

Caminhando Pela Filologia e Língua Portuguesa



Verena Kewitz
Rosane de Sá Amado
Valéria Gil Condé
Zilda Gaspar O. de Aquino
Luiz Antônio da Silva
(Organizadores)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor: Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-reitora: Profa. Dra. Maria Arminda do Nascimento Arruda

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Diretor: Prof. Dr. Paulo Martins

Vice-diretora: Profa. Dra. Ana Paula Torres Megiani

DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS

Chefe: Prof. Dr. Manoel Mourivaldo Santiago Almeida

Vice-Chefe: Profa. Dra. Cilaine Alves Cunha

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOLOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

Coordenador: Prof. Dr. Phablo Roberto Marchis Fachin

Vice-coordenadora: Profa. Dra. Mariângela de Araújo

CONSELHO EDITORIAL

Beatriz Christino Protti (UFRJ)

Janderson Luiz Lemos de Souza (UNIFESP)

Lílian Abram dos Santos (UNICAMP)

Maria Clara Paixão de Sousa (DLCV/USP)

Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ)

Mercedes Fátima de Canha Crescitelli (PUC/SP)

Paula da Costa Souza (UNIFAL)

Regina Helena Pires de Brito (UPMazckenzie)

Sanderléia Roberta Longhin (UNESP - S.J.Rio Preto)

COMISSÃO CIENTÍFICA

Profa. Dra. Alessandra Ferreira Ignez (IFSP)

Profa. Dra. Antônia Zelina Negrão de Oliveira (UEPA)

Prof. Dr. Bruno Maroneze (UFGD)

Profa. Dra. Eliana Maria Azevedo Roda Pessoa Ferreira (IFSP)

Profa. Dra. Jessiléia Guimarães Eiró (UEPA)

Prof. Dr. Leonardo Lennertz Marcotulio (UFRJ)

Profa. Dra. Lívia Borges Souza Magalhães (UFBa)

Prof. Dr. Mário Eduardo Viaro (USP)

Profa. Dra. Paula da Costa Souza (UNIFAL)

Profa. Dra. Renata Ferreira Munhoz (Charles Darwin Central School)

Profa. Dra. Vanessa Duarte Xavier (UFG)

Profa. Dra. Verena Kewitz (USP)

Dr. Vinícius Gonçalves dos Santos (PD-USP)

Profa. Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (USP)

COORDENAÇÃO GERAL

Verena Kewitz

APOIO TÉCNICO

Rosane de Sá Amado

Valéria Gil Condé

Luiz Antônio da Silva

Antonio Rafael Marçal da Silva

Célia Regina Araes

Clara Beatriz Haag

Zilda Gaspar de O. Aquino

REVISÃO TÉCNICA

Verena Kewitz

Rosane de Sá Amado

Valéria Gil Condé

Luiz Antônio da Silva

PROJETO GRÁFICO DE CAPA

Verena Kewitz

Foto de fundo: Antiga fábrica de ferro Ypanema. Atual Floresta Nacional Ipanema (Iperó/SP).

Acervo pessoal da capista.

DIAGRAMAÇÃO E OTIMIZAÇÃO DE IMAGENS

Flávio Morbach Portella

Esta publicação contou com o apoio do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo/ CAPES/PROAP.

C183 Caminhando pela Filologia e Língua Portuguesa [recurso eletrônico] /
organizador: Verena Kewitz et al. -- São Paulo : FFLCH/USP,
2023.
11.714 Kb ; PDF.

ISBN-e 978-85-7506-459-7

DOI 10.11606/9788575064597

1. Filologia. 2. Língua Portuguesa. I. Kewitz, Verena, *coord.*
II. Amado, Rosane de Sá, *coord.* III. Condé, Valéria Gil, *coord.*
IV. Aquino, Zilda Gaspar O. de, *coord.* V. Silva, Luiz Antônio da
coord.

CDD 469.09

Elaborada por Elizabeth Barbosa dos Santos, CRB-8/6638

Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença *Creative Commons* indicada:



Os artigos publicados nesta obra são de inteira responsabilidade de seus autores.

CAMINHANDO PELA FILOGIA E LÍNGUA PORTUGUESA

Organização

Verena Kewitz
Rosane de Sá Amado
Valéria Gil Condé
Zilda Gaspar O. de Aquino
Luiz Antônio da Silva



São Paulo, 2023

Sumário

Apresentação	8
O léxico da moda na pandemia e a pandemia no léxico da moda: neologismos formados a partir de palavras-chave da Covid-19 no domínio da moda <i>por</i> Pauler CASTORINO	12
O jogo do impeachment: metáfora, alusão e futebol <i>por</i> Ricardo Soares DANTAS	27
Processos criminais do século XIX: análise e classificação sob a perspectiva das Tradições Discursivas <i>por</i> Carla Regiane DIAS	44
Desafios e possibilidades nas mediações de leitura na escola pública: contribuições para o diálogo <i>por</i> Samara Gabriela Leal FRANÇA	66
A construção léxico-discursivo-ideológica na poesia de Rodrigo Ciríaco <i>por</i> Katia MELO	84
Atas da Câmara de Jundiaí de 1732 a 1744: desafios e soluções no processo de transcrição <i>por</i> Kathlin Carla de MORAIS	100
“BRASIL”: Representação cultural nos livros didáticos de PLA e PLAc por meio do Léxico <i>por</i> Lizandra Belarmino de MOURA	120
O desejo feminino nas letras de música de Anitta: uma análise léxico-semântica <i>por</i> Fábio Ferreira PINTO	136
A pena do condor: análise filológica e transcrições de manuscritos de Castro Alves <i>por</i> Kelly Cristina RUFINO	156

Sândi Externo no Português do Libolo: Vozeamento da Fricativa <i>por</i> Denise Rocha SANTOS.....	176
O trovador e o jogral nas cantigas de amigo: a desinência –des na poética de Dom Dinis e Juião Bolseiro <i>por</i> Geandro Silva SANTOS	196
História editorial da primeira edição das <i>Frazes Feitas</i>, de João Ribeiro <i>por</i> Thiago de Santana SILVA	211
Léxico terminológico e processos de formação de palavras: Terminologia e Lexicologia em sala de aula por meio da leitura de artigos de divulgação científica <i>por</i> Lígia Fabiana de Souza SILVA	220
“Essa língua também é minha”: <i>neofalantes</i> nas escolas paulistanas <i>por</i> Priscila Vasconcelos SILVA	247
O nome do documento: estudo diplomático sobre denominação documental em livros da Câmara de Santana de Parnaíba (séc. XVII a XIX) <i>por</i> Ivan Douglas de SOUZA.....	263
Legislação Migratória e Políticas Linguísticas <i>por</i> Ana Cristina Kerbauy VIGAR.....	283
Sobre os organizadores	302
Sobre os autores	305

Apresentação

O livro *Caminhando pela Filologia e Língua Portuguesa* reúne quinze capítulos de alunos e um capítulo de ex-aluno do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Os textos ora publicados foram avaliados e aprovados por pareceristas da área, os quais compõem a Comissão Científica do livro; a maioria deles atuou também como debatedor(a) dos trabalhos apresentados no III Colóquio de Pesquisa Discente, realizado em novembro de 2022 (<https://coped.fflch.usp.br/>).

Algumas pesquisas estão em fase inicial, outras mais desenvolvidas ou já em fase final. De toda maneira, retratam os caminhos percorridos ou em progresso, quaisquer que sejam os pontos desse percurso científico.

O primeiro capítulo, *O léxico da moda na pandemia e a pandemia no léxico da moda: neologismos formados a partir de palavras-chave da Covid-19 no domínio da moda*, de autoria do doutorando Pauler Castorino, tem como foco a análise de criações lexicais no campo da moda durante o primeiro ano da pandemia de Covid-19, tais como “álcool em gel”, “lockdown”, “máscara”, “quarentena”, para citar apenas algumas. O corpus da pesquisa é constituído por 761 publicações da seção ‘Moda’ do site da revista *Glamour Brasil*, perfazendo 572.375 unidades lexicais. Em sua pesquisa, o autor nota o início do que chama de ‘moda pandêmica’, contendo um léxico próprio, mas também utilizando unidades lexicais da área da moda com ressignificações ou metáforas, além de se apropriar de termos de outras esferas, como a Medicina, Química etc., a exemplo de *bolsinha de álcool em gel e fashion news coronavírus*.

O texto de autoria do mestrando Ricardo Soares Dantas aborda as metáforas futebolísticas em determinadas notícias e crônicas publicadas em jornais e revistas durante a cobertura das manifestações contrárias e favoráveis ao impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. A análise empreendida se baseia na Análise Crítica do Discurso, Análise Crítica da Metáfora, entre outras abordagens, buscando compreender de que forma as metáforas atuam na representação e identificação dos manifestantes.

O terceiro capítulo, de autoria da doutoranda Carla Regiane Dias, apresenta dois processos criminais ocorridos no século XIX, na cidade de Campinas, em que escravizados são acusados e condenados por homicídio. Após apresentar um panorama do contexto histórico e sociais dos processos criminais, a autora indica quais são as partes constituintes de cada um dos processos para posteriormente classificá-las, agrupando-as com base na análise linguístico-discursiva em que são levados em consideração fatores linguísticos e extralinguísticos. Como aparato teórico, a autora leva em conta o modelo de Tradições Discursivas de Koch; Oesterreicher (1990) e Kabatek (2006). Conforme afirma a autora, os processos são um conjunto de vários documentos materialmente indivisíveis e que surgem sequencialmente à medida que os fatos vão sendo descobertos e narrados. Dessa forma, a sequenciação dos documentos de um processo quanto à função discursiva é analisada a partir dos elementos linguísticos presentes em cada um.

O quarto capítulo, *Desafios e possibilidades nas mediações de leitura na escola pública: contribuições para o diálogo*, da doutoranda Samara Gabriela Leal França, traz uma reflexão sobre as concepções, desafios e possibilidades sobre a formação leitora em idade escolar. A autora, neste capítulo, analisa as imagens e percepções de leitura de alunos do 6º, 8º Anos do Ensino Fundamental II e 2º Ano do Ensino Médio. Os resultados parciais, assim como a coleta de dados, revelam que as imagens de leitura dos discentes são a de um bem cultural que traz conhecimento; a de alunos que afirmam gostar pouco de ler; a de que a maioria o faz por vontade própria e não por mediação da escola. Ainda que o acesso ao livro tenha aumentado, conforme a autora, a qualidade dos livros oferecidos e a qualidade das interações que se estabelecem entre a língua e a linguagem por meio deles nas diferentes situações de leitura ainda precisa ser discutida.

O texto da doutoranda Katia Melo, intitulado *A construção léxico-discursivo-ideológica na poesia de Rodrigo Ciríaco*, apresenta uma análise inicial das escolhas lexicais e da construção dos campos léxico-semânticos dos poemas 'Biqueira Literária' e 'Canto Periférico' do autor Rodrigo Ciríaco em sua obra "Vendo Pó...esia" (2015). A autora observa o enfoque no campo semântico da periferia, a partir de unidades lexicais e construções semânticas que buscam retratar a realidade do espaço periférico e de como ele se relaciona com os sujeitos, com a sociedade e com o poder público. A intencionalidade linguístico-discursiva do autor em sua produção literária se dá pelo uso de gírias e da linguagem informal, por exemplo, o uso da unidade lexical biqueira. Assim, a autora afirma que as escolhas lexicais são motivadas e revelam a visão de mundo, bem como o posicionamento ideológico do autor do discurso.

No sexto capítulo, a doutoranda Kathlin Carla de Moraes traz à luz uma descrição detalhada das dificuldades do processo de leitura e edição do códice *Atas da Câmara de Jundiá de 1732 a 1744*, objeto de sua pesquisa. Ainda que os leitores tenham acesso às normas de transcrição de manuscritos quando o material é publicado, elas raramente permitem entrever o intenso processo de ponderação pelo qual o/a filólogo/a passou para fixar as melhores formas de transmitir o conteúdo de cada manuscrito. Assim, a autora expõe as dificuldades quanto à qualidade das imagens que são a base da edição semidiplomática de documentos antigos, aos materiais utilizados na elaboração do códice e aos diferentes punhos responsáveis pela elaboração do texto. Com base em exemplos, a autora descreve as soluções adotadas em cada caso, visando sempre a análises em diferentes áreas do conhecimento, além da Linguística.

A mestranda Lizandra Belarmino de Moura, no capítulo sétimo, busca investigar a representação cultural do Brasil em dois livros didáticos de Português Língua Adicional (PLA) e Português como Língua de Acolhimento (PLAc), a partir da lexia 'Brasil' e seus contextos de uso. Os resultados a que a autora chegou foram: o livro direcionado ao contexto de refúgio (PLAc) aborda temas culturais de forma crítica e associada ao ensino do Português falado no Brasil, enquanto o material didático produzido para o público geral (PLA) explora os temas culturais como uma espécie de bônus de conhecimento, enfatizando elementos como festas típicas e viagens turísticas, o que normalmente perpetua estereótipos negativos sobre o Brasil e o povo brasileiro.

O capítulo oitavo, do doutorando Fábio Ferreira Pinto, é dedicado à análise crítico-discursiva das escolhas lexicais, organizadas por campos semânticos, relacionadas à

representação do desejo feminino em cinco letras de músicas da cantora Anitta. Segundo o autor, a visão de mundo do falante se dá a partir da seleção dos itens lexicais, os quais também apresentam suas experiências socioculturais por meio do discurso. Para o autor, sendo o léxico um sistema aberto, sua expansão ocorre quando um determinado momento discursivo é instaurado.

No nono capítulo, intitulado *A pena do condor: análise filológica e transcrições de manuscritos de Castro Alves*, a mestranda Kelly Cristina Rufino apresenta alguns resultados da pesquisa em andamento em torno das edições do poema 'A Cascata de Paulo-Affonso' de Castro Alves. A autora descreve o *corpus* de sua pesquisa, a saber: o manuscrito original do referido poema, os manuscritos das cartas pessoais do poeta baiano e as edições conservadora, modernizada e digital do manuscrito autógrafo original.

A mestranda Denise Rocha Santos investiga, no décimo capítulo, os processos de sândi externo, especificamente no contexto de realização de fricativas alveolares e pós-alveolares em final de palavra, no português falado no município do Libolo, em Angola. Neste capítulo, a autora investiga quais os domínios prosódicos relevantes para o processo de vozeamento da fricativa nessa variedade do português. Os resultados alcançados pela autora apontam que o português falado no município do Libolo é mais semelhante à variedade europeia do português e a certas variedades do português brasileiro, como a carioca, por ser produzida uma fricativa pós-alveolar.

O capítulo onze, do mestrando Geandro Silva Santos, é dedicado à análise da desinência de segunda pessoa do plural *-des* em cantigas trovadorescas de amigo, especificamente do trovador D. Dinis (rei de Portugal) e do jogral Juião Bolseiro, (bardo popular das classes não aristocráticas). A partir das propostas de Maia (1986) e Williams (1961), o autor discute a manutenção dessa desinência no galego, ao contrário do que ocorreu com o português, em que se atesta a síncope de *-d-* nas formas verbais de segunda pessoa do plural.

No capítulo doze, o mestrando Thiago de Santana Silva apresenta a história editorial da primeira edição da obra *Frazes Feitas*, de João Ribeiro (publicada em dois volumes em 1908 e 1909), pela Livraria Francisco Alves. Com base do estudo das intenções editoriais de Francisco Alves e de João Ribeiro, o autor deste capítulo conclui, ainda que parcialmente, que o primeiro visava ao mercado de livros didáticos, ao passo que o autor da obra pretendia coligir numa mesma obra seus estudos esparsos. Ademais, o autor descreve a recepção que a obra de João Ribeiro teve à época, trazendo comentários positivos e negativos, entre outros elementos.

O texto da doutoranda Lígia Fabiana de Souza Silva, no capítulo treze, propõe uma análise do ensino do léxico terminológico e dos processos de formação de palavras como partes constituintes da competência lexical e fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora. Para tanto, a autora se baseia em documentos oficiais (Base Nacional Comum Curricular e Currículo da Cidade/São Paulo), com foco na observação de como esses documentos reverberam nas propostas de ensino de dois materiais didáticos. Pensar a competência lexical de forma ampla é um dos focos da autora, visando à formação de cidadãos-leitores capazes de compreender textos científicos dirigidos a um público leigo.

O décimo quarto capítulo, intitulado *"Essa língua também é minha": neofalantes nas escolas paulistanas*, da mestranda Priscila Vasconcelos Silva, apresenta uma pesquisa baseada

na aplicação de uma sequência didática realizada numa escola paulsitana, a partir do modelo Burela, implementado na Galiza, Espanha. Para tanto, a autora parte do conceito de neofalante, que, resumidamente, procura desfazer o conceito binário de falantes nativos e não nativos em situação de contato entre línguas. Num contexto de recepção de migrantes, a cidade de Burela (Galiza, Espanha) inicia um modelo de planificação linguística que integra como neofalantes alunos oriundos de diferentes regiões da Espanha e de fora do país, falantes de castelhano e de outras línguas da imigração, como o crioulo cabo-verdiano. Situação semelhante se vê no Brasil, em que a presença de migrantes na sala de aula motivaria a integração entre os neofalantes do português e falantes de outras línguas maternas, uma vez que a norma-padrão é percebida como distante da oralidade de todos esses falantes. A proposta da autora é justamente incorporar essa concepção no contexto brasileiro, oferecendo atividades que desfaçam a dicotomia e o distanciamento entre norma culta e oralidade.

O penúltimo capítulo, do egresso Ivan Douglas de Souza, apresenta uma síntese de sua tese de doutorado, a respeito da nomeação de documentos antigos: *termos e atas*. Com base na observação de códices de Santana de Parnaíba (São Paulo), datados dos séculos XVII a XIX), e apoiando-se nos preceitos da Diplomática, o autor constata que o título *atas de câmara* surge em 1829, ao passo que antes disso os documentos recebiam o nome de *termo de vereança* ou ainda nenhum título.

Para fechar o volume, o texto da doutoranda Ana Cristina Kerbauy Vigar traz uma reflexão em torno da legislação migratória, traçando um panorama das leis e momentos históricos relacionados a situações de migração. Especificamente, a autora descreve e analisa a Nova Lei de Migração (nº 13.445/17) e a Lei Municipal de São Paulo (nº 16.478/16), que instituiu uma política linguística para migrantes. Sua pesquisa se insere no âmbito da análise de políticas linguísticas visando à promoção de ensino de Português Língua de Acolhimento, demanda cada vez mais crescente em cidades como São Paulo, por exemplo, através de ações articuladas dos governos, responsável pela inserção de populações migrantes em situação de vulnerabilidade.

Desejamos a todas e todos uma excelente e produtiva leitura.

O léxico da moda na pandemia e a pandemia no léxico da moda: neologismos formados a partir de palavras-chave da Covid-19 no domínio da moda

Pauler CASTORINO¹

Resumo: Ao longo deste capítulo, analisaremos as criações lexicais que surgiram no âmbito da Moda durante o primeiro ano da Covid-19, especialmente, aqueles formados por intermédio de palavras-chave da pandemia, a exemplo de “álcool em gel”, “coronavírus”, “lockdown”, “máscara”, “pandemia”, “quarentena” e “vacina”. Os neologismos analisados foram retirados de um corpus constituído por setecentas e sessenta e uma (761) publicações da seção Moda do site da revista Glamour Brasil, o qual contempla cerca de quinhentas e setenta e duas mil trezentas e setenta e cinco (572.375) unidades lexicais. A respeito da fundamentação teórica, adotaremos os textos de Fernández Martínez (2017), Costa (2021), Ferraz e Liska (2021) e outros que discorram sobre o léxico da moda e a renovação lexical em meio à crise sanitária da Covid-19. Sobre o percurso metodológico, escolhemos dividi-lo da seguinte forma: i) levantamos as unidades lexicais mais buscadas na internet, no ano de 2020, via Google Trends; ii) arrolamos os termos nas matérias da Glamour Brasil, publicadas entre janeiro e dezembro de 2020, com o auxílio das ferramentas Words (lista de unidades lexicais) e Whelk (concordanciador) do programa de análise linguística LancsBox; iii) aferimos as unidades lexicais coletadas em dois dicionários, um de língua geral e outro especializado, a saber: o “Grande Dicionário Houaiss”, encontrado em versão online, e o “Dicionário de moda”, de Angus, Baudis e Woodcok (2015); e, por último, iv) analisamos quais foram os processos de formação de palavras mais frequentes nas unidades lexicais inventariadas. Feito isso, contabilizamos vinte e oito (28) neologismos formados, em sua maioria, pelo processo de composição sintagmática. Portanto, os resultados deste estudo demonstram a influência da pandemia do novo coronavírus no léxico da moda, levando em conta que a combinatória lexical nesses campos originou unidades neológicas representativas do período investigado.

Palavras-chave: Neologismo; Moda; Covid-19.

Introdução

A Covid-19, doença causada pelo novo coronavírus, emergiu em dezembro de 2019 na cidade de Wuhan, na China. Nesse período, as autoridades médicas consideravam a proliferação do vírus como uma epidemia, uma vez que se alastrou para apenas alguns países dos continentes asiático e europeu. No entanto, em março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) decretou que havia uma pandemia causada pelo novo coronavírus, tendo em perspectiva a rápida propagação do vírus em escala global. Diante disso, o mundo parou com a finalidade de conter a disseminação da doença, mudando, assim, todo hábito social e sanitário dos indivíduos.

1 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Ieda Maria Alves.

Essa drástica mudança no círculo social, sem dúvida alguma, teve reflexos em diversos setores da sociedade – na Saúde, na Economia, nas relações interpessoais (devido ao distanciamento), entre outras. Sobretudo, acreditamos, assim como Ferraz e Liska (2021, p. 1050), que “todo esse panorama social traz reflexos na língua, em seus variados usos, e muito especialmente no componente lexical”. Um exemplo disso são os neologismos, criações lexicais recentes da língua, que surgiram desde o início da pandemia e, conseqüentemente, durante a quarentena, tal como a palavra-valise, também denominada de cruzamento vocabular, *coronaemotivo*, grafada em uma matéria da *Glamour Brasil*², sobre os estágios emocionais pelos quais os sujeitos passaram no período do isolamento social.

O termo léxico, proveniente da forma grega *lexikón*, é definido como “o conjunto – teoricamente infinito – de itens lexicais de um idioma”, segundo Manzolillo (2001, p. 11). Trata-se de um sistema aberto e impreciso, visto que ele está em constante modificação em razão da própria dinamicidade social. Postulamos isso porque

[...] o homem é, por natureza, um ser insatisfeito e incompleto, cujo existir se encontra grandemente norteado pela busca de progresso e aprimoramento pessoal e coletivo. Em resposta a essas inquietações tipicamente humanas, o desenvolvimento da tecnologia, da ciência e das artes, alterações nos costumes e nos relacionamentos, o que, em termos práticos, se traduz em novos objetos, processos, instituições, métodos e técnicas, que precisam ser nomeados (MANZOLILLO, 2001, p. 12).

Fundamentados nesse excerto, compreendemos que o léxico é um sistema inacabado, pois, regularmente, ele se altera para suprir as necessidades dos falantes. Outro conceito que, igualmente, mostra-se finito é o conceito de Moda, uma vez que ela pode ser entendida como “um costume presente em certas sociedades, para as quais as roupas, os acessórios, os objetos, as tendências culturais renovam-se ciclicamente por meio de formas comuns”, consoante Sorcinelli (2008, p. 158). Em outros dizeres, o domínio dos vestuários, dos estilos e dos adornos também é passível de mudanças contínuas, as quais podem se relacionar a questões tanto da própria indústria quanto do ambiente sociocultural.

Por esse prisma, neste capítulo, tencionamos analisar a renovação lexical do campo da Moda no ano de 2020, em virtude de ele englobar o primeiro ano da Covid-19. De modo particular, investigaremos as unidades lexicais criadas a partir de palavras-chave da pandemia, ou seja, aquelas altamente empregadas em documentos oficiais e/ou notícias a respeito do assunto, sendo elas: *álcool em gel*, *coronavírus*, *lockdown*, *máscara*, *pandemia*, *quarentena* e *vacina*. É necessário salientar que os neologismos a serem estudados foram extraídos de um corpus composto por setecentas e sessenta e uma (761) publicações da aba *Moda* do site da revista *Glamour Brasil*, doravante *RG*, o qual contém quinhentas e setenta e duas mil trezentas e setenta e cinco (572.375) unidades lexicais. Cumpre informar também que este trabalho é

2 A revista *Glamour* é uma publicação da Condé Nast Publications desde 1939, ano de sua fundação, nos Estados Unidos. No Brasil, o periódico é distribuído em versão física e digital pela Editora Globo desde o ano de 2012, quando chegou ao país. Segundo Callan (2007, p. 149, *grifo da autora*), a revista “*Glamour* é dirigida à faixa etária de 25 a 45 anos e fala de moda, beleza, assuntos domésticos, viagens e artigos gerais de interesse feminino”.

um recorte de uma pesquisa maior, de Doutorado, sobre os neologismos da Moda em meio à pandemia da Covid-19.

A respeito da metodologia, destacamos que a dividimos da seguinte forma: *a)* inventariamos as unidades lexicais mais buscadas na Internet em 2020 mediante *Google Trends*, bem como verificamos a frequência de uso dessas unidades lexicais em documentos oficiais e em textos especializados sob o auxílio do programa *BootCat*, de Baroni e Bernardini (2004); *b)* coletamos as unidades lexicais, sobretudo os neologismos formados a partir das palavras-chave da pandemia, em matérias da *RG*, escritas e publicadas entre janeiro e dezembro de 2020; *c)* conferimos se as unidades lexicais encontradas estavam dicionarizadas em duas obras, uma lexicográfica e uma terminográfica: o *Grande Dicionário Houaiss*, em sua versão *online*, e o *Dicionário de Moda*, de Angus, Baudis e Woodcok (2015); e, por fim, *d)* identificamos por quais processos de formação de palavras essas unidades lexicais foram concebidas na língua portuguesa.

Além deste segmento, o presente capítulo está fracionado da seguinte forma: *i)* apresentamos um breve panorama das unidades lexicais que caracterizaram a pandemia no ano de 2020; *ii)* discorreremos acerca dos neologismos criados na moda que, conseqüentemente, foram influenciados pelo léxico referente à pandemia. Ao final, realizamos algumas considerações sobre os resultados obtidos e, em sequência, exporemos a bibliografia consultada durante este estudo.

1. O léxico da pandemia da Covid-19

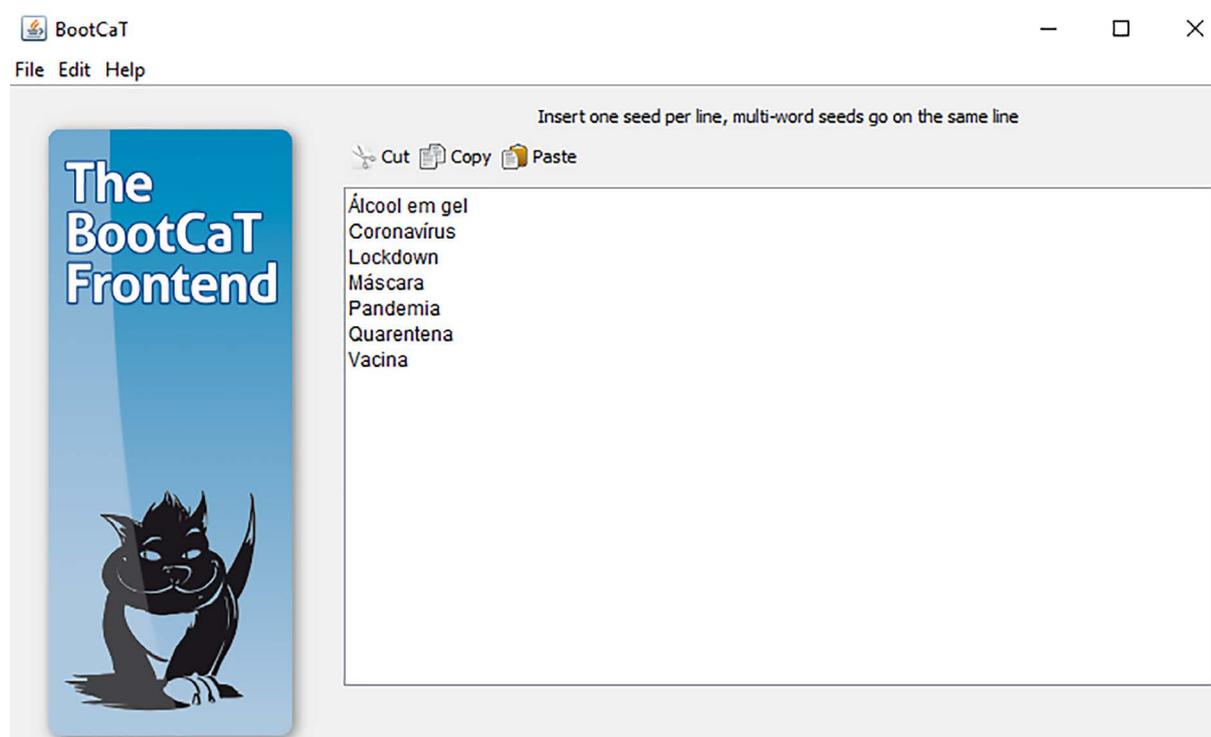
Conforme a pandemia se cristalizou no cotidiano dos sujeitos, observamos uma proliferação de unidades lexicais relacionadas à Covid-19. Segundo Costa (2021), tais unidades lexicais foram difundidas por intermédio das mídias sociais e matérias jornalísticas e, igualmente, de documentos oficiais. Nesse viés, apresentaremos, ao longo deste tópico, as unidades linguísticas que caracterizam, em parte, a terminologia empregada durante o primeiro ano da crise sanitária causada pela Covid-19.

De forma anual, a ferramenta *Google Trends* divulga listas, distribuídas em categorias, que revelam o que os usuários da web mais buscaram/pesquisaram na Internet durante determinado ano. Na listagem de 2020, questões relacionadas à pandemia apareceram em seis (6) *rankings*³ de quatorze (14), a saber: *a)* em buscas do ano e em acontecimentos, a unidade lexical coronavírus apareceu no topo; *b)* em perguntas sobre o que é determinado conceito, aparecem os itens *lockdown* (primeiro lugar), *quarentena* (segundo lugar), *pandemia* (terceiro lugar) e *coronavírus* (quinto lugar); *c)* em questionamentos sobre *como fazer* algo, encontramos *máscara de tecido* na primeira colocação e *álcool em gel* na segunda colocação; *d)* em buscas com as unidades *em casa*, temos *máscara* na segunda posição e *vacina* na nona posição; por fim, *e)* em *perguntas* de cunho mais geral, apareceram *lockdown* (sexto lugar), *pandemia* (sétimo lugar), *coronavírus* (nono lugar) e *máscara de tecido* (décimo lugar).

3 Disponível em: <https://trends.google.com.br/trends/yis/2020/BR/>. Acesso em: 20 jun. 2022.

Compreendemos, então, diante das listas divulgadas pelo *Google Trends*, que tais unidades linguísticas estiveram, de fato, em alta no ano de 2020. No entanto, com intenção de classificar e demonstrar que esses itens fazem parte da terminologia empregada durante a pandemia da Covid-19 naquele ano, fizemos uma busca direcionada desses termos em textos especializados no assunto por meio do programa *BootCaT*, de Baroni e Bernardini (2004). Esse software tem como função a compilação de textos da Internet a partir de sementes, palavras-chave, que devem direcionar a busca da própria ferramenta na *web*. Ao final, o mecanismo apresenta uma listagem de páginas retiradas da rede de computadores, as quais podem ser salvas pelo usuário para análise posterior. A figura à frente mostra a interface da ferramenta e apresenta as sementes consideradas em nosso estudo:

Figura 1 – Busca direcionada de termos da Covid-19 em textos especializados, oficiais e acadêmicos via BootCaT



Fonte: Elaborada pelo autor.

Antes de prosseguirmos com os resultados obtidos nessa busca, existe a necessidade de realizarmos algumas ponderações. A primeira é que a escolha das sementes foi influenciada pelas unidades linguísticas que estiveram em alta no ano de 2020, segundo as listagens do *Google Trends*. No caso de *máscara de pano*, decidimos direcionar a pesquisa apenas a *máscara*, visto que esse item nos parece mais geral. A segunda questão é que limitamos a seleção dos textos a três domínios particulares da Internet: *i)* a página da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), uma vez que a instituição desenvolve pesquisas na área das Ciências Biológicas; *ii)* o site do Ministério da Saúde, em razão de esse órgão ser um setor governamental; e, por

último, *iii*) a aba do Google Acadêmico, tendo em perspectiva que essa ferramenta disponibiliza textos produzidos por pesquisadores de universidades públicas e privadas.

Salientamos, brevemente, que delimitamos um número aproximado de textos para a análise, a saber, cinquenta (50) no máximo, visto que esse não é foco principal da pesquisa em pauta. Dessa maneira, coletamos quarenta (40) textos na página da Fiocruz, ao passo que inventariamos quarenta e sete (47) documentos no *site* do Ministério da Saúde e reunimos quarenta e quatro (44) artigos do Google Acadêmico. A seguir, exporemos a frequência das palavras-chave buscadas nos textos inventariados:

Tabela 1 – Terminologia da Covid-19 em documentos especializados, oficiais e acadêmicos

TERMO	FIUCRUZ	MINISTÉRIO DA SAÚDE	TEXTOS ACADÊMICOS
Álcool em gel	27	16	9
Coronavírus	66	1.799	557
<i>Lockdown</i>	26	39	5
Máscara	110	188	133
Pandemia	205	1.228	450
Quarentena	28	211	39
Vacina	69	2.326	133

Fonte: Elaborada pelo autor.

Somando todas as aparições desses itens linguísticos, observamos que *álcool em gel* ocorreu cinquenta e duas (52) vezes; *coronavírus*, duas mil quatrocentos e vinte e duas (2.422); *lockdown*, setenta (70); *máscara*, quatrocentas e trinta e uma (431); *pandemia*, mil oitocentas e oitenta e três (1.883); *quarentena*, duzentas e setenta e oito (278) e *vacina*, duas mil quinhentas e vinte e oito (2.528). Porém, questionamo-nos se essas unidades podem, de fato, constituir ou fazer parte de uma terminologia própria da Covid-19.

Segundo o portal jornalístico *NSC total* (2020), com o advento da pandemia os falantes começaram a utilizar unidades lexicais que raramente usavam na oralidade ou na escrita, a exemplo de *pandemia* e *quarentena*. Ao mesmo tempo, há aquelas unidades lexicais, consideradas mais usuais, que foram ressignificadas, tal como *vacina*, que se tornou sinônimo de esperança. Em entrevista para esse jornal, Sheila Grillo, professora da área de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP), disse que “quando escolhemos uma palavra, vêm junto com ela valores de um determinado campo do conhecimento” (NSC TOTAL, 2020, site). Isso, por sua vez, é notado no léxico empregado nos textos levantados e, igualmente, nos *rankings* disponibilizados pelo *Google Trends* ao final de 2020, em que verificamos a alta incidência de termos de distintas áreas, como Química, Medicina, Virologia e outras.

De modo particular, entendemos que há uma terminologia altamente utilizada em textos especializados (escritos por acadêmicos ou por pesquisadores de fundações, como

a Fiocruz), em documentos oficiais e na mídia em geral, que caracterizam esse léxico da pandemia. Dizemos isso porque a geração que vivenciou e ainda vivencia a crise sanitária da Covid-19 sempre irá associar essas unidades à pandemia por ela causada. No entanto, vale-nos pontuar que esse léxico é constituído de unidades lexicais de outras áreas, em específico da Química (*álcool em gel*), Virologia (*coronavírus*), Medicina (*pandemia, quarentena e máscara*) e Farmacologia ou Imunologia (*vacina*). E, também, daquelas advindas de outros sistemas linguísticos, como é o caso de *lockdown* do inglês, o qual traduz a realidade da época do fechamento do comércio e do isolamento social.

2. A *collab*⁴ lexical entre a moda e a pandemia e os seus neologismos

Parafraseando Fernández Martínez (2017), o léxico da moda é caracterizado pelo conjunto de unidades lexicais usadas por especialistas da área (*designers*, estilistas, figurinistas etc.), mas que, também, é empregado e reproduzido pela mídia (jornais, revistas, redes sociais e mais), que tem como função disseminar notícias a respeito desse campo. Para essa autora, há na moda uma atualização constante, que, igualmente, é sentida em seu léxico com a criação de neologismos e/ou com a adoção de termos estrangeiros, sendo essa uma característica inerente desse campo de especialidade.

De acordo com Jesus (2010, p. 41), “os neologismos são alguns dos elementos que garantem a transformação e adaptação da língua à evolução inevitável junto com o avanço da história e da cultura”. Essa ponderação está relacionada ao próprio conceito de neologismo, unidade linguística recém-criada na língua, que, geralmente, é formada para designar determinadas mudanças do círculo social – conceitos, acontecimentos, produtos, entre outras questões. Para Sablayrolles (2009, p. 104, tradução nossa), o “conjunto de neologismos coletados [em uma pesquisa linguística] dá acesso à criatividade léxica posta em prática pelos membros de uma comunidade linguística em um dado momento de sua história”⁵.

Em estudos sobre a neologia, costumamos categorizar os processos de formação neológica em quatro tipos, tal como Alves (2007) classifica em sua obra *Neologismos: criação lexical*. Vide síntese⁶ no quadro abaixo:

4 Trata-se da abreviação de *collaboration*, empregada em situações de colaborações entre marcas e/ou designers de moda.

5 No original: “[...] conjunto de neologismos coleccionados da acceso a la creatividad léxica puesta en marcha por los miembros de una comunidad lingüística en un momento de su historia”.

6 É preciso chamarmos atenção ao uso da unidade síntese, pois se trata de um apanhado geral das tipologias e processos mencionados no livro, principalmente, daqueles que observamos serem os mais usuais em discussões como esta. Vale-nos destacar, então, que na obra de Alves (2007) é possível encontrar definições de outros mecanismos de formação de palavras não mencionados aqui.

Quadro 1 – As tipologias neológicas e seus processos de formação

TIPO DE NEOLOGISMO	DEFINIÇÃO DA TIPOLOGIA	PROCESSO DE FORMAÇÃO	DEFINIÇÃO DO PROCESSO
NEOLOGIA FONOLÓGICA	Criação de uma unidade lexical inédita, ou seja, ex-nihilo.	<i>Onomatopeia</i>	Unidades neológicas criadas com a intenção de reproduzir um som.
NEOLOGIA SINTÁTICA	Criação de unidades lexicais a partir de combinação lexical (união de um afixo a uma base), mas, também, de combinação sintática.	<i>Derivação prefixal</i>	Unidades neológicas formadas a partir da junção de um prefixo a uma base.
		<i>Derivação sufixal</i>	Neologismos criados pelo acréscimo de um sufixo a uma base.
		<i>Composição subordinativa</i>	Unidade neológica composta em que as bases exercem relação de determinante/ determinada ou determinada/ determinante.
		<i>Composição coordenativa</i>	Unidade neológica composta criada a partir da justaposição de substantivos, adjetivos ou outras classes gramaticais.
		<i>Composição sintagmática</i>	Sequência sintática com significado lexical.
		<i>Composição por siglas ou acrônimos</i>	Unidade sintagmática que sofre redução e pode ser lida letra por letra (sigla) ou pode ser lida de forma não-siglada (acrônimo).
NEOLOGISMO SEMÂNTICO	Criação de um novo sema para uma unidade lexical já existente.	-	-
NEOLOGISMO POR EMPRÉSTIMO	Adoção de unidades lexicais estrangeiras.	<i>Estrangeirismo</i>	Unidade lexical estrangeira recém-adotada na língua.
		<i>Decalque</i>	Tradução literal de um item estrangeiro.

Fonte: Elaborado pelo autor baseado em Alves (2007).

Os neologismos criados nas áreas de especialidades seguem os mesmos processos de formação da língua geral. No entanto, segundo Alves (2001), é comum que certos domínios optem por mecanismos lexicais particulares. No léxico da moda, por exemplo, vemos uma predileção “pela incorporação de palavras de outras línguas e por uma predominância de composições sintagmáticas”⁷, consoante Fernández Martínez (2017, p. 59, tradução nossa).

No tocante à extração dos neologismos em nosso corpus, manuseamos as ferramentas *Words* e *Whelk* do programa de análise linguística *LancsBox*, de Brezina, Weill-Tessier e Mcenery

⁷ No original: “[...] por la incorporación de voces propias de otras lenguas y por un predominio de las composiciones sintagmáticas”.

(2015). De acordo com Oliveira (2019, p. 121, *grifo nosso*), a primeira ferramenta “permite uma análise aprofundada das frequências de tipos, lemas e categorias [...]”, enquanto a segunda “fornece informações sobre como o termo de pesquisa é distribuído entre os arquivos de *corpus*”, ou seja, apresenta a concordância da unidade investigada com outras. Na sequência, apresentamos imagens com a interface do *software*:

Figura 2 – Amostra da ferramenta Words

#LancsBox 6.0

KWIC GraphColl Whelk

Corpora Words: Revista Glamour (2020) X

Search

▼ Corpus	Revista Glamour (2020)	▼ Frequency	▼ Dispersion	▼ Type
Type	▼ Frequency: 01 - Freq	Dispersion: 01_CV		
novos	150.000000	4.101693		^
@carneirojulia	150.000000	2.112044		
algumas	149.000000	2.406641		
tiktok	149.000000	8.130372		
vieira	148.000000	2.315416		
2022r\$	148.000000	8.328694		
conjunto	148.000000	4.861008		
cara	148.000000	5.268511		
máscara	148.000000	7.269655		
inspirar	148.000000	4.946046		
of	147.000000	7.288589		
re	146.000000	7.465606		
boxer	146.000000	2.135863		
anuncia	145.000000	5.586766		
stylist	144.000000	6.540718		
volta	144.000000	5.787745		
hora	144.000000	3.777235		
hadid	143.000000	8.255979		
rotina	143.000000	6.154840		
claro	143.000000	2.880414		
estampa	143.000000	5.724614		
loja	143.000000	4.460088		
fazem	142.000000	4.846140		
luanda	142.000000	2.319631		
versão	142.000000	4.709000		
fazendo	141.000000	6.100387		
princesa	140.000000	7.094568		
ideia	140.000000	3.774703		
beleza	137.000000	3.917232		
rosa	137.000000	6.437297		
três	137.000000	3.656605		
cool	137.000000	5.176779		
porque	137.000000	3.167637		▼

▲▲▲

Fonte: Elaborada pelo autor.

Figura 3 – Amostra da ferramenta Whelk

Index	File	Let	Node	Right
1	GLAMOUR (2)		para a pele. Hoje vou testar a	máscara facial Purifying Peel Off Mask da Shiseido.
2	GLAMOUR (2)		Purifying Peel Off Mask da Shiseido. Essa	máscara tem ingredientes botânicos e pérolas vermelhas ativadas.
3	GLAMOUR (2)		pele. A dica é: junto com a	máscara, aproveite para tomar um suco detox!
4	GLAMOUR (2)		e outros problemas de pele causados pela	máscara cirúrgica 4 receitas caseiras para fortalecer o
5	GLAMOUR (2)	02/09/2021	Kate Middleton combina vestido floral com	máscara facial de marca infantil- Revista Glamour Moda
6	GLAMOUR (2)		MODA Kate Middleton combina vestido floral com	máscara facial de marca infantil Kate Middleton surgiu
7	GLAMOUR (2)		A duquesa Kate Middleton apareceu usando uma	máscara pela primeira vez durante uma visita a
8	GLAMOUR (2)		por Kate Middleton Kate- que usava uma	máscara facial floral de algodão da marca infantil
9	GLAMOUR (2)	02/09/2021	Kate Middleton combina vestido floral com	máscara facial de marca infantil- Revista Glamour Moda
10	GLAMOUR (2)		últimas visitas ao Baby Banks. PUBLICIDADE ASSINE	máscara da marca Amaia (Foto: e) Kate Middleton
11	GLAMOUR (2)	02/09/2021	Kate Middleton combina vestido floral com	máscara facial de marca infantil- Revista Glamour Moda
12	GLAMOUR (2)	02/09/2021	Kate Middleton combina vestido floral com	máscara facial de marca infantil- Revista Glamour Moda
13	GLAMOUR (2)	02/09/2021	Kate Middleton combina vestido floral com	máscara facial de marca infantil- Revista Glamour Moda
14	GLAMOUR (2)	02/09/2021	Kate Middleton combina vestido floral com	máscara facial de marca infantil- Revista Glamour Moda

File	Tokens	Frequency	Relative frequency per 10k
GLAMOUR (2020)_JULHO (20.07)_publicação 5.bt	553	14	253.16457
GLAMOUR (2020)_JULHO (22.07)_publicação 2.bt	500	11	220.0
GLAMOUR (2020)_AGOSTO (31.08)_publicação 1.bt	1138	23	202.10896
GLAMOUR (2020)_AGOSTO (24.08)_publicação 4.bt	466	9	193.13306
GLAMOUR (2020)_AGOSTO (05.08)_publicação 2.bt	570	10	175.4386
GLAMOUR (2020)_JUNHO (30.06)_publicação 2.bt	500	8	160.0
GLAMOUR (2020)_JULHO (21.07)_publicação 4.bt	809	11	135.97034
GLAMOUR (2020)_SETEMBRO (17.09)_publicação 2.bt	1565	17	108.6262
GLAMOUR (2020)_SETEMBRO (22.09)_publicação 1.bt	1016	8	78.74016
GLAMOUR (2020)_AGOSTO (25.08)_publicação 1.bt	448	3	66.96429
GLAMOUR (2020)_AGOSTO (05.08)_publicação 4.bt	562	3	53.380783
GLAMOUR (2020)_AGOSTO (20.08)_publicação 3.bt	588	3	51.02041
GLAMOUR (2020)_ABRIL (17.04)_publicação 1.bt	919	3	32.64418
GLAMOUR (2020)_AGOSTO (20.08)_publicação 1.bt	706	2	28.328611
GLAMOUR (2020)_DEZEMBRO (19.12)_publicação 1.bt	1007	2	19.360973
GLAMOUR (2020)_AGOSTO (13.08)_publicação 3.bt	512	1	19.53125

Fonte: Elaborada pelo autor.

Salientamos que nos limitamos a coletar apenas os neologismos criados a partir das palavras-chave da pandemia, as quais discutimos no tópico anterior: *álcool em gel*, *coronavírus*, *lockdown*, *máscara*, *pandemia*, *quarentena* e *vacina*. Feito isso, localizamos vinte e oito (28) unidades lexicais formadas por meio dessas unidades lexicais pandêmicas, com exceção de *lockdown* e *vacina*, que não foram combinadas com termos da área da moda nesse *corpus*.

Em suma, “os neologismos são frequentemente definidos como palavras que não estão registradas no dicionário”⁸, segundo Sablayrolles (2008, p. 18, tradução nossa). De acordo com o excerto em destaque,

Para estudos do português contemporâneo, em geral se emprega o critério metodológico do ‘córpus de exclusão’ (cf., entre outros, MARONEZE, 2011, pp. 92-93), que consiste na verificação da presença do ‘candidato a neologismo’ numa lista de unidades lexicais consideradas não neológicas (em geral, obras lexicográficas e bases de dados); o candidato será considerado neologismo se não constar nesse *córpus de exclusão* (MARONEZE, 2019, p. 98).

Neste estudo, consideraremos como *corpus* de exclusão o *Grande Dicionário Houaiss*, em sua versão *online*, e o *Dicionário de Moda*, de Angus, Baudis e Woodcok (2015). Além do mais, para não nos limitarmos a esse critério lexicográfico, optamos por pesquisar as unidades inventariadas no *Corpus Multilíngue para Ensino e Tradução* (CoMET), desenvolvido no Departamento de Letras Modernas (DLM) da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP). De modo particular, verificaremos se as unidades lexicais coletadas estão no banco de dados presente no *Corpus Técnico-Científico* (CorTec),

8 No original: «Les néologismes sont souvent définis comme des mots qui ne sont pas dans les dictionnaires.»

em especial, no *corpus* técnico da moda⁹ em língua portuguesa. Conforme informações do próprio CorTec, trata-se de um conjunto de textos do domínio da moda, retirados de revistas, artigos científicos e *sites* relacionados à área. Assim, evidenciamos que iremos considerar neologismos as unidades lexicais que não forem encontradas nesses *corpora*.

Ao seguirmos o percurso supramencionado, comprovamos que as vinte e oito (28) unidades inventariadas de nosso *corpus* são neologismos. Nesse sentido, prosseguiremos para as análises morfológicas desses itens neológicos, ou seja, verificaremos por quais processos de formação eles foram criados. Isso posto, começaremos os debates pelas duas (2) unidades lexicais construídas mediante *álcool em gel*:

(1) *Bolsinha de álcool em gel* é mais uma tendência que só 2020 poderia nos proporcionar. Não dá para dizer que não é útil! (RG, 2020, site, grifos nossos).

(2) Seguindo na febre das micro bags, 2020 trouxe as *bolsinhas porta-álcool em gel* (RG, 2020, site, grifos nossos).

Em ambos os casos, temos uma composição sintagmática que denomina uma bolsa pequena que comporta um frasco de álcool em gel, produto que se tornou usual durante a crise sanitária causada pela Covid-19. No primeiro caso, *bolsinha de álcool em gel*, o composto é formado por substantivo + preposição + sintagma nominal (S+prep.+SN). No segundo exemplo, o termo *bolsinha porta-álcool em gel* foi concebido por substantivo + verbo + sintagma nominal (S+V+SN). Ainda, nesse último, observamos um processo de composição subordinativa entre verbo + sintagma nominal (V+SN), *porta-álcool em gel*, em que o sintagma nominal desempenha papel de objeto direto, uma vez que acresce uma característica e uma delimitação ao verbo.

Outro ponto importante a ser levantado, brevemente, é a variação denominativa entre esses neologismos, uma vez que ela ocorre quando existem dois ou mais significantes com um mesmo significado (cf. CABRÉ, 1999; NADIN; SILVA, 2008). Notamos essa questão nos exemplos 1 e 2, mas, também, em outras unidades neológicas coletadas. Em nossa perspectiva, tal resultado demonstra que não só a pandemia permitiu tais criações lexicais como, semelhantemente, trouxe a possibilidade de elas terem variações no próprio discurso da moda.

Similarmente aos exemplos apresentados, a unidade lexical *coronavírus* é encontrada em uma (1) unidade sintagmática, como vemos no contexto a seguir: (3) “Designer viraliza com máscaras de crochê inusitadas – Revista Glamour | *Fashion News Coronavírus*” (RG, 2020, site, grifos nossos). Nos nossos dados, essa composição sintagmática aparece em situações em que a notícia vinculada tem como pauta a moda e, ao mesmo tempo, a Covid-19. A forma como o termo é estruturado segue o padrão sintagma nominal + substantivo (SN+S), sendo que esse último traz uma carga adjetival para *fashion news*. Ademais, esse sintagma nominal é uma adoção da língua inglesa, sendo assim, um estrangeirismo.

9 O *corpus* em questão é constituído por cento e vinte oito mil novecentos e oitenta e sete (128.987) *tokens*.

Durante o inventário terminológico, localizamos dezenove (19) neologismos formados pelo item léxico *máscara*. Desse modo, devido à limitação deste texto, apresentaremos quatro exemplos que se diferenciam pela estrutura como foram criados. Vide excertos:

(4) Poderia ser um sonho, mas a novidade a seguir é mais uma ótima invenção da tecnologia japonesa: uma máscara inteligente que amplifica a voz do usuário e de quebra traduz oito línguas diferentes. A mágica acontece via bluetooth conectado com o celular e vai poder ser encontrada no Japão, na China, em algumas cidades dos Estados Unidos e da Europa por R\$200,00. E mais: a chamada ‘C-Mask’ também pode converter as falas em texto (e a tradução segue valendo também) (RG, 2020, site, grifo nosso).

(5) *Máscara Antipoluição* da Marine Serre: a estilista francesa Marine Serre, aquela da estampa de lua que está bombando, também lançou sua versão da proteção, porém com uma pegada sustentável, onde o lucro é destinado à uma organização que apoia causas ambientais (RG, 2020, site, grifos nossos).

(6) Procurando deixá-las um pouquinho mais estilosas, começaram a surgir as *cordinhas de máscara*, que nada mais é que uma cordinha de óculos adaptada, para você deixar sua máscara facial mais funcional e ter onde ‘guardá-la’ caso precise comer, por exemplo, neste momento de flexibilização (RG, 2020, site, grifos nossos).

(7) *Máscaras faciais de luxo* que você não acredita que existem (RG, 2020, site, grifos nossos).

No exemplo 4, deparamo-nos com um estrangeirismo advindo do inglês norte-americano para designar uma máscara de proteção facial tecnológica que tem como função ampliar a voz do usuário e que, igualmente, consegue traduzir a fala do usuário para oito idiomas. Esse neologismo chega à língua portuguesa justapondo a consoante C e o radical *Mask*. A título de curiosidade, a letra C carrega cinco conceitos iniciados por tal consoante: “clear voice; connect with smartphone; cool design; clean stuff; combat with coronavirus”, que podem ser traduzidos ao português como: “voz clara; conexão com o *smartphone*; *design* legal; material limpo e combate ao coronavírus”.

Em nossos resultados, observamos que a unidade lexical *máscara* originou dezoito (18) composições sintagmáticas, as quais foram criadas por diferentes padrões. No contexto 5, temos *máscara antipoluição* para o acessório de proteção que filtra as impurezas do ar, evitando, então, que o seu usuário as inspire. De modo particular, percebemos ser um composto coordenativo formado pela combinação entre substantivo + substantivo (S+S). O prefixo *anti-* quando “anteposto a um substantivo, atribui-lhe função adjetiva”, segundo Alves (2007, p. 23), questão similar acontece em *antipoluição*. Há, também, compostos subordinativos, tais como *máscara inteligente* formada por substantivo + adjetivo (S+A), variação denominativa de *C-Mask*, dentre outros.

A forma substantivo + preposição + substantivo (S+prep.+S) foi repetida doze (12) vezes nos itens neológicos formados por máscara. Apresentamos, mediante o excerto de número 6, a composição sintagmática *cordinhas de máscara* para o acessório preso nos elásticos das máscaras, com a intenção de deixá-las penduradas no pescoço nos momentos em que seja necessário tirá-las. Nessa situação, o substantivo *máscara* tem função de adjetivo por delimitar uma característica da *cordinha*. Porém, em nosso corpus, tivemos mais ocorrências da máscara sendo adjetivada a partir de substantivos, a título de exemplo, *máscara de crochê*, *máscara de pano*, *máscara de pérolas* e outras. Por último, no fragmento 7, temos o composto sintagmático *máscara facial de luxo* para o item de proteção criado por grandes marcas,

estilistas ou designers de moda. Esse, por sua vez, segue a estrutura substantivo + adjetivo + preposição + substantivo (S+A+prep.+S), diferenciando-se dos termos anteriores.

Prosseguimos nossas análises pelo único neologismo formado por intermédio do item léxico *pandemia*, como vemos no oitavo trecho à frente: (8) “Dior anuncia novos rumos para seus *desfiles pós-pandemia*” (RG, 2020, site, grifos nossos). Trata-se, então, de uma composição coordenativa, substantivo + substantivo (S+S), relacionada aos desfiles de moda, presenças ou não, que iriam ser realizados posteriormente ao período da pandemia do novo coronavírus. Na verdade, esse sentido só ocorre devido ao processo de derivação prefixal que se verifica na unidade *pós-pandemia* (prefixo + radical). Ressaltamos, sobretudo, que o segundo substantivo exerce papel de adjetival ao classificar o substantivo principal, semelhante ao processo que vimos em *máscara antipoluição*.

Para finalizarmos nossas análises, apresentaremos duas (2) de cinco (5) unidades neológicas criadas a partir do termo *quarentena*, as quais seguiram a estrutura de substantivo + preposição + substantivo (S+prep.+S), como vemos nos excertos adiante:

(9) Bottega Veneta cria canal de conteúdo para as *fashionistas de quarentena* (RG, 2020, site, grifos nossos).

(10) Seleccionamos 5 marcas nacionais de moda que bombaram com seus *lookinhos de quarentena* para você, além de dar um presente estiloso, ajudar as pequenas marcas que ficaram tanto tempo com as portas fechadas (RG, 2020, site, grifos nossos).

Conforme adiantamos, as composições sintagmáticas formadas por *quarentena* seguiram o mesmo padrão estrutural. Vale-nos, então, descrever questões pontuais de alguns desses neologismos, como é o caso do exemplo 9, *fashionistas de quarentena*, o uso da preposição indica que aqueles que se interessam pelo assunto de moda (estilistas, designers, leitores) estão em quarentena e, conseqüentemente, precisam de novos conteúdos a respeito das novidades do campo. Em *lookinhos de quarentena*, no contexto 10, o termo ocorre para restringir o substantivo, indicando, assim, o conjunto de vestuários que estiveram em alta durante aquele período. É importante ressaltarmos, também, o processo de sufixação na unidade *lookinhos* (*look* + *-inhos*), trazendo ao substantivo de origem inglesa um valor afetivo, de algo mais aconchegante e confortável, já que são vestimentas para serem usadas em casa. Em todos esses casos, o substantivo *quarentena* teve função adjetival ao classificar a unidade lexical principal.

Destacamos que os nossos resultados indicam que há uma maior recorrência de composições sintagmáticas no corpus estudado, mais precisamente vinte e sete (27), ao passo que processos como derivação prefixal (1), derivação sufixal (2), composição subordinativa (2), composição coordenativa (2) e estrangeirismos (4) aparecem em menor escala. E, principalmente, vale-nos dizer que esses mecanismos de formação ocorrem simultaneamente ao processo de composição sintagmática, como vimos em *desfile pós-pandemia*, em que existe o uso da prefixação em um item da unidade composta, entre outros casos discutidos.

Parafraseando Berenholc (2021), a pandemia do novo coronavírus afetou não só a vida dos sujeitos como também seus desejos e suas necessidades e, conseqüentemente, influenciou o modo como as pessoas começaram a se vestir. Na verdade, como vimos ao longo

de nossa discussão, essas mudanças foram expostas e discutidas em revistas de moda, tal como a *Glamour Brasil*; por essa razão, vimos que os reflexos da Covid-19 também foram disseminados no léxico empregado nesse tipo de periódico

Conclusão

Este trabalho, fruto de uma tese de Doutorado em andamento, tem-nos permitido verificar a renovação lexical da moda durante a pandemia da Covid-19. Mais restritamente ao presente capítulo, observamos que há uma influência das unidades lexicais altamente empregadas em documentos oficiais, em artigos acadêmicos e, até mesmo, na mídia jornalística nas novas unidades lexicais da moda que, conseqüentemente, são disseminadas por meios especializados ou semiespecializados no assunto.

Essa fusão ou *collab* lexical, como a chamamos anteriormente, além de representar como o referido domínio se adaptou à realidade produzida pelo novo coronavírus, também dá início ao que chamamos de *moda pandêmica*, aquela usada, (re)adaptada ou criada para esse momento da vida humana. De modo preciso, notamos que essa nova subárea da moda tem um léxico próprio, mas que, igualmente, utiliza unidades lexicais da própria área, porém com ressignificações ou metáforas que melhor representam o período. Além do mais, averiguamos que essa nova terminologia se apropria de termos de esferas distintas, tais como Medicina, Virologia, Química e outras, a exemplo do que vimos em *bolsinha de álcool em gel*, *fashion news coronavírus*, *máscara antipoluição* e mais.

Humbley (2008) diz que na contemporaneidade diferentes setores profissionais têm-se unido para a criação de novos campos profissionais, por exemplo, o comércio e a eletrônica, que originou o *e-commerce* ou o comércio eletrônico. Para esse autor, tal proximidade gera transferência de ideias, conceitos ou concepções, ao mesmo tempo que partilha termos, os quais a área criada acabará incorporando com novos significados. É isso que verificamos no léxico da moda pandêmica, constituída de âmbitos de especialidades distintas, principalmente daquelas que estiveram em alta no período do isolamento social.

Referências

ALVES, Ieda Maria. Neologia e terminologia. **TradTerm**, São Paulo, v. 7, p. 53-70, 2001. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2001.49142>.

ALVES, Ieda Maria. **Neologismo**: criação lexical. São Paulo: Ática, 2007.

ANGUS, Emily; BAUDIS, Macushla; WOODCOCK, Phillippa. **Dicionário de moda**. Trad. Gabriela Erbetta, Julia Debasse, Júlia Gouveia. São Paulo: Publifolha, 2015.

- BARONI, Marco; BERNARDINI, Silvia. **BootCaT**: Simple Utilities to Bootstrap Corpora And Terms from the Web, 2004. Disponível em: <https://bootcat.dipintra.it/?section=home>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- BERENHOLC, Ilana. Prefácio. In: MOTTA, Sintya; RABELLO, Leila. **Quarentena sem pijama**: o poder das roupas sobre a autoimagem e a produtividade. São Paulo: Labrador, 2021.
- BREZINA, Vaclav; WEILL-TESSIER, Pierre; MCENERY, Tony. **LanCSBox**: version 6.0 [software]. Inglaterra: Universidade de Lancaster, 2015. Disponível em: <http://corpora.lancs.ac.uk/lanCSbox/>. Acesso em: 21 set. 2021.
- CABRÉ, Maria Teresa. **Terminology**: theory, methods, and applications. Translated by Janet Ann DeCesaris. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- CALLAN, Georgina O'Hara. **Enciclopédia da moda**. Trad. Glória Maria de Mello Carvalho e Maria Ignez França. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CORPUS Multilíngue para Ensino e Tradução. **COMET**, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em: <https://comet.fflch.usp.br/>. Acesso em: 23 jun. 2022.
- COSTA, Teresa da. Sobre a permeabilidade do léxico à pandemia: A frequência e os sentidos das palavras no discurso noticioso. **Études romanes de Brno**, v. 42, n. 1, p. 73-93, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5817/ERB2021-1-5>.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, Pilar. Estudio lexicográfico de la lengua de la moda en una revista de alta gama: mecanismos de creación y formación léxica. **Diálogo de la Lengua**, v. 9, p. 55-85, 2017.
- FERRAZ, Aderlande Pereira; LISKA, Geraldo José Rodrigues. Pandemia e neologia em manchetes jornalísticas: criatividade lexical em foco. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 50, n. 3, p. 1047-1063, 2021. DOI: <https://doi.org/10.21165/el.v50i3.3055>.
- HOUAISS, Antônio. **Grande dicionário Houaiss**. UOL. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 14 nov. 2021.
- HUMBLEY, John. Issues of distance and proximity in neologisms, as instanced in ecommerce. **ASP [En ligne]**, v. 53-54, p. 1-11, 2008.
- JESUS, Ana Maria Ribeiro de. Neologia e variação terminológica no domínio da astronomia. In: SEMINÁRIO DE TESES EM ANDAMENTO, XV, 2010, Campinas. **Anais eletrônicos...** Campinas: Revista do Seta, 2010. p. 30-45. Disponível em: <https://revistas.iel.unicamp.br/index.php/seta/article/view/988>. Acesso em: 22 jun. 2022.
- MANZOLILLO, Vito Cesar de Oliveira. Acerca da dinamicidade lexical. **SOLETRAS**, v. 1, n. 2, p. 11-19, 2001.
- MARONEZE, Bruno. Termos neológicos em sincronias pretéritas: um estudo do Dicionário dos Termos Técnicos de História Natural de Vandelli. In: GIL, Beatriz Daruj; CARDOSO, Elis de Almeida;

ARAÚJO, Mariângela de; CONDÉ, Valéria Gil. (Orgs.). **Saberes lexicais**. São Paulo: FFLCH/USP, 2019. p. 96-109.

NADIN, Odair Luiz; SILVA, Manuel Messias Alves da. Variação terminológica no Português do Brasil: exemplos do contexto da Economia Monetária. In: ENCONTRO DO CELSUL – CÍRCULO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS DO SUL, VIII, 2008, Pelotas. **Anais eletrônicos...** Pelotas: EDUCAT – Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2008. p. 01-13. Disponível em: http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/economia_monetaria.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

OLIVEIRA, Sara Silva. **Lost words**: uma análise da tradução dos sistemas culturais italiano e estadunidense à luz dos estudos da tradução. 2019. Dissertação (Mestrado em Tradução Literária) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

SABLAYROLLES, Jean-François. Néologie et dictionnaire(s) comme corpus d' exclusion. In: SABLAYROLLES, Jean-François. (Org.). **Néologie et terminologie dans les dictionnaires**. Paris: Honoré Champion, 2008. p. 19-36.

SABLAYROLLES, Jean-François. ¿Neologismo o no? Ensayo de clarificación de algunos problemas de incorporación. **Revista de Investigación Lingüística**, n. 12, p. 101-122, 2009.

SORCINELLI, Paolo. **Estudar a moda**: corpos, vestuário, estratégias. São Paulo: Editora Senac, 2008.

Fontes

C-FACE: smart mask. **Donut Robotics**, Japão. Disponível em: <https://www.donutrobotics.com/c-mask>. Acesso em: 23 jun. 2022.

ENTENDA como o coronavírus pode mudar até nosso jeito de falar português: algumas palavras renovaram sua relevância, enquanto outras ganharam novos significados. **NSC Total**, Cotidiano, Florianópolis, 04 maio 2020. Disponível em: <https://www.nsctotal.com.br/noticias/entenda-como-o-coronavirus-pode-mudar-ate-nosso-jeito-de-falar-portugues>. Acesso em: 21 jun. 2022.

GLAMOUR. Moda. **Glamour**, 2020. Disponível em: <https://revistaglamour.globo.com/Moda/>. Acesso em: 03 maio 2021.

O jogo do impeachment: metáfora, alusão e futebol

Ricardo Soares DANTAS¹

Resumo: *Este capítulo, a partir da Análise Crítica do Discurso – ACD (FAIRCLOUGH, 2003) e da Análise Crítica da Metáfora – ACM (CHARTERIS-BLACK, 2004), apresenta uma reflexão crítica do uso retórico-argumentativo de metáforas futebolísticas em determinadas notícias e crônicas veiculadas em jornais e revistas durante a cobertura das manifestações contrárias e favoráveis ao impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff. As reflexões tecidas – que buscam compreender como tais metáforas cooperaram para a representação/identificação dos manifestantes nelas presentes – encontram respaldo também nos estudos cognitivo-discursivos da metáfora (VEREZA, 2007; 2013; 2016), com destaque à concepção de metáfora situada; na Teoria da Argumentação no Discurso (AMOSSY, 2011; 2018), sobretudo a concepção de dimensão argumentativa; da Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014 [1958]; GUIMARÃES, 2001), particularmente a alusão como elemento criador/confirmador de comunhão; de discussões de orientação sociológica acerca do futebol no Brasil (MURAD, 2007; DAOLIO, 1998; BRINATI, 2014; BARRETO, 2014; RODRIGUES, 2002), mormente o futebol e a Seleção Brasileira de Futebol como expressões da brasilidade.*

Palavras-chave: *Análise Crítica do Discurso; Impeachment; Metáfora futebolística; Metáfora situada; Argumentação.*

Introdução

Neste capítulo, de modo mais amplo, objetivamos analisar criticamente o uso retórico-argumentativo de metáforas futebolísticas em alguns textos de jornais e revistas (notícias e crônicas) acerca das manifestações contrárias e favoráveis ao impeachment da ex-presidente Dilma Rousseff, a fim de compreender sua contribuição para a representação/identificação dos manifestantes nelas presentes. De modo mais preciso, buscamos tecer considerações sobre a alusão, discursivamente orientada por essas metáforas, e seu potencial argumentativo na produção da comunhão com os interlocutores.

Tomando o uso da linguagem como prática social, a dialética entre discurso e sociedade e os efeitos ideológicos que os discursos podem exercer nas práticas discursivas, entre as quais a cobertura midiática, ancoramos as considerações deste artigo na Análise Crítica do Discurso – ACD (FAIRCLOUGH, 2003), com o fim de refletir criticamente sobre a relação dialética entre discurso e outras práticas sociais. Como respaldo teórico-analítico, adotamos também construtos da Análise Crítica da Metáfora – ACM (CHARTERIS-BLACK, 2004), em razão de sua abordagem crítico-analítica da metáfora; dos estudos cognitivo-discursivos da metáfora (VEREZA, 2007; 2013; 2016), destacando-se a concepção de metáfora situada; da Teoria da

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade.

Argumentação no Discurso (AMOSSY, 2011; 2018), sobretudo a concepção de dimensão argumentativa; da Nova Retórica (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2014 [1958]; GUIMARÃES, 2001), particularmente a alusão como elemento criador/confirmador de comunhão; de discussões de orientação sociológica acerca do futebol no Brasil (MURAD, 2007; DAOLIO, 1998; BRINATI, 2014; BARRETO, 2014; RODRIGUES, 2002), mormente o futebol e a Seleção Brasileira de Futebol como expressões da brasilidade.

Os textos que utilizamos como objeto de análise são um recorte de uma análise mais ampla, a qual vem sendo desenvolvida no Mestrado, em que – a partir de textos de jornais e revistas (notícias e crônicas) – investigamos de que maneira esses periódicos representam/identificam discursivamente o público constituinte das manifestações anti e pró-*impeachment*. É importante ressaltar que as abordagens midiáticas sobre tais manifestações constituem uma fonte rica para os estudos críticos e sociais, haja vista serem produtos (e produtores) tanto de ideologias (política, econômica e social) quanto, em diversos casos, de relações de poder, claras ou veladas (valores de esquerda vs valores de direita; petismo vs antipetismo etc.). Assim como Ramalho e Resende, acreditamos, no âmbito da ACD, que os textos noticiosos, e outros veiculados na mídia, como constituintes de espaços de luta pelo poder, podem compor abundante material para a reflexão crítica sobre a relação dialética entre discurso e outras práticas sociais, permitindo que relações de dominação sejam expostas e até combatidas, uma vez que seus mecanismos de ação são expostos (RAMALHO; RESENDE, 2016).

1. Fundamentação Teórica

Tecemos aqui algumas considerações sobre os construtos teóricos que dão base à nossa análise textual, antecipando algumas observações analíticas com propósito de sermos didáticos, correlacionando teoria e aplicação.

1.1 A Análise Crítica do Discurso (ACD)

Fairclough (2003), como outros teóricos da ACD, toma a língua como parte irreduzível da vida em sociedade, na medida em que vê a prática discursiva como um dos elementos que constituem, em relação dialética, as práticas sociais. Assim, para ele, tal relação direciona a análise e a pesquisa sociais – em se objetivando sua completude – a levarem em conta a semiose. Consequentemente, segundo Fairclough (2003), a análise de discurso figura como forma eficiente de se pesquisar/analisar – inclusive interdisciplinarmente – o aparato social, complementando outras disciplinas. Nesse sentido, o foco nas referidas relações dialéticas entre a prática discursiva e demais elementos que constituem a rede de práticas sociais opera para que as análises críticas de discurso sejam orientadas linguística e socialmente. Por meio de uma análise discursiva textualmente orientada, Fairclough (2016) procura focalizar os efeitos da prática discursiva sobre a identidade social e estabelecer a análise de discurso como

método fundamental de pesquisa social, haja vista que o discurso deve ser tomado não como um elemento secundário da prática social, mas significativamente constitutivo.

Entre os interesses da concepção de discurso adotada por Fairclough (2016, p. 288), está a reflexão sobre a relação entre textos/discursos e as práticas sociais, haja vista a coincidência entre aspectos discursivos dessas práticas e os interesses de várias ciências sociais e humanas, entre estas a sociologia, o que leva Fairclough a defender a análise discursiva como um empreendimento idealmente interdisciplinar. Nesse sentido, Fairclough relaciona seus estudos a questões sociais, com uma abordagem embasada na tradição da ciência social crítica, a qual busca fornecer base científica a questionamentos críticos da vida social em termos morais e políticos, estabelecendo resistência e enfrentamento a ideologias² que estabelecem e sustentam relações assimétricas de poder e hegemônias³ (FAIRCLOUGH, 2003; 2016).

1.2 A análise metafórica: ACD, ACM e metáfora situada

No âmbito da ACD, analisar os recursos metafóricos também tem grande importância para entender de que modo, entre outros, a ideologia pode operar discursivamente. A metáfora, segundo Thompson (1995, p. 84), pode ser utilizada para veicular a ideologia em forma de dissimulação. Ele considera que as

expressões metafóricas levantam uma tensão dentro de uma sentença, através da combinação de termos extraídos de campos semânticos diferentes, tensão essa que, se bem-sucedida, gera um sentido novo e duradouro. A metáfora pode dissimular relações sociais através de sua representação, ou da representação de indivíduos e grupos nelas implicados, como possuidoras de características que elas, literalmente, não possuem, acentuando, com isso, certas características às custas de outras e impondo sobre elas um sentido positivo ou negativo. (THOMPSON, 1995, p. 85)

Escolher metáfora significa necessariamente realçar ou encobrir determinadas características do domínio-alvo. De acordo com Fairclough (2016, p. 250), atribuir significado a algo por meio de uma metáfora, e não de outra, consiste em construir a realidade de uma maneira, e não de outra. Assim, a metáfora – haja vista o seu potencial particular de representar e identificar aspectos do mundo – pode operar discursivamente para veicular ideologias.

Por meio de uma integração com a ACD, Jonathan Charteris-Black (2004), a partir da Análise Crítica da Metáfora (ACM), propõe uma abordagem crítico-analítica da linguagem

2 As ideologias, para Fairclough (2003, p. 9), representam aspectos do mundo com contribuição potencial ao estabelecimento, à manutenção e à mudança de relações sociais de poder, dominação e exploração. Trata-se de uma visão crítica de ideologia, adotada de Thompson (1995, p. 16), para quem a ideologia é caracteristicamente negativa, já que esta é o sentido a serviço do poder.

3 Fairclough adota o conceito de hegemonia de Gramsci (FAIRCLOUGH, 2016, p. 127). Trata-se, nas sociedades capitalistas, de um modo particular de conceituar ideologicamente o poder e a luta por este através de consentimento ou aquiescência em vez de força (FAIRCLOUGH, 2003, p. 218). Fairclough considera a hegemonia “como um equilíbrio instável construído sobre alianças e a geração de consenso das classes ou grupos subordinados, cujas instabilidades são os constantes focos de lutas.” (FAIRCLOUGH, 2016, pp. 88-89).

metafórica. Para ele, a metáfora tem potencial de evocar fortes respostas emocionais capazes de priorizar uma interpretação de um texto em detrimento de outra, o que consiste em um papel persuasivo muito importante e constitui a base ideológica e retórica das metáforas. Seja pela construção de representações, seja pela linguagem que emerge de conceptualizações que conectam diferentes domínios da atividade humana, destaca-se no discurso a importância das metáforas, e, nesse contexto, a ACM se apresenta como meio de desvelar ideologias, atitudes e crenças subjacentes, com o propósito de contribuir para maior compreensão das relações complexas entre linguagem, pensamento e contexto social (CHARTERIS-BLACK, 2004, pp. 1; 8; 42).

De particular interesse à análise proposta neste artigo, a metáfora situada constrói pontos de vista, de maneira deliberada, podendo ser tomada como uma poderosa ferramenta retórica e argumentativa na construção de objetos do discurso (VEREZA, 2016). Diferente da metáfora conceptual, sociocognitivamente compartilhada pelos membros de uma comunidade discursiva (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]), a metáfora situada é deliberadamente produzida em eventos comunicativos específicos, aos quais se circunscreve, e opera para a condução, cognitiva e discursiva, de todo um mapeamento textual, online, episódico. A metáfora situada, essencialmente discursiva, está inserida no nível cognitivo da linguagem em uso⁴ e – embora nem sempre esteja explicitada textualmente (na forma *x é y*) – estrutura cognitivamente textos específicos, principalmente “nichos metafóricos” aí encontrados (VEREZA, 2013; 2016). Esses “nichos”⁵, de acordo com Vereza (2013), cooperam para o entendimento da metaforicidade textualmente tecida, a partir de desdobramentos textuais de uma ou mais metáforas.

1.3 Argumentação, comunhão e futebol

Em sua teoria da argumentação no discurso, Ruth Amossy (2011, 2018) defende que a argumentação é parte do funcionamento de todo discurso. Para ela, toda manifestação discursiva é constituída de dimensão argumentativa, enquanto determinados discursos também se caracterizam pela presença da visada argumentativa. Estes últimos, além de comportarem traços da dimensão argumentativa, comportam estratégias programadas de persuasão, estabelecendo um arrazoado em defesa de uma tese (AMOSSY, 2011, 2018). Explicando a dimensão argumentativa – de maior utilidade a este artigo –, Amossy (2011, 2018) afirma que, em razão de sua natureza dialógica, todo discurso produzido por qualquer locutor confirma, refuta ou problematiza posições anteriores; cada manifestação discursiva

4 Segundo Vereza (2016), o nível cognitivo da linguagem em uso (o nível episódico, do discurso – com “d” minúsculo, significando discurso online – está ligado ao próprio evento discursivo, em pleno acontecimento, e ao pensamento individual acessado conscientemente pelo usuário) contrapõe-se ao nível cognitivo estável da linguagem (o sistema conceptual). Neste último, encontram-se as representações mentais mais estáveis da linguagem enquanto sistema (Discurso, com “D” maiúsculo).

5 Nicho metafórico é “um grupo de expressões metafóricas, inter-relacionadas, que podem ser vistas como desdobramentos cognitivos e discursivos de uma proposição metafórica superordenada normalmente presente (ou inferida) no próprio cotexto” (VEREZA, 2007, p. 496).

possui a capacidade intrínseca de agir sobre o alocutário, de influenciá-lo, com a tendência a orientar seus modos de ver; não há discurso que não seja “uma tentativa de fazer ver as coisas de uma determinada maneira e de agir sobre o outro” (AMOSSY, 2011, p. 131).

Nos textos da análise, notam-se traços discursivos com *potencial de agir sobre o alocutário, de influenciá-lo, de orientar seus modos de ver*. Por meio das metáforas de futebol, esses textos constituem um importante elemento⁶ criador/confirmador de comunhão entre orador/locutor e auditório/alocutário: a alusão. Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), tal alusão é feita a um acontecimento do passado, um uso ou fato cultural, cujo conhecimento é próprio dos membros do grupo com os quais o orador busca estabelecer essa comunhão. “A esses fatos culturais atribui-se em geral uma afetividade particular: enternecimento ante as lembranças, orgulho da comunidade” (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996 [1958], p. 201). Retomando Perelman, Guimarães (2001, pp. 156-157) assinala que, entre os efeitos argumentativos a que visa, o discurso oferece, por meio de figuras retóricas, “um conjunto de caracteres referentes à comunhão com o auditório”, o qual é alvo de qualquer argumentação. Nesse tipo de figura, a alusão é estratégia para criar ou confirmar a comunhão

por força de referências a uma cultura, a uma tradição, a um passado comuns entre o emissor do discurso e o ouvinte ou leitor.

A esses dados de cultura se acrescenta geralmente, ao lado da carga argumentativa, o dado de uma afetividade particular. (GUIMARÃES, 2001, pp. 156-157)

É válido destacar a importância da alusão na relação simbólica. Podemos dizer, parafraseando Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958], p. 378), que a ligação simbólica acarreta transferências entre símbolo (p. ex.: elementos ligados ao futebol e à Seleção Brasileiro) e simbolizado (p. ex.: patriotismo, nacionalismo, sentimento de pertença de nacionalidade). Símbolos da pátria e do Estado, por exemplo, devido ao seu caráter representativo, despertam emoções compreensíveis apenas em razão do vínculo de participação entre o indivíduo emocionado e os valores ligados ao patriotismo. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca, os ritos de comunhão

exigem, com efeito, um suporte material no qual possa concentrar-se a emoção, que a ideia abstrata, por si só, poderia despertar e alimentar com mais dificuldade. Esse vínculo entre o suporte e a coisa que ele figura não é fornecido por uma ligação aceita por todos, isto é, objetiva, mas por uma ligação reconhecida unicamente pelos membros do grupo: a crença nessas estruturas de participação é, por sua vez, um aspecto da comunhão entre eles. (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996 [1958], p. 378)

6 Optamos por utilizar aqui o termo elemento – mais geral – e não o termo “figura” com o fim de nos distanciarmos da noção de “figura retórica” concebida por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996 [1958], p. 190), a qual, como uma de suas características indispensáveis, constitui-se de “um emprego que se afasta do modo normal de expressar-se e, com isso, chama a atenção”. Nosso propósito é examinar a metáfora e a alusão não como “figuras de palavras ou construções”, mas como elementos que desempenham “um papel na produção geral de sentido que nele se dá, isto é, participam de um procedimento discursivo de construção de sentido” (MOSCA, 2001, p.38).

As referidas metáforas retratam a votação do *impeachment* como jogo da Seleção Brasileira de Futebol em uma final de Copa do Mundo; os manifestantes pró-*impeachment* como torcedores da Seleção, tradicionalmente paramentados; os festejos dos manifestantes anti-Dilma como comemoração de uma conquista de Copa do Mundo pelo Brasil, etc. Consequentemente, por intermédio dessas metáforas, são feitas alusões a *acontecimentos do passado, a fato cultural de conhecimento próprio dos brasileiros, fatos capazes de suscitar afetividade, enternecimento a partir de lembranças, orgulho da comunidade*. Essas alusões também suscitam sentimentos de nacionalismo, patriotismo, de pertença de nacionalidade, haja vista a crença de que “a seleção é a pátria em calções e chuteiras” (RODRIGUES, 1994, p. 179). Esta asserção de forte carga simbólica, junto com o epíteto “o país do futebol”, por exemplo, contribui para a construção da representação do brasileiro e de sua identidade cultural (HELAL; CABO, 2014, p. 7), fortemente ligada ao futebol e à Seleção. De acordo com Barreto (2014), ao dizer que a *Seleção é a pátria de chuteiras*, Rodrigues

produziu bem mais que uma frase de efeito. Abaixo do verniz retórico do dito, na matriz profunda do enunciado, encontramos uma dimensão também bastante forte: se o futebol no Brasil tem a haver com pátria, futebol no Brasil é fato político; é virtualmente partido único a encampar via Seleção o imaginário nacional. A assertiva rodriguiana assumiu, com o passar do tempo, foros de verdade – verdade inusitada e ratificada pelo jornalismo quando o assunto é futebol. (BARRETO, 2014, p. 64)

Barreto argumenta que o futebol nesse contexto, como uma construção jornalístico-social, figura como “fator midiático de união e elemento-liga que estabelece e fixa uma forma de sentimento de pertença da nacionalidade” (BARRETO, 2014, p. 64). Para Brinati, (2014, pp. 402, 412), o futebol é um “elemento aglutinador” no Brasil, propiciando, senão a união, ao menos, a aproximação de etnias e classes. E a Seleção Brasileira, nesse sentido, tem importantíssimo papel, sendo transformada, ao longo dos anos, em “fundamental instrumento unificador e identitário da nação”. Como poucos acontecimentos da estrutura social nacional, o futebol mobiliza paixões coletivas, expressa fundamentos antropológicos da formação da brasilidade e representa o sistema simbólico nacional (MURAD, 2007, p. 109).

Na seção seguinte, enfim, buscamos apontar, na análise das metáforas, de que modo os elementos ligados ao futebol e à Seleção Brasileiro estabelecem potencial suporte material em que se concentram valores relacionados ao patriotismo, ao nacionalismo, à brasilidade, de grande valor para criar/confirmar comunhão entre o autor e o leitor dos textos.

2. Procedimentos de análise

Para sermos mais didáticos, dividimos a análise em três partes: na primeira, refletimos sobre a representação metafórica do processo de *impeachment* como um tradicional jogo de futebol; na segunda, discutimos acerca da conceitualização da votação da abertura do processo de *impeachment* na Câmara dos Deputados como um jogo do Brasil em uma final de Copa

do Mundo de Futebol; na última parte, discorreremos criticamente sobre as representações metafóricas da segunda parte e seus desdobramentos argumentativos.

2.1 O jogo do impeachment

O texto 1, “Impeachment é golpe?”, é uma crônica de Juca Kfourri publicada na *Folha de S. Paulo*, em 03 de abril de 2016, duas semanas antes da votação na Câmara. Nesse texto, composto por grande quantidade de expressões metafóricas que compõem um nicho metafórico (VEREZA, 2007), o processo político em torno do *impeachment* é discursivamente tecido como um tradicional jogo de futebol, de características bem peculiares:

Texto 1

(...)

O que todos falam é que vivemos um **fla-flu** (...)

Na verdade, a **atual política brasileira é jogo de várzea**, empatado 0 a 0. O mandante só tem a vantagem de ter vencido o jogo anterior.

Os **dois times** estão distribuindo **caneladas** a granel, mas tem gente no time que perdeu a última partida que passa de qualquer limite: gente que fez umas **dez faltas dignas de expulsão**.

O **juiz**, em vez de expulsá-la, continua temporizando, o que deixa parte da **torcida furiosa**, com razão.

Eis que o mais desleal juntou o time todo para exigir a expulsão da **capitã adversária**, por ironia a única que não cometeu nenhuma **falta grave em campo**. O motivo para expulsá-la? Ela cobrou um **lateral com os pés dentro do campo**.

Falta leve que, se fosse motivo de expulsão, teria que tirar uns 16 **jogadores** de campo.

Agora, pense: como você reagiria se quisessem expulsá-lo por causa da **cobrança mal feita de um lateral**, que um monte de jogadores já cobrou do mesmo jeito e no mesmo jogo sem problemas? Você diria que a expulsão é um absurdo.

(...)

Daí, alguns **comentaristas do jogo**, que fingem não torcer pra ninguém, chamam um **especialista em arbitragem** para dizer que não, a expulsão não é absurda, porque o **cartão vermelho** existe, está na regra.

(...)

A **torcida contra** aproveita e grita que quando expulsaram outro jogador, meros 24 anos atrás, os **mandantes** de hoje em dia não chiaram.

Convenientemente omitem o fato de que o **lance** foi inteiramente diferente.

Então, a situação do jogo é esta: **se você torce para um time ou para** o outro, ou quer que os dois sejam eliminados, você tem todo direito.

Só não esqueça que a **vitória roubada não é legítima**, que sem respeito às **regras** não tem jogo. E que uma **expulsão ilegal**, nestas alturas do campeonato, pode virar um tremendo **quebra-pau no estádio**, pode virar tragédia.

Se você acha que vale arriscar só para ver o **rival derrotado**, lamento dizer que não estamos no mesmo time. (Grifos nossos)

A disposição das palavras no texto indica a composição de duas interessantes metáforas situadas (VEREZA, 2013): *Processo político do impeachment é jogo de futebol* e *Impeachment é expulsão em jogo de futebol*, as quais são licenciadas pela já consolidada metáfora conceptual POLÍTICA É FUTEBOL, o que se nota em diversos estudos (SEMINO, MASCI, 1996; FERREIRA, 2010; FERREIRA, NASCIMENTO, FLISTER, 2014; NOVODVORSKI, BEVILACQUA, 2021).

Para facilitar a compreensão das metáforas *Processo político do impeachment é jogo de futebol* e *Impeachment é expulsão em jogo de futebol*, apresentamos um mapeamento de algumas expressões metafóricas destacadas no excerto acima:

Quadro 1 – Mapeamento das metáforas situadas Processo político do impeachment é jogo de futebol e Impeachment é expulsão em jogo de futebol

Domínio-fonte: Futebol	Domínio-alvo: <i>Impeachment</i> político
jogo de várzea	política brasileira
dois times	duas vertentes políticas
caneladas	ofensas entre opositores políticos
faltas dignas de expulsão	crimes/erros que acarretem o <i>impeachment</i>
juiz	Presidente da Câmara
torcida	população/manifestantes
campo	cenário político
cobrar lateral de dentro do campo	praticar as ‘pedaladas fiscais’
capitã adversária	Presidente Dilma
comentaristas do jogo	imprensa/editorias de política
especialista em arbitragem	especialistas jurídicos
campeonato	mandato presidencial
estádio	país/Brasil

Fonte: autoria própria.

A partir dos postulados de Vereza (2013; 2016), a análise desse mapeamento nos permite afirmar que essas duas metáforas (*Processo político do impeachment é jogo de futebol; Impeachment é expulsão em jogo de futebol*) são “metáforas deliberadas”, concebidas propositalmente, com a finalidade de serem “fio condutor da construção cognitivo-textual” do impeachment, tomado como objeto de discurso; por essas metáforas, entra em evidência o que a princípio não se evidenciava, por meio de uma projeção no nível do uso (episódico) entre os domínios do futebol e do impeachment, destacando-se uma afinidade entre estes. Sobre essa semelhança discursivamente construída, no caso das referidas metáforas situadas, é cabível aplicar a seguinte paráfrase:

a construção cognitiva da semelhança, por ser de natureza online, torna-se ainda mais evidente do que no caso da metáfora conceptual, de natureza off-line. Apesar de episódica e deliberada, a metáfora situada que dá base ao nicho metafórico parece ser sustentada sociocognitivamente e, portanto, reverter-se de coerência discursivo-cultural, por meio de uma metáfora conceptual bastante produtiva em nossa língua e cultura (VEREZA, 2013, p. 7).

Neste caso, utilizamos POLÍTICA É FUTEBOL como uma *metáfora conceptual bastante produtiva em nossa língua e cultura*.

2.2 A Copa do Impeachment

O texto 2, “Dia de impeachment: crônica de Brasília”, publicado também na *Folha de S. Paulo*, em 18 de abril de 2016, é de autoria de Eliane Trindade. Nessa crônica, a autora se concentra em narrar e comentar o dia de manifestantes favoráveis e contrários ao impeachment que se dirigiram a Brasília para acompanhar a votação que decidiria a abertura do processo de deposição de Dilma Rousseff. Enquanto os deputados votavam dentro da Câmara, os manifestantes, do lado de fora, estavam estrategicamente separados por um muro erguido em frente ao Congresso Nacional: o grupo pró-impeachment alocado do lado direito, destacado pelas cores verde e amarelo; o grupo anti-*impeachment*, do lado esquerdo, marcado pelo vermelho.

Para representar a votação, os manifestantes e as ações destes, a cronista emprega, entre outros recursos, termos/expressões do futebol, um domínio bem comum para se referir à cena política. Em seu texto, claramente se nota que a votação é apontada como um jogo decisivo da Seleção Brasileira de Futebol, e os manifestantes como os torcedores, os quais se reúnem em “multidão”, “cantando” e travestindo as “cores” representativas de seus ideais (texto 2: segundo parágrafo). Referidos como “torcidas” (texto 2: 4º e 12º parágrafos), os dois grupos se distinguem visualmente, por adereços e pelas cores, parte essencial da identidade de um time de futebol: “a turma do verde-amarelo” e “a galera de vermelho”. No lado verde-amarelo, bem festivo, há pessoas vestindo “camisetas da seleção” e “portando vuvuzelas como em final de Copa do Mundo” (texto 2: décimo parágrafo); uma caravana diz estar ali “para ver ‘vitória do Brasil’” (texto 2: décimo primeiro parágrafo); há palpite sobre o resultado: “O placar vai ser de goleada” (texto 2: décimo parágrafo). No lado vermelho, a “torcida rival também grita”, e – fato comum nos estádios de futebol – “ataca o juiz” (texto 2: décimo segundo parágrafo). Os votos são comemorados como gol ou criticados como pênalti convertido pelo time adversário (texto 2: décimo terceiro parágrafo).

O texto 3, “Clima de clássico: manifestantes pró e contra impeachment ocupam Esplanada”, foi assinado pelo jornalista Renato Alves e veiculado pelo jornal *Correio Braziliense*, em 18 de abril de 2016. Nessa notícia, os manifestantes que foram à Esplanada, em Brasília, são vistos como “torcidas organizadas”, concentradas para assistir a uma decisão entre duas grandes seleções de futebol: “clima de clássico decisivo”, “parecia final de Copa do Mundo”. Como em grandes finais, há “invasão” (grande presença de torcedores), “música, dança, bandeiras, telões com transmissão ao vivo, vendedores ambulantes e uma multidão”. O *início da sessão de votação* é trocado por “início da partida”; a palavra “campeonato” toma o lugar de *processo de impeachment*; a Esplanada torna-se “arena” (nome comum para estádios modernos); muitos torcedores de Dilma usam “camisetas e bandeiras da CUT e do MST”; muitos torcedores pró-*impeachment* vestem “a camisa da Seleção Brasileira”. Os “torcedores de verde e amarelo”, interpretados como representantes da Seleção Brasileira, saem vencedores.

No texto 4, “Resultado de votação é recebido com buzinação, gritos e choro em SP”, publicado na *Folha*, em 17 de abril de 2016, sob a assinatura de um coletivo de jornalistas⁷, aponta-se uma semelhança entre o estabelecimento da derrota de Dilma na Câmara e “o último chute para fora do gol do jogador italiano Roberto Baggio na Copa de 1994, quando a seleção brasileira ganhou o tetracampeonato”. O voto que consigna o início da ruína do mandato da presidente é comemorado por muitas pessoas “com camisas verde e amarelo da seleção de futebol”. A ocasião dá lugar à vibração, choro, gritaria; há uma batucada semelhante às batucadas de torcida organizada. Nessa construção, a derrocada de Baggio, que culminou em alegria e festejos de milhões de torcedores brasileiros, sela a conquista brasileira de sua quarta taça de Copa do Mundo.

2.3 Reflexão crítica

As metáforas situadas que apresentamos acima ajudam a simplificar algo que é complexo e abstrato no cenário político brasileiro: o processo de *impeachment* se transforma em campeonato de futebol; a sessão de votação na Câmara vira partida decisiva; os quadros políticos viram times/seleções (*pró-impeachment*: Brasil; *anti-impeachment*: adversário de Brasil); os manifestantes se transformam em torcedores (*pró-impeachment*: torcem pela vitória do Brasil; *anti-impeachment*: torcem pela derrota do Brasil). De acordo com Semino e Masci (1996, p. 250), uma das funções elementares geralmente atribuídas à metáfora esportiva na esfera política é o seu poder de simplificação. No entanto, um olhar crítico sobre essas metáforas situadas revela não se tratar de uma simplificação banal de manifestações político-populares em termos de futebol. Semino e Masci (1996, p. 250) argumentam sobre o potencial das metáforas esportivas para colocar em segundo plano as complexidades das questões ideológicas e éticas e apresentar a política como um domínio relativamente simples com participantes claros (os “times” do partido), objetivos não problemáticos (vencer/impôr a derrota) e resultados inequívocos (vitória ou derrota).

Sustentadas em metáforas conceptuais, de grande alcance e poder, pois estão infiltradas na vida cotidiana, na linguagem, no pensamento e na ação (LAKOFF; JOHNSON, 2002 [1980]), essas metáforas situadas operam de modo significativamente ideológico, já que potencializam sentidos que reforçam pontos de vista particulares capazes de estabelecer e sustentar relações de poder (THOMPSON, 1995), as quais podem criar ou manter hegemonias, que – entre outras estratégias – são constituídas pela geração de consentimento (FAIRCLOUGH, 2003; 2016), da propagação de que a derrocada de Dilma seria o melhor para o Brasil. Nos textos abordados, em alguns nichos metafóricos, essas metáforas de futebol cooperam para uma representação mais positiva e aprazível dos manifestantes *pró-impeachment*, em detrimento dos manifestantes *pró-governo*. Trata-se de contribuição significativa, já que a prática discursiva dos veículos de mídia tem grande poder para a (con)formação de opinião. No corpus analisado, as metáforas

7 BOLDRINI, Angela; RODRIGUES, Artur; SORAGGI, Bruno; SANT’ANNA, Emílio; BERGAMIM JR., Giba; SALDAÑA, Paulo.

destacadas veiculam ideologia em forma de dissimulação, disfarçando relações sociais na representação da temática e dos grupos abordados, produzindo características que estes não possuem ou acentuando atributos irrelevantes, impondo-lhes um sentido positivo ou negativo (THOMPSON, 1995).

Pelo prisma da Análise Crítica da Metáfora, os exemplos analisados apresentam potencial de evocar fortes respostas emocionais capazes de priorizar uma interpretação de um texto em detrimento de outra (CHARTERIS-BLACK, 2004). Essa evocação de resposta emocional é reforçada pela alusão orientada por essas metáforas, criando ou confirmando uma comunhão entre orador/locutor e auditório/alocutário (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996 [1958]). A evocação das fortes respostas emocionais encontra vasta base naquilo que é caro ao locutor e ao alocutário: acontecimentos do passado (conquistas da Seleção Brasileira de Futebol), uso/fato cultural (culto à Seleção, uso de seus símbolos), lembranças enternecedoras (vitórias da Seleção) e motivo de orgulho (torcer por uma Seleção vitoriosa). Todas essas alusões, no contexto sociocultural brasileiro, suscitam mais que a comum admiração entre um torcedor e um clube de futebol. No Brasil, a Seleção Brasileira de Futebol foi inserida, ao longo de décadas, no imaginário dos brasileiros como uma legítima representante da nação, como uma expressão do povo, como a própria pátria em “calções e chuteiras” (RODRIGUES, 1994). Consequentemente, é muito comum relacionar a imagem da Seleção a nacionalismo, patriotismo, pertença de nacionalidade. Paulatinamente, essa entidade desportiva foi sendo transformada em “fundamental instrumento unificador e identitário da nação” (BRINATI, 2014, p. 412), em símbolo da pátria e do Estado. Logo, a alusão à Seleção e aos valores a ela atrelados criam/reforçam a comunhão entre os autores desses textos e seus leitores, brasileiros expostos socioculturalmente ao culto ao futebol e à Seleção, imersos numa sociedade em que o futebol foi ratificado “como patrimônio do Brasil”, moradores do “país do futebol”, onde essa modalidade é assumida como um dos “traços mais fortes de identidade nacional” (FREITAS; TRIGO, 2019, p. 130).

Essas representações metafóricas que abordamos possuem o potencial ou a capacidade de agir sobre os leitores, de influenciá-los, de orientar seus modos de ver (AMOSSY, 2011, p. 131). Essa orientação, marcadamente ideológica, acaba por enfatizar uma oposição: de um lado, o grupo pró-impeachment, protagonista ávido pela “vitória do Brasil”, representante da brasilidade; de outro lado, o grupo pró-Dilma, discursivamente concebido como “adversário do Brasil”.

Considerações Finais

Procuramos argumentar criticamente sobre o emprego retórico-argumentativo de metáforas de futebol em determinados textos de jornais que retrataram atores sociais em manifestações contrárias e favoráveis ao impeachment de Dilma Rousseff. Compreendemos, que essas metáforas, da forma empregada, cooperaram para uma representação/identificação enviesada dos manifestantes (FAIRCLOUGH, 2003; CHARTERIS-BLACK, 2004). A partir de

nichos metafóricos constituidores de metáforas situadas (VEREZA, 2013), apontamos nestas alta potencialidade de evocar fortes respostas emocionais (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996 [1958]; CHARTERIS-BLACK, 2004) por intermédio da aproximação da imagem do grupo *pró-impeachment* da imagem da Seleção Brasileira de Futebol, alcançáveis por alusões a símbolos e valores ligados a essa entidade e compartilhados entre orador e auditório, tais como acontecimentos passados, usos, fatos e tradições culturais, lembranças comoventes e motivações ao orgulho. Com o auxílio da metaforização e da alusão, os textos jornalísticos abordados agem sobre o leitor; neles, há estratégias e elementos capazes de (des)orientar o modo de ver do leitor (AMOSSY, 2011). Nesse sentido, identificamos nos textos traços de inclinações ideológicas, a serviço de uma mídia que “constrói a realidade segundo uma visão particular de mundo submetida, por exemplo, às pressões do mercado e da ideologia dominante” (RAMALHO; RESENDE, 2016, p. 114). Entretanto, na contramão de textos como esses, este artigo, assim como os estudos ancorados na Análise Crítica do Discurso, aponta para uma leitura questionadora de eventos sociais, uma leitura diferente, pois

entender que há leituras diferentes de um mesmo evento pode ser um princípio para uma leitura crítica, leitura essa que considere tanto a existência de diferentes interesses de grupos sociais em lutas hegemônicas quanto o fato de que o texto da notícia é um produto social que internaliza essas lutas (RAMALHO; RESENDE, 2016, p. 114).

Referências Bibliográficas

AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coord. de tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.

BARRETO, Emanuel Francisco Pinto. Brasil: A seleção é a pátria em chuteiras. **Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación**. ALAIC, São Paulo, v. 9, n. 17, p. 62-71, 2014. Disponível em: <http://revista.pubalaic.org/index.php/alaic/article/view/87/87>. Acesso em: 26/04/2022.

BRINATI, Francisco. Seleção Brasileira, identificação nacional e imprensa: a representação do “Mineiraten” na Folha de S. Paulo e O Globo. **Estudos em Jornalismo e Mídia**. Florianópolis, v. 11, n. 2, p. 402-414, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-6924.2014V11N2P402>

CHARTERIS-BLACK, J. **Corpus Approaches to Critical Metaphor Analysis**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2004.

DAOLIO, Jocimar. As contradições do futebol brasileiro. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Buenos Aires, ano 3, n. 10, maio, 1998, sem páginas. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd10/daolio.htm>. Acesso em: 25/04/2022.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing Discourse**: textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Coord. trad. rev. técnica e pref. Isabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

FERREIRA, Luciane. Metáfora e futebol na vida cotidiana. Anais. **V Congresso Linguística e Cognição**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010. Disponível em: http://www.nupffale.ufsc.br/lincognition/Papers/LucianeFERREIRA_95-101.pdf. Acesso em: 10/05/2022.

FERREIRA, Luciane; NASCIMENTO, Thiago; FLISTER, Catarina. Futebol e metáfora na mídia. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 231-244, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/index.php/contextoslinguisticos/article/view/8361>. Acesso em: 10/05/2022.

FREITAS, Guilherme; TRIGO, Luiz. O processo de transformação do futebol como elemento da identidade nacional brasileira. **FuLiA**, Belo Horizonte, v. 4, n. 3, set.-dez., pp. 115-134, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/2526-4494.4.3.115-134>

GUIMARÃES, Elisa. Figuras de retórica e argumentação. In: MOSCA, Lineide do Lago Salvador. (Org.) **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 2001. p. 145-160.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação da tradução Mara Sophia Zanotto. Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, 2002 [1980].

MOSCA, Lineide do Lago Salvador. **Retóricas de ontem e de hoje**. São Paulo: Humanitas, 1997.

MURAD, Mauricio. O futebol no Brasil: reflexões sociológicas. **Caravelle**, Lyon, n° 89, pp. 109-128, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3406/carav.2007.3162>

NOVODVORSKI, Ariel; BEVILACQUA, Cleci Regina. De marcar la cancha a una canchereada na metaforização da política pelo futebol: análise de unidades fraseológicas especializadas em corpus jornalístico argentino. **Rev. Estud. Ling.**, v. 29, n. 2, p. 1191-1228, 2021. DOI: <https://doi.org/10.17851/2237-2083.29.2.1191-1228>

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1996 [1958].

RESENDE, Viviane; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2016.

RODRIGUES, Francisco. Futebol e teoria social: introdução a uma sociologia do futebol brasileiro. In: Associação Brasileira de Antropologia, 23, 2002, Gramado. RBA – Reunião Brasileira de Antropologia, Associação Brasileira de Antropologia. **Congresso**, Associação Brasileira de Antropologia, 2002.

RODRIGUES, Nelson. **A pátria em chuteiras**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

SEMINO, Elena; MASCI, Michela. Politics is Football: Metaphor in the Discourse of Silvio Berlusconi in Italy. **Discourse and Society**, London, vol. 7, no. 2, p. 243-269, 1996. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0957926596007002005>. Acesso em: 07/07/2022.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad. Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais – Pós-Grad. PUCRS. Petrópolis: Vozes, 1995.

VEREZA, Solange. Metáfora e argumentação: uma abordagem cognitivo-discursiva. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 7, n. 3, p. 487-506, 2007. Disponível em: https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/374. Acesso em: 07/07/2022.

VEREZA, Solange. “Metáfora é que nem...”: cognição e discurso na metáfora situada. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 38, n. 65, p. 2-21, jul.-dez., 2013. DOI: <https://doi.org/10.17058/signo.v38i65.4543>

VEREZA, Solange. Mal comparando...: os efeitos argumentativos da metáfora e da analogia numa perspectiva cognitivo-discursiva. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 20, n. 40, p. 18-35, 2ª sem. 2016. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2016v20n40p18>

Anexos

TEXTO 1

Impeachment é golpe?

Nestes dias uma questão paira sobre o Brasil: o impeachment de Dilma Rousseff é golpe ou não é?

Um lado diz que sim e grita que não vai ter golpe.

O outro diz que não e argumenta que está previsto na Constituição.

Quem não é nem de um lado nem de outro pergunta: “Afinal, quem está com a razão?”.

Se é difícil responder, o motivo é simples: os dois lados não falam sobre a mesma coisa.

O que todos falam é que vivemos um fla-flu político, daí usar, aqui, linguajar do futebol para tentar entender a bola dividida.

Na verdade, a atual política brasileira é jogo de várzea, empatado 0 a 0. O mandante só tem a vantagem de ter vencido o jogo anterior.

Os dois times estão distribuindo caneladas a granel, mas tem gente no time que perdeu a última partida que passa de qualquer limite: gente que fez umas dez faltas dignas de expulsão.

O juiz, em vez de expulsá-la, continua contempORIZANDO, o que deixa parte da torcida furiosa, com razão.

Eis que o mais desleal juntou o time todo para exigir a expulsão da capitã adversária, por ironia a única que não cometeu nenhuma falta grave em campo. O motivo para expulsá-la? Ela cobrou um lateral com os pés dentro do campo.

Falta leve que, se fosse motivo de expulsão, teria que tirar uns 16 jogadores de campo.

Agora, pense: como você reagiria se quisessem expulsá-lo por causa da cobrança mal feita de um lateral, que um monte de jogadores já cobrou do mesmo jeito e no mesmo jogo sem problemas? Você diria que a expulsão é um absurdo.

Você reagiria, alto e bom som: “Essa expulsão é um absurdo, um golpe” (para deixar mais dramático).

Daí, alguns comentaristas do jogo, que fingem não torcer pra ninguém, chamam um especialista em arbitragem para dizer que não, a expulsão não é absurda, porque o cartão vermelho existe, está na regra.

Percebe que não se fala da mesma coisa?

Ninguém disse que todas as expulsões são ilegais.

Um lado está falando só que esta expulsão, por uma falta que não é grave, é roubo.

Já o outro lado responde que a expulsão está certa, porque a regra prevê expulsões. Ponto.

A torcida contra aproveita e grita que quando expulsaram outro jogador, meros 24 anos atrás, os mandantes de hoje em dia não chiaram.

Convenientemente omitem o fato de que o lance foi inteiramente diferente. Afinal, não é porque você apoiou uma punição uma vez que apoiará todas em qualquer situação.

É como dizer “ei, você não pode prender alguém por levar vinagre na mochila e usar lenço hipster no pescoço!”.

E vem um juiz e diz: “Desculpa filho, tá escrito na lei que a polícia pode prender pessoas”.

Não é a mesma coisa, deu pra entender?

Então, a situação do jogo é esta: se você torce para um time ou para o outro, ou quer que os dois sejam eliminados, você tem todo direito.

Só não esqueça que a vitória roubada não é legítima, que sem respeito às regras não tem jogo. E que uma expulsão ilegal, nestas alturas do campeonato, pode virar um tremendo quebra-pau no estádio, pode virar tragédia.

Se você acha que vale arriscar só para ver o rival derrotado, lamento dizer que não estamos no mesmo time.

KFOURI, Juca. Impeachment é golpe?. **Folha de S. Paulo**. Publicado em: 03/04/2016. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/colunas/jucakfour/2016/04/1756925-impeachment-e-golpe.shtml>. Acesso em: 04/05/2022.

Dia de impeachment: crônica de Brasília

O mesmo caminhar lento e resoluto levou o paraense Antônio José Viana, 36, e o piauiense André dos Santos Gonçalves, 32, para as duas trincheiras da luta pró e contra o impeachment na Esplanada dos Ministérios em Brasília no início da tarde deste domingo, 17 de abril.

Por volta das 13h, eles deram início à marcha para percorrer a pé os cinco quilômetros que separavam os respectivos acampamentos, no Parque da Cidade e no estacionamento do Ginásio Nilson Nelson, do Congresso Nacional.

Caminhando e cantando os lemas de suas crenças, eles são mais dois na multidão que acompanhou ao vivo e em cores, o amarelo e vermelho de suas vestes, respectivamente, o desenrolar da História, com maiúscula.

Na altura da Catedral, vencido dois terços do percurso sob sol escaldante, cada um segue o seu rumo em lados opostos do muro erguido para separar as torcidas pró e contra o impeachment de Dilma Rousseff.

Paramentado com as cores da bandeira, Antônio venceu 2.000 km e 36 horas de ônibus desde Belém para gritar um #foradilma mirando a cúpula convexa que cobre a Câmara dos Deputados, lado reservado para a turma do verde-amarelo.

Postados à direita do muro, ele e parte da caravana paraense gritavam em clima de micareta: “Olê, olê, tamo na rua para derrubar o PT”.

Engrossando o coro, a dentista Keila Brochado, 36, exibia camiseta de lantejoulas nas cores da pátria, comprada por R\$ 20 no camelô. “O povo fez a cagada de colocar esses corruptos lá, agora a gente tem que se movimentar para limpar o Brasil.”

ENTRE MUROS

Do outro lado do muro, o piauiense André, um dos 54 milhões de eleitores de Dilma, ergue cartaz com letras em glitter dourado diante da cúpula côncava do Senado, espaço à esquerda reservado aos pró-governo. “Dilma, te alui (presta atenção, como se diz no Piauí), teus aliados estão aqui”.

Bem perto dali, a goiana Maria Charlene de Lima, 16, amamentava a filha Gabriela, de 4 meses, cena que se repetiu em outras duas manifestações “contra o golpe”. Enquanto mantinha a bebê no peito, ela exhibe a bandeira com os dizeres “Povo Sem Medo”, da Frente Nacional de Mobilização. “A gente não quer briga. Não existem dois Brasis”, diz a jovem.

Do outro lado do alambrado, as crianças são em número bem maior, acompanhando pais vestidos com suas camisetas da seleção e portando vuvuzelas como em final de Copa do Mundo. O advogado Andrei Santos, 38, levou as filhas gêmeas. “O muro é fenomenal. O lado de lá tá acuado, poderia partir para agressão. O placar vai ser de goleada.”

HORA DA VOTAÇÃO

“Vai dar PT, perda total”, grita o professor goiano Francisco Inácio, 53, com uma lata de cerveja na mão. Ele veio com caravana de 200 pessoas de Anápolis para ver a “vitória do Brasil”.

A torcida rival também grita palavras de ordem em favor do país e da democracia, mas ataca o juiz: “Cunha ladrão, seu lugar é na prisão”, entoando a galera de vermelho, a cada aparição do presidente da Câmara, Eduardo Cunha, no telão.

Cada voto é comemorado como gol ou defenestrado como pênalti convertido pelo time adversário.

“Vendido”, gritam diante do voto contrário ao impeachment de um parlamentar do PP, apesar dos 16 votos de vantagem no placar do sim pelo afastamento de Dilma. “Partido dos Ratos”, atacam em seguida ao não de um deputado do PR.

No outro lado, os gritos são de “golpistas”, a cada voto de peemedebistas ligados ao vice Michel Temer (PMDB-SP), “líder da conspiração” e de ex-aliados que foram desembarcando do governo nos dias que antecederam a votação.

Um corpo a corpo de um país dividido entre o #foradilma e #nãovaitergolpe. Entre o côncavo e o convexo das formas geométricas desenhadas por Oscar Niemeyer, brasilienses e forasteiros tomaram as ruas da capital com um sentimento traduzido na “Canción por la Unidad de Latino America”, de Pablo Milanés e Chico Buarque, entreouvida na multidão: “A História é um carro alegre/Cheio de um povo contente/Que atropela indiferente/ Todo aquele que a negue”. Amém.

TRINDADE, Eliane. Dia de impeachment: crônica de Brasília. **Folha de S. Paulo**. Publicado em: 18/04/2016.

Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1762186-dia-de-impeachment-cronica-de-brasil.shtml>. Acesso em: 04/05/2022.

TEXTO 3

Clima de clássico: manifestantes pró e contra impeachment ocupam Esplanada

Até parecia final de Copa do Mundo. Com torcidas organizadas divididas em alas norte e sul, 79 mil pessoas, segundo cálculo da Secretaria de Segurança Pública, invadiram a Esplanada para assistir, em telões, à votação do impeachment.

Sol forte, música, dança, bandeiras, telões com transmissão ao vivo, vendedores ambulantes e uma multidão separada ao meio por um forte esquema de segurança. A Esplanada dos Ministérios viveu um domingo com clima de clássico decisivo. Na torcida vestida de verde e amarelo, 53 mil pessoas. Na de vermelho, 26 mil, segundo dados da Secretaria de Segurança Pública. Antes do início da partida, muita festa e otimismo de ambos os lados. Ao fim, comemoração da maioria pró-impeachment e decepção dos favoráveis a Dilma. Mas o campeonato continua. Falta a final, com data ainda a ser definida. Vencedores e perdedores prometem manter a mobilização.

Como em uma típica arena, o acesso à Esplanada era dividido entre norte e sul. Letreiros luminosos indicavam o caminho de cada torcida, dividido por duas cercas, um muro entre elas e centenas de policiais militares. Do lado norte, os defensores de Dilma Rousseff (PT). Grande parte, integrantes de movimentos sociais e sindicatos, com camisetas e bandeiras da CUT e do MST. Do lado sul, os opositores do governo. Muitos, com a camisa da Seleção Brasileira. Em ambos, crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

Apesar de o público registrado oficialmente pela PM ser bem abaixo dos 300 mil esperados, a corporação deslocou 3 mil homens e mulheres para o local de embate. Havia ainda 320 bombeiros e 75 agentes do Departamento de Trânsito (Detran). O planejamento para garantir as manifestações dos pró e contra impeachment deu certo. Até as 23h30, não houve ocorrência grave. Os ocupantes da ala norte, perdedora na partida, deixavam o local resignadas e de mãos dadas.

O público começou a ocupar a Esplanada em maior volume por volta das 14h, horário marcado para início da sessão decisiva da Câmara dos Deputados. Ao cair da noite, com o avanço dos votos favoráveis à admissibilidade da cassação da presidente, torcedores de verde e amarelo continuavam a desembarcar na Esplanada, enquanto os contrários dispersavam. Por volta das 21h30, quando ainda faltavam votar mais de 150 deputados, os manifestantes contra o impeachment começaram a deixar o local em massa.

ALVES, Renato. Clima de clássico: manifestantes pró e contra impeachment ocupam Esplanada. **Correio Braziliense**. Publicado em: 18/04/2016. Disponível em: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2016/04/18/interna_cidadesdf,527936/clima-de-classico-manifestantes-pro-e-contra-impeachment-ocupam-espla.shtml. Acesso em: 04/05/2022.

TEXTO 4

Resultado de votação é recebido com buzinaço, gritos e choro em SP

Foi parecido com o último chute para fora do gol do jogador italiano Roberto Baggio na Copa de 1994, quando a seleção brasileira ganhou o tetracampeonato.

Mas as pessoas, muitas delas com camisetas verde e amarelo da seleção de futebol, comemoravam o 342º voto favorável ao impeachment da presidente Dilma Rousseff.

Entre os que vibravam, alguns choraram, e muitos gritavam “fora, PT” assim que o último voto “sim” foi declarado. Até a batucada parecia com uma torcida organizada. No samba a favor do impeachment, tinha caixa, surdo e tamborim.

(...)

BOLDRINI, Angela; RODRIGUES, Artur; SORAGGI, Bruno; SANT’ANNA, Emílio; BERGAMIM JR., Giba; SALDAÑA, Paulo. Resultado de votação é recebido com buzinaço, gritos e choro em SP. **Folha de S. Paulo**. Excerto. Publicado em: 17/04/2016. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/04/1762157-manifestantes-comemoram-vitoria-do-impeachment-de-dilma-na-camara.shtml>. Acesso em: 04/05/2022.

Processos criminais do século XIX: análise e classificação sob a perspectiva das Tradições Discursivas

Carla Regiane DIAS¹

Resumo: *Processos são documentos jurídicos que permeiam o cotidiano da sociedade. Eles podem estar atrelados a esferas como civil, administrativa, criminal, entre outras. Em geral, são consequências de atos praticados contra a ordem estabelecida naquele momento e naquela sociedade e que tomaram forma escrita por meio de diversos documentos. Um processo criminal é a junção de outros tipos de documentos, materialmente indivisíveis e para compreendê-lo e analisá-lo de forma ampla, é necessário observar, em cada uma de suas partes, não apenas as estruturas linguísticas, mas também as tradições discursivas que as permeiam, os fatores extralinguísticos ligados a elas e suas finalidades dentro do processo-criminal. Neste capítulo, o objetivo é apresentar dois processos criminais ocorridos no século XIX, na cidade de Campinas, em que escravizados são acusados e condenados por homicídio, indicando quais são as partes constituintes de cada um dos processos para posteriormente classificá-las, agrupando-as sob uma análise linguístico-discursiva em que são levados em consideração fatores linguísticos e extralinguísticos. Para tanto, tomo como base os estudos de Koch e Oesterreicher (1985) acerca de língua falada e língua escrita, o modelo das Tradições Discursivas (KOCH e OSTERREICHER 1990; KABATEK 2006) e a proposta de categorização dos atos comunicativos na escrita propostos por Simões e Kewitz (2009). A fim de cumprir os objetivos deste capítulo, divido-o nas seguintes partes: (i) breve panorama histórico e social, com foco nas condições extralinguísticas que permeiam os processos criminais sob estudo, envolvendo escravos no século XIX; (ii) revisão da base teórica das tradições discursivas e discussões sobre o processo de verbalização e registro dos enunciados; (iii) apresentação dos processos criminais, indicando quais partes os constituem e, por último (v) análise e classificação dos processos sob a perspectiva linguística.*

Palavras-chave: *Processo Criminal; Campinas, Tradições Discursivas, Condições Sociocomunicativas; Filologia.*

Introdução

O filólogo tem como missão analisar inscrições, manuscritos, textos impressos de épocas passadas, a fim de recuperar dados indispensáveis para o estudo das mudanças linguísticas ao longo do tempo (MATTOS e SILVA, 2008, p. 10). Essa missão, no entanto, não beneficia apenas a área de estudos linguísticos, mas estende-se também a todas as áreas de conhecimento humano que dependem das anotações gráficas feitas no passado. Dessa forma, historiadores, sociólogos, antropólogos e outros pesquisadores de áreas distintas, assim como qualquer leitor interessado, necessitam do trabalho filológico para acessarem fontes de conhecimento que foram preservadas ao longo do tempo por meio da escrita.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Verena Kewitz.

Essa missão tem sido o princípio norteador dos meus estudos, desde a iniciação científica, e tem pautado meus trabalhos no doutorado. Na atual pesquisa, debruço-me sobre manuscritos não literários, compostos por processos criminais do século XIX lavrados na cidade de Campinas, cujo crime foi homicídio e a punição foi morte pela forca. O conteúdo dos processos criminais, por si só, representa rico material historiográfico, no entanto, sua riqueza não se restringe à História; tais processos fornecem excelentes dados linguísticos pertencentes à esfera jurídica, deixando-nos vestígios sobre as relações sociais presentes na sociedade oitocentista, marcadas pelo contexto histórico.

No presente capítulo, apresento dados preliminares da minha pesquisa, ainda em andamento, sobre as condições comunicativas e estratégias de verbalização de dois processos criminais editados e analisados até o momento. Lembrando que esses processos são fruto de um desenrolar de fatos sociais, logo, cada peça² que compõe um processo criminal é o reflexo material de um fato jurídico ou social que ora é concebido na oralidade, porém registrado na escrituralidade, ora é concebido e registrado na escrituralidade. Para pautar essa análise, recorro aos estudos de Koch e Oesterreicher (1985) acerca do contínuo entre oralidade e escrituralidade, ao modelo das Tradições Discursivas, tal como proposto por Kabatek (2006) e às categorias de registro escrito dos atos comunicativos propostos por Simões e Kewitz (2009). Para tanto, divido este capítulo em: (i) panorama histórico e apresentação dos processos criminais; (ii) modelo teórico; (iii) apresentação das partes dos processos criminais e (iv) classificação das partes do processo e suas condições comunicativas.

1. Panorama histórico e os processos criminais

Nesta seção, apresento em linhas gerais o contexto histórico, necessário para a reconstituição da configuração social em que os processos foram produzidos. Ressalto que, como o foco da tese não é uma análise jurídica da época, tampouco uma revisitação histórica do Brasil, não me aprofundo sobre as várias nuances do Estado e da justiça no Brasil, apenas trago um panorama a fim de contextualizar os processos e como eles são reflexo da institucionalização da escravidão no território brasileiro. Com isso, pode-se compreender a sociedade em que esses processos vêm à luz e, assim, perceber como a sua constituição linguística reflete a dinâmica dessa sociedade. Esta seção divide-se, portanto, em contexto social e político do Brasil; a sociedade; a pena de morte, seu conceito, os argumentos a favor e contra de sua aplicação e seu público-alvo: os escravos e os processos.

2 Neste capítulo as palavras *peça*, *termo*, *auto* e *documentos* serão utilizadas como sinônimos que indicam as partes que constituem um processo criminal como um todo. Assim, um auto de corpo e delito será chamado de *peça*, ou *termo*, ou *documento*, apesar de haver distinção entre esses termos, que não são relevantes para os propósitos deste texto.

1.1 Contexto Social e Político

De acordo com a historiografia brasileira, o processo de Independência do Brasil deu-se com relativa facilidade, sobretudo se comparado ao da América espanhola. O primeiro manteve-se unificado e ainda expandiu seu território após sua independência, ao passo que o segundo se fragmentou em várias nações. Esse posicionamento de “facilidade” no processo de independência, entretanto, é contestado por alguns historiadores, que ressaltam que houve lutas emancipacionistas e movimentos das províncias a fim de se libertarem do Rio de Janeiro, então capital do Império (FRANCHINI 2022). De toda maneira, a consolidação do processo de Independência aconteceu em poucos anos. Esse processo, no entanto, não trouxe consigo grandes modificações na estrutura política, social ou econômica do Brasil.

Segundo Fausto (2006, p. 146), “a elite política promotora da Independência não tinha interesse em favorecer rupturas que pudessem pôr em risco a estabilidade da antiga Colônia”. Apesar disso, o próprio autor chama a atenção para o fato de que não havia homogeneidade nesse pensamento da elite, não havia base social firme ou um projeto para a nova nação. Assim, “os anos entre 1822 e 1840 seriam marcados por uma enorme flutuação política, por uma série de rebeliões e tentativas contrastantes de organizar o poder” (FAUSTO 2006, p. 147).

Tal permanência política, social e econômica é comprovada ao lembrar que, dentre as repúblicas da América Latina, o Brasil foi o único a constituir uma monarquia, cujo governo caberia ao herdeiro do trono da antiga metrópole. Esse processo de continuidade não se deu por acaso; um dos motivos foi justamente a vinda da família real ao Brasil em 1808. Com ela, setores da classe dominante foram amplamente favorecidos, sobretudo nas províncias de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro. A elite viu crescer e expandir seus negócios ligados ao açúcar, ao café e ao tráfico de escravos (FAUSTO 2006, p. 146). Assim, ainda que houvesse divergências, não eram fortes o suficiente para gerar rupturas como as que despontaram no Nordeste brasileiro e que foram prontamente coagidas pelo Estado nascente. Sabendo que continuidade foi a palavra-chave do Brasil que nascia em 1822, cabe, então, resgatar como se configurava a sociedade brasileira naquele tempo, bem como recordar as formas de organização da Colônia e que permaneceram em certa medida no país recém independente.

1.2 A sociedade

Em linhas gerais, é senso comum retratar a sociedade brasileira como monocultora, agrária, dividida entre senhores de grandes latifúndios, moradores da casa grande e escravizados, amontoados em senzalas. No entanto, as divisões sociais eram mais complexas do que isso.

A primeira divisão dizia respeito à pureza do sangue. Até 1773, as pessoas eram divididas entre puros (portugueses cristãos) e impuros (cristãos-novos, os negros, mesmo que livres, os indígenas e os mestiços).

A segunda grande divisão era em relação a ser livre e escravo, “mais profundo do que [a divisão], era o corte que separava pessoas de não-pessoas” (FAUSTO, 2006, p. 65). Vale ressaltar que, além da distinção entre livres e escravos, havia uma subdivisão dos tipos de escravizados. De acordo com Fausto (2006), os escravizados índios tinham uma situação muito difícil, no entanto, havia a proteção das ordens religiosas; além disso, em 1755, a Corte incentivou políticas de casamento entre brancos e índios. Esses fatos amenizavam de certa forma a condição do índio. O mesmo não se pode dizer dos escravizados negros, que padeciam de uma situação muito pior. Juridicamente, os negros não tinham direitos civis, sendo contabilizados como mercadoria por seus senhores, porém esses mesmos senhores não ignoravam sua expressiva presença no país. O volume de escravizados fazia com que eles fossem controlados mais severamente, pois as elites sempre temiam rebeliões por parte dos cativos. Assim, o escravizado não era cidadão detentor de direito civil, sendo considerado semovente, tal qual um animal, no entanto, era considerado pessoa responsável por seus atos do ponto de vista do direito criminal. Uma dicotomia jurídica relevante para os processos criminais, pois essas pessoas são os autores intelectuais dos depoimentos ao qual temos acesso por meio do processo e, a partir do contexto histórico, temos uma pista dos porquês de algumas estruturas linguísticas presentes nos enunciados.

Ainda de acordo com Fausto (2006), havia uma terceira divisão dentro da própria condição de escravizado: referia-se à cor da pele, ao tipo de trabalho exercido e ao local do trabalho (casa-grande ou campo). Em geral, os que tinham a cor mais clara eram preferidos para trabalhos domésticos, e os mais escuros eram mandados para os trabalhos mais pesados.

Por último, havia ainda uma quarta divisão: os livres e libertos, divisão essa muito significativa ao analisar as vozes dos processos criminais sob estudo, uma vez que parte das testemunhas eram os próprios escravizados ou então os pretos libertos. Essa última divisão é prevista na Constituição Brasileira de 1824 (Artigo 6º): era cidadão brasileiro quem havia nascido já livre no Brasil, e então era considerado ingênuo, e era liberto quem havia nascido escravo e adquirido a liberdade.

Percebe-se, portanto, que a formação da sociedade brasileira desde sua colonização fazia uma distinção entre brancos e negros (e seus descendentes), objetificando e subjugando os últimos. Nos itens a seguir, exploro a distinção entre livres e escravizados do ponto de vista jurídico, visto que, apesar de ser visto como objeto pelo direito civil, conforme nos atesta Fausto (2006), para o direito penal era visto como pessoa, passível da pior das punições: a pena de morte. Partindo desse panorama, podemos compreender como será a dinâmica dos processos criminais e o porquê de determinadas peças processuais existirem ou não.

1.3 A pena de morte: argumentos a favor e público-alvo

A Constituição Brasileira de 1824 não trazia em seus dispositivos a condição de escravizados em seu território. Esse silêncio sobre o instituto “escravidão”, no entanto, não escondia a contradição entre um código ilustrado de uma nova nação e a prática social e

econômica característica do Antigo Regime. De acordo com Hespanha (1987), essas novas constituições não tornaram o processo de punição e coerção contra escravizados mais brandos, mas muito pelo contrário, os castigos e as formas de oprimir os escravizados foram mantidos e muitas vezes endurecidos. Em seus estudos a respeito do Antigo Regime em Portugal, o autor demonstra, com dados estatísticos, que desde meados do século XVIII, há “um aumento de frequência de pena da aplicação da pena de morte e, sobretudo, na mais visível funcionalização desta aplicação aos objetivos políticos conjunturais da coroa” (HESPANHA, 1987, p. 531). Essas práticas do Antigo Regime lusitano são mantidas no Brasil nascente de 1822. Apenas seis anos após a promulgação da Constituição Brasileira (1824), os legisladores do Código Penal aceitaram manter a pena de morte (resquício das Ordenações Filipinas) como a pena máxima aplicada no território brasileiro.

O Código Criminal do Império mantinha medidas de punição e contenção de escravizados e possíveis revoltas, indo na contramão de um Estado Moderno. Entendia-se naquela época que o Estado liberal era aquele que agia de acordo com a legalidade, isto é, com aquilo que estava na lei. Esse fato por si só revela a situação jurídica do Brasil, pois, se a Constituição se calava diante da escravidão, o Código Criminal não, e isso acontecia graças às necessidades de estruturação social e política da época.

Albuquerque Neto (2008) ressalta que há questões importantes em relação “à ordem pública e ao controle social”, quando a continuidade da pena de morte foi debatida. “Os anos vinte do século XIX foram marcados por movimentos populares, da escravaria e da soldadesca por liberdade, melhores condições de vida e trabalho” (ALBUQUERQUE NETO, 2008, p. 31). Esses movimentos de “revolta” dos escravizados gerava o estado de medo nos senhores e a necessidade de controle e coerção à resistência escrava que, em muitas regiões, representava um contingente humano maior que a metade da população total (como era o caso de Campinas).

Como dito anteriormente, ao fim das discussões e da elaboração da legislação, o Código Criminal recepciona a pena de morte dentre as penas aplicáveis. Vale ressaltar ainda que, acerca desse assunto, o imperador Dom Pedro I tinha em seu poder o direito de perdoar ou moderar tal pena, conforme é visto nos processos por mim editados. Uma das peças do processo II, que será apresentado adiante, é a resposta do Imperador sobre a continuidade ou não da execução da pena imposta aos réus. Ademais, a pena de morte em si não era o cume da “pedagogia do terror”, pois o Código Criminal (1830) trazia, em seu artigo 40, as maneiras pelas quais essa pena deveria ser cumprida a fim de envolver a presença do público durante a execução, que era acompanhada pelos operadores da justiça e registrada como parte integrante do processo até a morte de fato do sentenciado, servindo como exemplo aos demais. É nesse contexto que os processos sob foco aqui são feitos. Partindo desse contexto de medo e endurecimento das leis, analiso os dois processos em processo de edição, tendo em mente o contexto histórico político e social que permeia e configura as condições comunicativas nas quais tais processos criminais são elaborados.

1.4 Os processos criminais

Os documentos com os quais trabalho na pesquisa de doutorado foram produzidos entre 1845 e 1854³. Trata-se de dois processos criminais de homicídio ocorrido na cidade de Campinas, que estão depositados no Arquivo Público do Estado de São Paulo (doravante, APESP). Ambos foram transcritos integralmente e estão, atualmente, em fase de edição semidiplomática e revisão da leitura paleográfica.

Apresento a seguir as informações gerais dos processos cujos dados serviram de base de análise para o presente capítulo:

(i) Processo criminal de 1845-1846: inicia-se em 1845, e a sentença é executada em 1846. O réu é João, escravizado⁴ de Pedro Antônio de Oliveira, acusado e condenado por homicídio. O processo está alocado no APESP sob o código C 04055, documento 02, contendo um total de 48 fólios recto e verso; já o registro da execução de sentença se encontra em C 04030, documento 16, contendo 11 fólios recto e verso. A maior parte do processo é lavrada por 3 escrivães diferentes, cada um pertencente a uma instância jurídica diversa (delegacia, tribunal do júri e juízo municipal). Além disso, há o registro feito também pelos juízes, promotores, defensores e oficiais de justiça.

(ii) Processo criminal de 1853-1854: inicia-se em 1853 contra os réus Atanásio, Domingos e Amaro, escravizados de Antônio Pinto Nunes e acusados de homicídio. Entretanto Amaro é absolvido, e somente Atanásio e Domingos são condenados pelo crime. Esse processo está alocado no APESP sob o código C 04069, documento 09, e contém 79 fólios *recto* e verso; já o registro de execução da sentença acontece em 1854 e está alocado em C 04031, documento 23, com um total de 6 fólios *recto* e verso.

Os dois processos criminais visam a investigar e julgar crimes de homicídio cujos réus são escravizados. A seguir, apresento os pressupostos teóricos que fornecem as bases para a análise das condições comunicativas que permeiam a produção dos dois processos criminais e para a análise das macroestruturas ali encontradas.

2. Pressupostos teóricos

As análises sobre um discurso partem, em geral, do conceito de gênero discursivo, definido segundo critérios tanto linguísticos quanto pragmáticos (funcionais e situacionais). Esses critérios ajudam a descrever o gênero e dizer se determinado texto pertence ou não àquele gênero. No entanto, essas análises mostram-se “ineficientes” para descrever determinados fenômenos linguísticos, uma vez que não são considerados fatores extralinguísticos tão importantes e pertinentes para a produção do enunciado, quanto o próprio idioma e suas

3 Quando da consulta ao acervo no APESP em 2020, digitalizei outro processo, de 1858. A transcrição desse processo foi iniciada, mas carece ainda de finalização e revisão para os devidos ajustes das normas da edição semidiplomática.

4 Optou-se por utilizar a palavra “escravizado” no lugar de “escravo”, pois, conforme explica Harkot-de-La-Taille e Santos (2012), pela perspectiva da semiótica discursiva, “escravo” ressoa a responsabilização e opressão sofrida pelas pessoas submetidas à condição de escravizado.

regras de organização gramatical, semântica e lexical. Nesse sentido, em minha análise dos processos criminais editados, adoto como modelo teórico as Tradições Discursivas (doravante TD). A gênese do modelo das TD está na *Linguística Histórica* de Coseriu (1981) e na *Pragmática Histórica* proposta por Schlieben-Lange (1993). A discussão e a preocupação desses estudiosos giravam em torno da tensão entre *oralidade e escrituralidade* na produção dos mais variados enunciados das diversas situações comunicativas. As noções então discutidas foram ampliadas e reformuladas para o que hoje se entende e conhece por TD, termo posteriormente cunhado por Koch (1987, *apud* SIMÕES 2007, p. 134)⁵.

Assim como definir texto/discurso e gêneros textuais requer partir de um determinado ponto de vista, a definição de língua e seus componentes implica uma perspectiva específica. Para Coseriu (1981), a linguagem é “uma atividade humana universal que se realiza individualmente”, mas que segue técnicas que são estabelecidas historicamente, isto é, as línguas com suas normas, sentidos e léxico (COSERIU, 1981, p. 269). A partir desse conceito de linguagem, o autor propõe três aspectos ou níveis para qualquer língua: o aspecto universal, o histórico e o individual.

O primeiro diz respeito à capacidade humana de fazer referências, de dizer algo sobre algum objeto ou ainda de situar nossos enunciados no espaço e no tempo. O segundo compreende as línguas como técnicas históricas e seu sistema de normas. Há também neste nível a presença das TD, cuja inserção foi proposta por Koch (1987, *apud* SIMÕES 2007, p.134). As TD podem ser independentes das línguas particulares, a exemplo dos textos da esfera jurídica, presentes em diversas línguas e cujas estruturas não são exclusivas de cada língua particular. O terceiro aspecto, por fim, diz respeito à enunciação particular e única do indivíduo no aqui e agora (KOCH e OESTERREICHER, 2007, p. 9-10).

As TDs, portanto, podem ser compreendidas como “moldes” históricos que se estabelecem socialmente e são repetidos na produção do discurso. Os pesquisadores da Romanística Alemã atentaram também para o fato de que certas expressões ou itens linguísticos poderiam não aparecer em todos os tipos de textos, simplesmente porque determinados textos não abrem espaço para determinadas expressões linguísticas (JACOB, 2001). Esse fato pode ser observado inclusive dentro dos processos criminais, pois, conforme será apresentado adiante, o processo criminal é um “conjunto de documentos sequencialmente motivados material e temporalmente” (DIAS, 2017, p. 218). Assim, há uma diversidade de documentos cujos objetivos são distintos e, por isso, abrem espaço para realizações linguísticas igualmente distintas.

De acordo com Kabatek (2006, p. 508), as TD podem ser definidas a partir da divisão do nível histórico coseriano: o primeiro seria a própria língua, com suas regras gramaticais, semânticas e lexicais; o segundo, o das tradições discursivas. Assim, qualquer finalidade comunicativa obrigatória e concomitantemente deve passar por esses dois filtros (língua e tradições discursivas) para se chegar ao enunciado (texto, produto).

Nesse sentido, toda a produção de enunciado está condicionada às regras da língua, às regras do “falar”, isto é, às regras que regulam as escolhas de determinados elementos

5 Para o histórico mais detalhado do modelo de TD, v. Simões (2007) e Kabatek (2006).

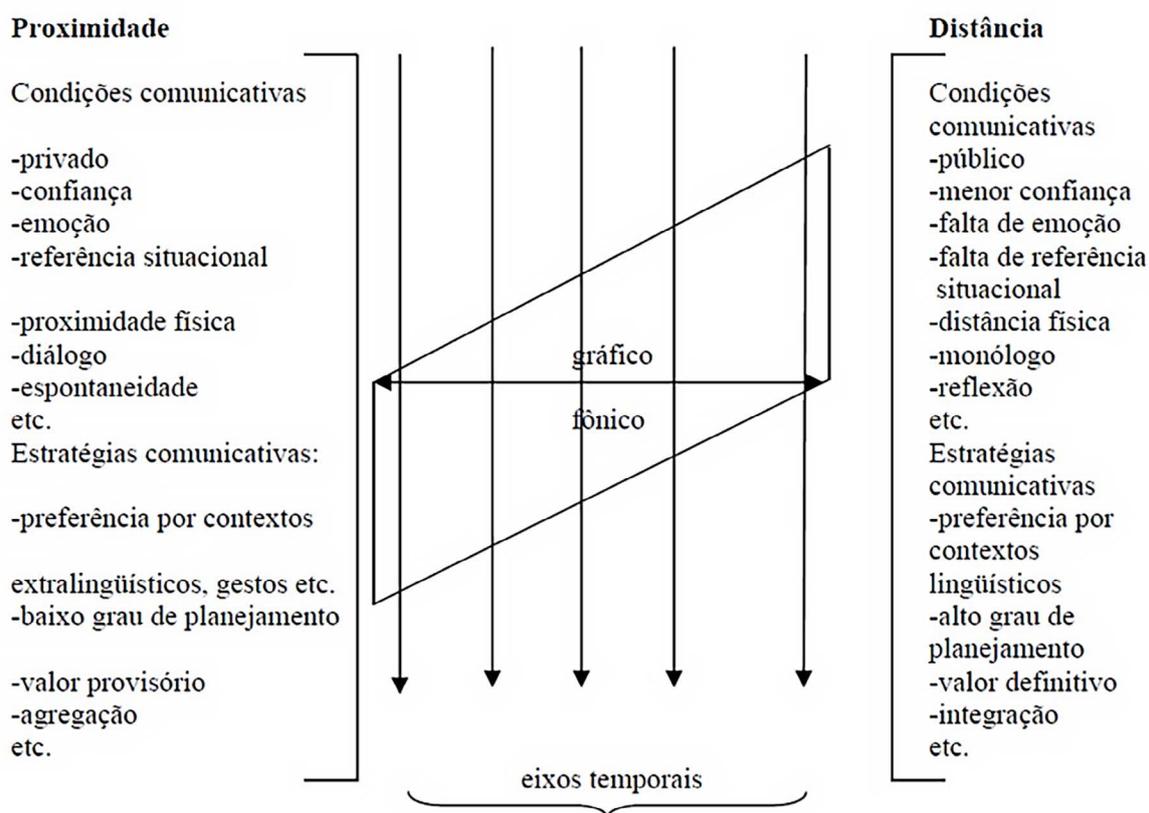
linguísticos e às regras do discurso em si, ou seja, à escolha do estilo, das referências, dos modos de dizer algo. Tendo essa perspectiva de análise, há ainda de se atentar para a tensão existente entre oralidade e escrituralidade, que constitui importante conceito para a compreensão das peças de um processo criminal (assim como de qualquer situação comunicativa).

De acordo com Koch e Oesterreicher (1985, 1990), é preciso notar que a simples distinção entre escrito e falado não abrange o complexo sistema que permeia a produção de enunciados. Por isso, os autores propõem os termos *oralidade* e *escrituralidade* e a existência de um *continuum* entre ambos, que varia de acordo com diversas condições comunicativas que são prévias à produção do texto em si. Nesse sentido, os autores reforçam a distinção entre **meio** e **concepção**. O meio pelo qual o enunciado toma existência no mundo pode ser **gráfico** ou **fônico**, como uma tese, artigo, carta e conversa, palestra, notícia no rádio, respectivamente. No entanto, a sua **concepção** pode ser **falada** ou **escrita**. A noção de concepção aqui é relevante, pois permite descrever e compreender os textos de forma mais apurada: basicamente se refere à pergunta “como nasce um texto?”. A partir disso, os autores propõem uma série de condições comunicativas, como grau de publicidade, de dialogicidade, de espontaneidade etc. O que é importante ter em mente aqui é o fato de se desfazer a dicotomia falado X escrito, de um lado, e de que cada situação comunicativa poderá revelar condições dos dois polos desse *continuum*.

As manifestações do enunciado são um combinado que varia, podendo ser [+falado] conceptualmente e [+fônico] medialmente, como por exemplo uma conversa familiar; no outro extremo, do continuum, podemos ter um enunciado [+escrito] e [+gráfico], a exemplo de uma tese de doutorado (tem caráter público, apresenta alto grau de elaboração, é um monólogo, e assim por diante). Os aspectos conceptuais desempenham um papel fundamental nas condições de produção dos textos. Assim, uma carta pessoal, por exemplo, é elaborada graficamente, mas é concebida na oralidade, dadas as condições como nenhum grau de publicidade, maior grau de espontaneidade, certo grau de dialogicidade (uma carta pressupõe resposta), espaço para a manifestação de emoções, e assim por diante.

A proposta de Koch e Oesterreicher (1990) pode ser representada graficamente, conforme a Figura 1 adiante, em que são inseridas algumas estratégias verbais atreladas às condições comunicativas no continuum entre oralidade e escrituralidade.

Figura 1. Tensão proximidade (oralidade) e distância (escrituralidade) comunicativas, segundo Koch e Oesterreicher (1990)



Fonte: Simões (2007, p. 183)

Os romanistas entendem que todos os atos comunicativos são caracterizados por esses parâmetros. Ao observar os processos criminais sob estudo, percebe-se que o grau de publicidade, que diz respeito ao número de enunciadores e a existência ou não de público, e o grau de intimidade, que envolve a familiaridade entre os enunciadores e a escala de institucionalização a que o enunciado está ligado, são particularmente importantes na compreensão da própria estrutura dos processos e do porquê de alguns elementos comunicativos aparecerem ou não.

Dentro dessa perspectiva de análise e considerando o conjunto de reflexões até aqui apresentado, Simões e Kewitz (2006, 2009) propuseram cinco categorias linguístico-discursivas para os atos comunicativos realizados em textos escritos, adaptadas daquelas estabelecidas por Henne; Rehbock (1982 *apud* SIMÕES e KEWITZ, 2009, p. 714): (i) grau de publicidade do documento; (ii) grau de simetria entre emissor e receptor; (iii) fixidez temática; (iv) dimensões da ação comunicativa ou objetivos do texto; (v) grau de planejamento. É a partir dessas categorias que proponho uma reclassificação de cada peça do processo criminal, agrupando-as de acordo com suas características linguístico-discursivas, que exponho na próxima seção.

3. Os processos criminais e sua macroestrutura

Nesta seção, apresento as peças dos dois processos editados, cujas informações básicas foram colocadas na seção 1.4 deste capítulo. As peças de cada processo são apresentadas nos quadros 1 e 2 adiante, inserindo-se o responsável pela elaboração de cada peça e o total de peças presentes no processo⁶. O primeiro quadro é referente ao processo criminal de 1845, cujo réu é João Africano, escravizado acusado pelo assassinato de seu senhor, o tenente Pedro Antonio de Oliveira. Não há testemunhas oculares para o crime, as quais são pessoas que ouviram algo sobre o assassinato. O laudo da perícia indica que a vítima tinha sido atingida na cabeça por um objeto cortante, sem indicar, no entanto, que tipo de instrumento poderia ser.

Quadro 1. Lista das peças constituintes do processo de 1845 e respectivos responsáveis

Peças	Responsável pela elaboração escrita	Total de peças no processo
Sumário Crime	Escrivão da subdelegacia (Manoel Francisco Monteiro)	1
Auto de Corpo e Delito	Escrivão da subdelegacia	1
Conclusão	Escrivão da subdelegacia; Escrivão do juízo de paz (Joaquim Roberto Alves); Escrivão do Júri (Caetano José Silva Costa Pessoa)	11
Conclusos	Juiz de paz (Francisco Teixeira Nogueira); Delegado (Manoel Joaquim do Sacramento Santos); Juiz Municipal (Antônio José de Britto); Juiz de Direito (Francisco Assis Pupo)	12
Publicação	Escrivão da subdelegacia; Escrivão do Júri	9
Remessa	Escrivão da subdelegacia; Escrivão do juízo de paz; Escrivão do Júri	4
Recebimento	Escrivão do juízo de paz; Escrivão da subdelegacia; Escrivão do Júri; Curador do Réu (José Ignácio Rodrigues)	4
Data	Escrivão da subdelegacia	5
Auto de Qualificação	Escrivão da subdelegacia	1
Interrogatório	Escrivão da subdelegacia	1
Despacho	Juiz de Direito	1
Certidões	Escrivão da subdelegacia; Escrivão do Júri	15
Certidões de Intimação	Escrivão da subdelegacia; Oficial de Justiça 1 (José Martins de Oliveira); Oficial de Justiça 2 (Felizardo José de Lima); Oficial de Justiça 3 (Francisco Joaquim Leme da Silva)	12

⁶ Nos dois quadros são inseridos os nomes dos responsáveis por cada peça entre parênteses. Quando não constar essa informação em todas as células do quadro é porque se refere ao mesmo nome já mencionado em célula anterior.

Peças	Responsável pela elaboração escrita	Total de peças no processo
Petições	Escrivão da subdelegacia; Delegado; Defensor 1 (Joaquim Xavier de Oliveira); Defensor 2 (Antonio Leite Godois); Defensor 3 (Antonio Leite Godois); E.R. Manoel ⁷	8
Resposta às petições	Juiz Municipal; Juiz de Direito	8
Inquirição das Testemunhas	Escrivão da subdelegacia	6
Termo de Informação	Escrivão da subdelegacia	2
Juntada	Escrivão do Júri	14
Juramento	Escrivão do Júri	2
Apresentada	Escrivão do Júri	1
Despacho	Juiz de Direito	2
Mandado	Escrivão do Júri; Promotor (Francisco Antonio Pinto); Juiz de Direito	6
Apresentação de Libelo Crime (acusação)	Promotor	1
Chamada das Testemunhas (Audiência do Juri)	Escrivão do Júri	1
Nota de Culpa	Escrivão do Júri	1
Quesitos (perguntas sobre o processo)	Juiz de Direito	1
Resposta do Júri (resumida e desenvolvida)	Presidente do Júri (José Franco de Andrade); Secretário do Júri (Manoel Leite Ramos)	2
Sentença	Juiz de Direito	1
Execução da Sentença	Escrivão do Júri	1
Recibo de Pagamento ao escrivão	Ricardo Gumbenton Dantes (a rogo)	1

Fonte: Adaptado de Dias (2021, p. 144)

O segundo quadro se refere ao processo de 1853-1854, cujos réus são Amaro, Athanasio e Domingos. Segundo os autos do processo, os três teriam participado do homicídio do feitor que os acompanhava na capinação do cafezal. Apesar de haver mais escravizados no local, nem todos testemunharam o crime, e a maior parte das testemunhas e informantes contam o que ouviram sobre o fato, dando relatos conflitantes.

⁷ No quadro, surgem vários nomes como defensores do réu, pois há uma sucessão de nomeações e pedidos de escusas.

Quadro 2. Lista das peças constituintes do processo de 1853-1854 e respectivos responsáveis

Peças	Responsável pela elaboração escrita	Total de peças no processo
Sumário Crime	Escrivão do Júri (Joaquim Manoel Alves de Carvalho)	1
Auto de Corpo e Delito	Escrivão da delegacia (Joaquim Roberto Alves)	1
Conclusão	Escrivão da delegacia; Escrivão do Júri	20
Conclusos	Delegado (Antônio Joaquim de Sampaio Peixoto); Juiz Municipal (Agostinho Luiz da Gama); Juiz de Direito (Theofilo Ribeira de Rezende)	20
Publicação	Escrivão da delegacia; Escrivão do Júri	20
Remessa	Escrivão da delegacia; Escrivão do Júri	4
Recebimento	Escrivão do Júri; Curador dos Réus (Joaquim Xavier Oliveira)	4
Data	Escrivão da delegacia	1
Auto de Qualificação	Escrivão da delegacia	3
Interrogatório	Escrivão da delegacia	3
Certidões	Escrivão da delegacia; Escrivão do Júri; Oficial de Justiça (Felizardo José de Lima)	37
Petições	Escrivão da delegacia	6
Resposta às petições	Delegado; Juiz Municipal	6
Inquirição das Testemunhas	Escrivão da delegacia	6
Termo de Informação	Escrivão da delegacia	9
Juntada	Escrivão da delegacia; Escrivão do Júri; Oficial de Justiça	21
Juramento	Escrivão da delegacia; Escrivão do Júri	5
Apresentada	Escrivão do Júri	1
Mandado	Delegado; Juiz Municipal	13
Apresentação de Libelo Crime (acusação)	Promotor (Antonio Gonsalves Gomides)	1
Chamada das Testemunhas (Audiência do Júri)	Escrivão do Júri	1
Quesitos (perguntas sobre o processo)	Juiz de Direito	1
Resposta do Júri	Escrivão do Júri	2
Sentença	Juiz de Direito	1
Termo de Confrontação	Escrivão da delegacia	1
Termo de Acareação	Escrivão da delegacia	1
Notificações	Escrivão da delegacia	4
Notificação de Execução da Sentença	Juiz Municipal suplente (Joaquim Correa de Mello)	1
Ata de Sessão do Júri/ Termo de complemento da sessão	Escrivão do Júri	2
Cópia do Termo Enviado ao Imperador	Secretário do Presidente da Província (José Thomas Nabuco de Araújo)	1
Cópia da Sentença	Escrivão do Júri	1

Fonte: elaboração própria.

Ao comparar os quadros 1 e 2, percebe-se que há um padrão de tipos de peças que serão produzidas dentro de um processo criminal; essas peças são motivadas de acordo com o “desenrolar” dos fatos e com as descobertas pertinentes à investigação, bem como com os próprios ritos jurídicos e oficiais necessários à continuidade das investigações e do processo em si. A título de exemplificação, há ritos que são atrelados entre si, assim, toda vez que o escrivão faz os autos de conclusão, o delegado ou juiz lavra os autos conclusos, e o escrivão, por sua vez, lavra o auto de publicação. Na próxima seção, será apresentada uma proposta de reclassificação dessas peças à luz da análise linguística, baseada no modelo das Tradições Discursivas. O que chamo de “reclassificação” se refere à primeira proposta para as peças processuais feita em Dias (2017), a partir de um processo criminal de feitiçaria e homicídio, mas cujos réus foram absolvidos, ao contrário dos dois processos sob estudo na presente pesquisa.

4. Análise e classificação das peças dos processos

De acordo com Maia (2002, *apud* MORAES DE CASTILHO 2009, p. 665), não se deve conceder o mesmo valor a todas as partes que compõem um documento, pois haverá aquelas que serão puramente “formulaicas”, cujas estruturas são meras reproduções passadas de geração em geração. Já outras seriam mais espontâneas e comporiam uma base mais segura para o conhecimento da língua de uma época. O processo criminal é caracterizado por esse complexo e duplo aspecto, apresentando ora documentos puramente protocolares, ora documentos que abrem espaços para a reprodução mais espontânea de verbalização e enunciação de réus, testemunhas e informantes. Ao modelo de TD, no entanto, interessam tanto as partes mais conservadoras, que se repetem ao longo de séculos, quanto as que dão margem a inovações. Nesse modelo estão previstas as inovações também nas próprias repetições de formas e fórmulas, por exemplo.

Bellotto (2002, p. 80-81) define o processo como um documento informativo que reúne documentos de natureza diversa no processo de uma ação judiciária, formando um conjunto materialmente indivisível.

A partir dessas perspectivas, entendo o processo criminal como um documento que apresenta um conjunto de potencialidades linguístico-discursivas e, assim, neste capítulo, proponho uma possibilidade de reclassificação das peças que compõem os dois processos sob estudo de acordo com suas características linguístico-discursivas predominantes e suas finalidades dentro dos processos. Para tanto, agrupei as peças dos processos em seis categorias, quais sejam: *documentos protocolares*; *documentos prescritivos*; *documentos narrativos*; *perguntas e respostas*; *documentos argumentativos* e *outros*⁸, conforme se vê no quadro 3 a seguir:

8 Conforme já colocado, essa proposta de classificação linguística já havia sido apresentada por mim em Dias (2017). A natureza do crime, a condição do(s) réu(s) (livre, liberto, escravizado etc.) e sobretudo o resultado final do processo (réu acusado ou réu absolvido) implicam instâncias distintas e, assim, peças processuais a mais ou a menos em cada caso. Além disso, parte das peças apresentadas nestes dois processos não existia no processo analisado anteriormente (DIAS 2017). Essas diferenças macroestruturais foram discutidas em Dias (2021).

Quadro 3. Peças do processo-crime quanto às categorias.

Categoria do Documento	Peças (tipos de textos)	
Documentos Protocolares	Sumário crime	Data
	Certidões e Intimações	Remessa
	Conclusos	Recebimento
	Publicação	Juramentos
	Juntada	Chamada das Testemunhas
	Assentada	Sentença
	Apresentada	Execução de Sentença
	Vista	Notificações
Documentos Prescritivos	Conclusão	Despachos
	Mandados	Respostas às petições
Documentos Narrativos	Auto de Corpo e Delito	Inquirição das testemunhas ⁹
	Termo de Informação	Ata de Sessão
Documentos de Perguntas e Respostas	Auto de Qualificação	Termo de Confrontação
	Interrogatórios	Termo de Acreação
	Quesitos e respostas do júri	
Documentos Expositivos-Argumentativos	Libelo Crime	
Outros documentos (missivas)	Petições	Termo de resposta do Imperador

Fonte: Adaptado de Dias (2021, p. 222).

Vê-se, no quadro acima, que as peças dos processos criminais apresentam potencialidades para estudos de mudança linguística, dadas as características linguísticas de cada uma e sua motivação ao longo de todo o processo. A seguir, descrevo as características de cada categoria, lembrando que cada peça foi encaixada num grupo de acordo com a predominância dessas características, sem, no entanto, pretender esgotá-las. Por questões de espaço, reproduzo, nas subseções adiante, um exemplar de cada categoria.

4.1 Documentos Protocolares

Praticamente todos os documentos nm processo criminal são protocolares, pois apresentam algum protocolo, seja para iniciar, seja para terminar a peça. Essas fórmulas garantem a oficialidade do documento, tanto quanto a própria assinatura da autoridade competente para a elaboração e validação da peça. As peças aqui classificadas como protocolares são lavradas por escrivães e/ou oficiais de justiça; todas ora antecipam um ato, ora ratificam um ato anterior ou ainda anunciam um ato seguinte. Apresento a transcrição de uma peça protocolar e, em seguida, suas principais características linguístico-discursivas.

⁹ Há a possibilidade de as inquirições das testemunhas serem colocadas como documentos de perguntas e respostas a depender do escrivão que lava do termo. A distinção está explicada adiante nos itens 4.3 e 4.4.

Quadro 4: Auto Concluso¹⁰: Exemplo de Peça Protocolar

Processo 1845 - Fólio 3v

Concluzos / Ao primeiro dia do mez de Outu- / bro de mil oito centos e quaren- / ta e cinco annos nesta Cidade / de Campinas, e em meu Cartório fa- / ço este auto concluso ao Subdele- / gado suplente de Polícia o Senhor / Capitam Manoel Joaquim do Sa / cramento Mattos. Do que para / constar faço este termo de conclusãõ Eu Manoel Franscisco / Monteiro Escrivam da Subdelega- / cia que o escrevi.

Os principais traços que caracterizam um documento aqui classificado como protocolar são:

- a) Contêm protocolos de abertura ou fechamento (ou ambos).
- b) Os protocolos seguem padrões formulaicos, como “Eu [nome] escrevão que o escrevi”.
- c) São textos, em certa medida, públicos, uma vez que não se opera entre particulares, mas sim na esfera pública.
- d) São documentos simétricos, pois não são elaborados com o fim de serem enviados a alguém; são documentos necessários para registrar os atos do processo, conferir oficialidade a eles e ratificá-los.
- e) A finalidade central é ratificar e fazer constar atos dentro do próprio processo criminal.
- f) Há um alto grau de planejamento e controle dos textos.

4.2 Documentos Prescritivos

A segunda classificação diz respeito a um conjunto de documentos que, de alguma forma, instruem o seu destinatário sobre algum procedimento ou ação a ser tomada. A característica predominante desses documentos é a injunção. Sua estrutura não apresenta necessariamente fórmulas pré-estabelecidas, mas é recorrente o uso de verbos no modo imperativo em conjunto com estruturas de voz passiva sintética¹¹. Além disso, predomina o uso dos verbos mandar e julgar no presente indicativo. No Quadro 5, reproduzo um termo de conclusão feito logo a após o termo concluso (exemplificado no Quadro 4).

Quadro 5. Conclusão: Exemplo de Peça Prescritiva

Processo 1845 - Fólio 3v

Procede = junte-se ao Auto de qualificação / e interrogatorio feito ao Reo, e prociga-se / na inquirição das testemunhas, e informantes, sen- / do para assistir, [aviz]ado o Senhor Doutor Promo- / tor Campinas primeiro de outubro de 1845. / Manoel Joaquim do Sacramento Mattos.

10 Os autos conclusos são peças lavradas pelo escrivão para indicar que houve a entrega dos autos do processo para uma pessoa de cargo superior, normalmente delegado ou juiz. Logo após essa peça, a autoridade competente lava uma nova peça, chamada Conclusão, em que são registrados as próximas etapas do processo (uma diligência, uma intimação etc.). Vale notar que os termos conclusos e conclusão são utilizados como sinônimo pelo escrivão, porém a função de cada peça difere, bem como suas estruturas linguísticas.

11 Estou considerando voz passiva sintética conforme as gramáticas normativas (do tipo “Vendem-se casas”) apenas a título de simplificação para os propósitos do presente capítulo.

As principais características linguístico-discursivas dos documentos prescritivos são:

- a) Ausência ou rara presença de protocolos de abertura ou fechamento com fórmulas fixas.
- b) Predominância de verbos no imperativo aliados à voz passiva.
- c) Textos pertencentes à esfera pública.
- d) Assimetria entre emissor e receptor, uma vez que são documentos que partem de um superior a um inferior (por ex., de delegado a escrivão) para instruir os atos a serem praticados dentro do processo, como percebe-se no exemplo acima.
- e) A função principal é ordenar.
- f) Há um planejamento para a escrita, apesar de serem observadas algumas correções.

4.3 Documentos Narrativos

As peças classificadas como narrativas não devem ser confundidas com gêneros textuais narrativos. Essa classificação visa tão somente a indicar que esses documentos, apesar de, geralmente, apresentarem protocolos iniciais e finais, não servem apenas para fazer constar um ato como os protocolares. É por meio das peças ditas narrativas, juntamente com as de *perguntas e respostas*¹², que o leitor tem acesso à reconstituição dos fatos que ensejaram o processo. A partir das informações coletadas por essas peças, outras podem surgir, como, novas intimações, novas inquirições, entre outras. Nesses documentos, é recorrente o uso de estruturas de voz passiva (analítica e sintética) e são lavrados em geral pelos escrivães. No quadro 6 adiante apresento um trecho do testemunho de Camilo José de Godois, constante no processo de 1845.

Quadro 6. Testemunho: Exemplo de peça narrativa

Processo 1845 - Fólio 7r

Camilo Jose de Godois dei dade / de vinte e cinco annos, casado/ morador desta Cidade que vive / deseus negocios, jurou em hum / Livro dos Santos Evangelhos em que / pos sua mão direita sob cargo do / qual prometeo dizer o que sou / besse e perguntado lhe fosse aos / costumes disse nada E sendo lhe / perguntado pelo auto de corpo / de delicto retro Disse que sabe / por ter ouvido ao mesmo Reo / o qual foi por elle conduzido / prezo do [sítio] do falescido ate / esta Cidade, e que quando elle / Depoente chegou aquelle Si-/ tio, perguntou ao preto João / como foi a morte do Tenente / Pedro Antonio de Oliveira, Res/ pondeo lhe que passando por / humas bananenrias, achou ao / falescido que estava fazendo hu / ma operaçaõ, e que este chama/ va a elle Accuzado, o qual che / gou, e dando-lhe o falescido / com um páo, foraõ á braços [...]

Os principais traços que definem os documentos narrativos são expostos a seguir:

- a) Apresentam protocolos de início, conforme pode-se ver no exemplo do quadro 6, e também há protocolos no fim.
- b) São protocolos que seguem fórmulas fixas, indicando data, cidade, local e autoridades presentes.

¹² As peças narrativas e as de perguntas e respostas foram separadas em função das estruturas, ainda que tenham finalidades semelhantes.

- c) São textos públicos, em certa medida, pois pertencem à esfera pública.
- d) São textos ascendentes, pois são documentos lavrados pelos escrivães para serem apreciados pelos delegados ou juízes, ou seja, para funcionários que estão em cargos superiores aos dos escrivães.
- e) Sua finalidade central é narrar fatos.
- f) Há fixidez temática.
- g) Há alto grau de planejamento e controle dos textos.

4.4 Documentos de Perguntas e Respostas

A quarta classificação, tal como a anterior, diz respeito a peças advindas da interação entre as partes, cujos resultados são peças com estruturas de *perguntas e respostas*. O mesmo ocorre nas peças narrativas, no entanto, as peças desta categoria apresentam estruturas linguístico-discursivas mais fixas em relação àquelas, ainda que todas auxiliem a reconstituição dos fatos. Necessariamente, esses termos apresentam a estrutura “perguntado... respondo”, ou seja, sempre há a marcação de qual foi a pergunta e qual foi a resposta, diferente das peças narrativas em que a sequência dos fatos relatados se dá de forma mais fluida, sem necessariamente estarem marcadas as perguntas que levaram às respostas ali registradas.

Assim, como afirmam Simões e Kewitz (2009, p. 715), em textos jurídicos, há a tendência de repetição de estruturas linguísticas e fórmulas, por fazerem parte da tradição discursiva daquele tipo de documento e garantirem, em certa medida, a validade e oficialidade desses mesmos documentos.

Essas peças, juntamente com as peças narrativas, apresentam um ponto para o qual é importante chamar a atenção: os autores intelectuais dessas peças são necessariamente outras pessoas que não os escrivães. Ainda que essa divisão entre autor material e autor intelectual possa existir nas outras peças, nas *narrativas e de perguntas e respostas* isso é muito mais claro e seguro de ser afirmado. Elas podem se caracterizar pelo discurso direto ou indireto, a depender do escrivão. No processo de 1845, os escrivães lavram os relatos de forma indireta, dando preferência à voz passiva para narrar os fatos; já no processo de 1853, há momentos em que o escrivão lava os termos reproduzindo os depoimentos dos interrogados de forma direta, e em outros momentos ele o faz de forma indireta. Para exemplificar, reproduzo no quadro 7 adiante um trecho do processo de 1845 e dois trechos do processo de 1853:

Quadro 7. Testemunho, Termo de informação e Interrogatório¹³

(a) Processo 1845 - Testemunho de João dos Reis Sant'Anna

[...] Sendo mais / perguntado se esta confissão foi / espontanea ou forçada / Respon / deo, que foi livre, e sem constran / gimento algum que contou / isto, eque omesmo [fes] logo / que foi prezo em Piracicaba / contando aos que o prenderão, / emais não disse, nem lhe foi perguntado. [...]

(b) Processo 1853 - Termo de Informação Joaquim Quiçama

[...] e o feito que / os seguio: perguntado se o / escravo Amaro tambem / não foi para o matto nessa / occasião? Respondeo que / não, eque estava no serviço / junto com os outros, oque / [elles foram antes] presenciou; / perguntou mais que horas / servião quando o feitor foi / atras dos negros que correrão? / Respondeo que heracedo / e que[inda] não tinhaõ al / mosado [...]

(c) Processo 1853 - Interrogatório ao preto Domingos

[...] ahipresente opre- / to Domingos ao qual o / Juis fez o interrogatorio pela / forma Seguinte = Juis, como / sechama? hé livre ouescrea- / vo? eonde mora? Reo, me // Me chamo Domingos, sou es- / cravo de Antonio Pinto Nu- / nes, emoro no Sitio de meu / Senhor. Juis conheceu ofei- / tor de seu senhor chamado / José Bueno de Morais? Reo, / conheci, sim senhor. [...]

Há as seguintes características que podem ser observadas nesse tipo de documento:

- a) Apresentem protocolos de abertura e de fechamento.
- b) Os protocolos seguem um padrão de fórmulas, evidenciando permanências linguísticas no processo criminal, apesar de serem momentos que, na teoria, abrem espaços para outras vozes, além dos operadores do direito, e, portanto, outras variedades linguísticas.
- c) São textos pertencentes à esfera pública.
- d) São assimétricos, ora ascendentes (de escrivão para delegado, juiz, advogado etc.), ora descendentes (os autores intelectuais são pertencentes a várias camadas sociais e com instruções diversas).
- e) Há fixidez temática.
- f) Há grau médio-alto de planejamento, por serem documentos que seguem as TD do gênero jurídico, mas também, por vezes, reproduzem o registro de fala, caracterizado pelo maior grau de espontaneidade.

4.5 Documento expositivo-argumentativo

Nos dois processos analisados, o único documento que não serve para ratificar, ordenar, narrar ou transcrever algo no processo, mas sim para expor o que foi colhido até aquele momento e retirar conclusões a partir dos fatos é o libelo crime. Trata-se de um documento elaborado pelos promotores a fim de apresentar a culpa dos réus e os motivos de eles serem culpados. A partir dessa apresentação de culpa, ocorre a convocação do júri, a apresentação das provas e o julgamento em si. Nos dois processos, há um libelo crime em cada, com referência e respectivas cópias dentro dos próprios processos. É importante ressaltar que os termos classificados como expositivo-argumentativos não apresentam necessariamente

13 A diferença entre o termo de testemunho e de informação está na condição jurídica de quem oferece o testemunho: o primeiro é para pessoas livres, o segundo se refere a escravizados que servem como testemunha. A diferença jurídica está em que no primeiro há o juramento e o compromisso com a verdade; já no segundo não há juramento.

um padrão formulaico; sua classificação está pautada sobretudo nos autores intelectuais e em suas finalidades dentro do processo. Há ainda a possibilidade de um processo-criminal apresentar documentos argumentativos elaborados pela defesa, trazendo contrapontos acerca das acusações, tal qual apresentado por mim em Dias (2017).

Quadro 8. Libelo crime

Processo 1853 - Fl. 55r

Por via de Libello crime accusatorio diz a / Justiça por seu promotor, contra os Réos / Athanasio, Domingos, e Amaro, escravos / de Antonio Pinto Nunes, por esta ou me=/ lhor via de Direito o seguinte / [...] / *Primeiro* / Porque no dia 6 de Outubro de 1853 pelas 7 horas da / manhã mais ou menos, achando-se os Reos / Athanasio, Domingos e Amaro com outros escura / vos seus companheiros, trabalhando no serviço / de capinação de cafetal, no sitio de seu senhor / Antonio Pinto Nunes, debaixo da direcção do feitor / do mesmo José Bueno de Moraes, acconteceo que / este depois de haver castigado alguns escravos, quiz / castigar ao Primeiro Réo Athanasio, o qual emvez de sujeitar=/ se ao castigo, reunio-se aos outros accusados, e todos =/ armados de enchadas accometteraão ao mesmo feitor / e o assissanaraõ com pancadas, fazendo-lhe os feri=/ mentos constantes do Auto de Corpo de delicto afolha, / e por tanto / *Segundo* / Por que os Réos se achaõ incurso no artigo *Primeiro* da Lei / de 10 de Junho de 1835 / Em cujos termos e nos melhores de Direito / ha de o presente Libello ser recebido, julgado pro=/ vado e afinal os Reós condemnados nas penas / do artigo e lei citada, e seu senhor condenado / nas custas / [...] / O Promotor Publico / Antonio Gonsalves Gomides

Apesar de cada peça de libelo crime se diferenciar em função do crime, dos réus e do promotor, suas principais características são:

- a) Há fórmula de abertura e fechamento.
- b) São textos públicos, pertencentes à esfera pública.
- c) São textos que, por um lado, podem ser considerados ascendentes, por serem de promotores para juízes, por outro, podem ser considerados horizontais, visto que não há uma subordinação intrínseca entre eles.
- d) Apresentam fixidez temática.
- e) Sua finalidade é argumentar, persuadir com base nas declarações anteriores a favor ou contra os réus.
- f) Apresentam alto grau de planejamento, sobretudo pela menção às leis vigentes que servem de base para a própria argumentação.

4.6 Outros documentos

Nesta última categoria se inserem dois tipos de documentos com finalidades semelhantes e estruturas que se aproximam às de cartas. Seus autores intelectuais e materiais são pessoas de fora do âmbito jurídico, que foram convocadas para participarem do processo como curadores, por exemplo. O termo de resposta do imperador, especificamente, é registrado pelo Oficial, Firmino José Barbosa, pois o secretário do governo encontrava-se impedido.

A respeito das petições, no processo de 1845, tem-se documentos em que os querelantes apresentam pedidos aos delegados e juizes; na maioria das vezes, são pedidos de escusa da defesa do réu. Essas petições geram uma resposta que já ordena um novo ato.

O termo de resposta do Imperador é um documento elaborado a partir da discussão da matéria do processo pelo Imperador e pela Seção de Justiça do Conselho de Estado. A partir da leitura do processo, essas instâncias julgam se os réus merecem ou não o perdão imperial, e o termo é para notificar se o juízo no qual se deu o processo deve prosseguir com a execução da sentença ou não.

As características gerais desses documentos são:

- a) Há protocolo de abertura e de fechamento tal qual uma carta com saudação, corpo da carta, despedida e assinatura.
- b) São textos que pertencem à esfera pública, mas a matéria de vários deles é privada - como é o caso da maior parte das petições que versam sobre assuntos e motivos privados dos querelantes.
- c) São textos ascendentes, no caso das petições, e descendente, no caso do termo de resposta do imperador.
- d) Há fixidez temática.
- e) Sua finalidade é informar ou solicitar algo no caso das petições, e apenas informar no caso do termo imperial.
- f) Apresentam alto grau de planejamento.

Considerações finais

O foco deste capítulo foi apresentar, com base em dois processos criminais sob edição e análise na minha pesquisa de doutorado, uma classificação peças que compõem uesses processos à luz da análise linguística, atentando para a relevância de se analisar o processo criminal como um todo.

Busquei apresentar os resultados parciais de dois processos criminais que estão em fase de edição semidiplomática e análise de estruturas (macro e micro), demonstrando que as peças processuais (ou documentos, termos, autos, tomados aqui como equivalentes) estão materialmente e temporalmente interligadas e que apresentam semelhanças e diferenças entre si quanto aos objetivos comunicativos, às formas linguísticas e as relações entre os operadores da justiça.

Assim, este capítulo buascou analisar o processo criminal de maneira ampla, entendendo-o como um processo discursivo que está condicionado ao meio em que ele surge. As reflexões aqui propostas, no entanto, não se esgotam e são passíveis de alterações e outras classificações. Tanto este capítulo quanto as pesquisas de mestrado e a de doutorado (esta em desenvolvimento) visam a incorporar uma nova perspectiva sobre dos documentos oficiais da esfera jurídica que possa servir de base para as análises linguísticas em busca por regularidades no português brasileiro. É possível que os achados apresentados neste capítulo representem a variedade paulista (na esfera jurídica) ou que sejam a repetição de TD

anteriores e perpetuadas em várias localidades brasileiras. Apesar de serem processos em que se levam em consideração as diversas vozes, situações e finalidades sociocomunicativas de fatos específicos, em locais particulares e envolvendo pessoas específicas, é possível levantar a hipótese de que as peças, sua sequenciação, a referência às leis da época e os resultados dos processos sejam comuns a todo o território brasileiro.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE NETO, Flávio de Sá Cavalcanti. **A reforma prisional no Recife oitocentista: da cadeia à casa de detenção (1830-1874)**. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Federal de Pernambuco. CFCH. História, Pernambuco, 2008. DOI: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/7303/1/arquivo3330_1.pdf.

BRASIL. **Código Criminal. Lei de 16 de dezembro de 1830**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm. Acesso em 12/05/2019.

BRASIL. **Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em 12/06/2021.

COSERIU, Eugenio (1988) **Sprachkompetenz: Grundzüge der Theorie des Sprechens**. Tübingen: Francke.

COSERIU, Eugenio (1981) **Textlinguistik**. Eine Einführung. Tübingen: Gunter Narr.

DIAS, Carla Regiane. **E morreo curado por pozos e raízes: edição semidiplomatica e estudo de um processo-crime de feitiçaria e homicídio no Brasil Império (século XIX)**. Dissertação de Mestrado (Filologia e Língua Portuguesa), Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2017.

DIAS, Carla Regiane. Processos Criminais no século XIX: homicídio e pena de morte em Campinas. In: GIL, Beatriz D.; CARDOSO, Elis de A.; MÓDOLO, Marcelo; CAMPOS, Maria Inês B.; FACHIN, Phablo R. M. (Orgs.) **Pesquisas em Filologia e Língua Portuguesa** [recurso eletrônico]: volume II. São Paulo: FFLCH/USP, 2021.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp 2006.

FRANCHINI, Hélio. A Guerra de Independência do Brasil: Mito ou realidade? In: **As singularidades da Independência do Brasil**. Brasília: FUNAG (Fundação Alexandre de Gusmão), 2022.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, Elizabeth; SANTOS, Adriano R. dos. Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade. 2012. Comunicação apresentada no III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade (III SIDIS). DILEMAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE.

Disponível em https://www.iel.unicamp.br/sidis/anais/pdf/HARKOT_DE_LA_TAILLE_ELIZABETH.pdf. Acesso em 11/10/2021.

HESPANHA, Antonio Manuel. Da Justiça à Disciplina. Textos, poder e política penal no Antigo Regime. In: **Anuario de Historia del derecho español**. 1987. Disponível em: https://www.boe.es/biblioteca_juridica/anuarios_derecho/articulo.php?id=ANU-H-1987-10049300578 Acessado em: 18/10/2022.

JACOB, Daniel. Representatividad linguística o autonomía pragmática del texto antiguo? El ejemplo del pasado compuesto. In Jacob; Kabatek (eds.) **Lengua medieval y tradiciones discursivas em la Península Iberica. Descrepción gramatical – pragmática histórica - metodología**. Frankfurt am Main: Vervuert; Madrid: Iberoamericana, 2001, p. 153-176.

KABATEK, Johannes. Tradições Discursivas e Mudança Linguística. In Lobo, T.; Ribeiro, I.; Carneiro, Z.; Almeida, N. (Orgs.) **Para a História do Português Brasileiro**. Vol. VI: Novos dados, novas análises. Salvador: EDUFBA, Tomo II, 2006, p. 505-527.

KOCH, Peter; Oesterreicher, Wulf. Sprache der Nähe–Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. **Romanisches Jahrbuch** 36, 1985, p. 15-43.

KOCH, Peter; OESTERREICHER, Wulf. **Gesprochene Sprache in der Romania: Französisch, Italienisch, Spanisch**. Tübingen, 1990.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia **Caminhos da Linguística Histórica ouvir o inaudível**. São Paulo: Parábola, 2008.

MORAES DE CASTILHO, Célia Maria. Estrutura discursiva dos inventários e testamentos de São Paulo (Séculos XVI-XVII). In CASTILHO, A. T. de (Org.) **História do Português Paulista**. Vol. I, Série Estudos. Campinas, IEL Publicações/FAPESP, 2009, p. 665-698.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. **História do falar e história da língua**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993. Tradução de Fernando Tarallo e Ingedore Villaça Koch.

SIMÕES, José da Silva. **Sintaticização, discursivização e semanticização das orações de gerúndio no português brasileiro**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. DOI: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-04102007-140928/publico/TESE_JOSE_SILVA_SIMOES_VOLUME_I.pdf.

SIMÕES, José da Silva; KEWITZ, Verena. Normas linguísticas, história social, contatos linguísticos e tradições discursivas: transformando encruzilhadas em novos caminhos para a constituição de corpora diacrônicos. In Castilho, A.T. de (Org.) **História do Português Paulista**. Vol. I. Série Estudos. Campinas, IEL Publicações/FAPESP, 2009, p. 699-720.

SIMÕES, José da Silva; KEWITZ, Verena. Traços linguísticos-discursivos em corpora do português brasileiro. **Estudos linguísticos XXXV**, 2006 p. 1018-1027.

Desafios e possibilidades nas mediações de leitura na escola pública: contribuições para o diálogo

Samara Gabriela Leal FRANÇA¹

Resumo: *Este capítulo é o delineamento de uma pesquisa maior em que analisamos os processos de mediações de leitura presentes em escolas públicas estaduais de São Paulo. O objetivo é compreender quais as concepções, desafios e possibilidades que os estudantes, os professores e a comunidade (pais, funcionários, gestores) têm sobre a formação leitora em idade escolar. Neste recorte, em específico, analisamos as imagens e percepções de leitura de alunos do 6º, 8º Anos do Ensino Fundamental II e 2º Ano do Ensino Médio. Como procedimentos metodológicos, idealizou-se a etnografia como viável, à medida que, intenta-se descrever “um sistema de significados culturais de determinado grupo” (SPADLEY, 1979). Como referencial teórico, nos fundamentamos em Colomer (2014), que aborda o quão importante é o papel da escola no desenvolvimento da autonomia dos alunos para a leitura; em Lajolo (2020), que evidencia a realidade da leitura em nosso país; e em Rouxel (2012), que discute as condições da leitura literária nas escolas. Assim como a coleta de dados, os resultados são, ainda, parciais e demonstram que as imagens de leitura dos discentes nos corpora analisados que mais sobressaem são a de um bem cultural que traz conhecimento; a de alunos que afirmam gostar pouco de ler; cuja a maioria o faz por vontade própria e não por mediação da escola. É possível depreender, também, que o acesso ao livro aumentou, mas a qualidade dos livros oferecidos e a qualidade das interações que se estabelecem entre a língua e a linguagem por meio deles nas diferentes situações de leitura ainda precisa ser discutida.*

Palavras-chave: *leitura na escola; concepções de leitura; formação leitora, leitura literária.*

Introdução

De acordo com a pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”, desenvolvida pelo Instituto Pró-Livro (IPL), a leitura por fruição não se tornou, ainda, um hábito entre os brasileiros. “Temos carências grandes na própria formação escolar. Também o poder aquisitivo da população ainda é muito baixo no Brasil, especialmente fora dos grandes centros”, aponta o presidente da Associação Nacional de Livrarias (ANL), Vitor Tavares. Esses dois fatores combinados – carências na formação escolar e baixa renda da população – dentre outros, colaboram para uma má formação de leitores em nosso país.

Nesse sentido, cresce nossa responsabilidade enquanto educadores, uma vez que, ainda de acordo com a pesquisa, a escola é a principal fomentadora para a leitura no Brasil. Depois dos pais, o professor representa uma forte influência na formação do futuro leitor. Isso não quer dizer que os alunos tenham o primeiro contato com a literatura em casa, mas que ambos, pais e professores, têm significativo papel no desenvolvimento leitor dessas crianças.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Valéria Gil Condé.

Dada essa realidade, consideramos de extrema relevância pesquisas que colocam, no centro da questão, medidas educacionais que enfocam a formação do leitor ainda em idade escolar, tendo em vista que o Brasil demonstra que ações nesse segmento são ainda precárias.

Nesse contexto, ao abordar sobre a importância de se ter a leitura autônoma como foco nas escolas, Colomer (2014) sustenta que:

É imprescindível que as crianças leiam de forma independente na escola porque nem todas vão fazer isso quando estiverem fora dela. O papel da Educação em relação a essa desigualdade social é muito importante. Para aprender a ler de forma rápida e eficiente, é necessária muita dedicação. Os alunos só conseguem isso com o investimento dos educadores, que precisam ensinar também como escolher o que ler. (COLOMER, 2014, p.31)

Por essas perspectivas, ora analisadas, compreendemos que formar alunos que leiam com autonomia é uma grande responsabilidade das instituições escolares, sobretudo quando o acesso ao recurso primário – o livro – se dá, comumente, na escola. Muitas famílias não possuem condições para adquirir livros. Com a renda baixa, outras coisas são consideradas mais importantes, como por exemplo, “colocar o que comer e beber dentro de casa”. Por outro lado, tão importante quanto o alimento que nutre o corpo, é a leitura, que nutre a imaginação, a compreensão do outro, de si mesmo e do mundo.

Dessa maneira, depreendemos que um dos processos essenciais dentro do espaço escolar são os que medeiam a leitura, a literatura infantil e juvenil, a formação literária na sala de aula e, se possível, que essa não se restrinja apenas a esse meio, mas ganhe também outros ambientes como o social e familiar.

Observar e registrar como isso ocorre na prática é de suma importância a fim de que se compreenda os processos que ocorrem na escola pública, o trabalho do professor em prol a essa formação, mesmo diante, muitas vezes, de limitações objetivas, pelos recursos que lhe faltam ou pela falta de capacitação que se impõe durante o curso de sua profissão.

Investigar como a comunidade escolar, os pais e os próprios alunos se colocam diante desse processo, faz com que a responsabilidade sobre os índices incipientes de formação leitora não esteja restrita ao professor, como também traz luz a caminhos viáveis que podem colaborar para a melhoria dos índices ora determinados.

O presente capítulo é composto por três seções: a primeira, dedicada à apresentação dos objetivos, metodologia e aparato teórico, à luz de estudos de Rouxel (2012); a segunda, é constituída pela apresentação e análise de dados sobre a leitura no Brasil que julgamos significativos; na terceira, analisamos um recorte da pesquisa e, na sequência, tecemos algumas considerações.

1. Objetivos, metodologia e aparato teórico

Esta pesquisa parte da perspectiva de que o trabalho com a leitura na sala de aula possa, na verdade, “deva” priorizar uma metodologia ativa, que leve em conta que o discente

representa o protagonista no processo de formação e capacitação leitora. Quando os alunos estão envolvidos com proposições que medeiam leitura, observamos, então, um trabalho menos mecânico e engessado e, dessa maneira, podemos ver emergir um sujeito-leitor no sujeito escolar, evitando-se, assim, que “o gesto de ler” desapareça “sob o ato de aprender”. (ROUXEL, 2012, p.275 apud BARTHES, 1984, p.40-41).

Compagnon e Langlade (1998) apud Rouxel (2012) propõem uma reflexão sobre as práticas leitoras que decorrem nas escolas, que deixam, há muito tempo, tanto a leitura quanto o leitor, enquanto sujeito, à margem. Com práticas de leitura “didatizadas” (para vários ensinamentos: gramática, ortografia, dentre outros) e com fins coercitivos de avaliação, o texto é dado como produto intocável, como uma verdade única, evitando, assim, a inferência dos jovens leitores e a plurissignificação textual. Nessa perspectiva, não se considera um “investimento subjetivo do leitor” como “uma necessidade funcional da leitura literária” e, dessa maneira, prevalece uma concepção que nega o leitor como sujeito ativo que completa o sentido do texto, evitando, assim, que se respeite “sua forma singular de pensar e sentir”. (ROUXEL, 2012, p.272)

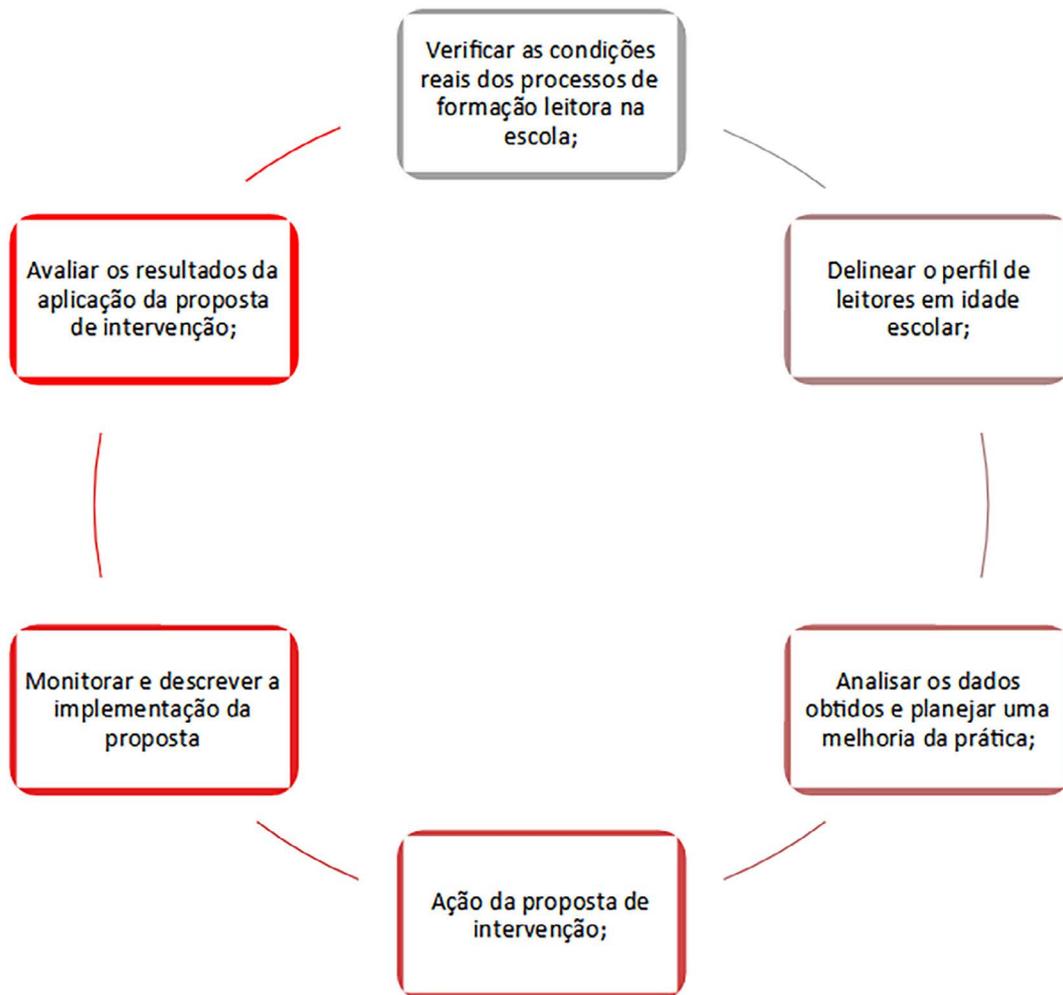
Nesse sentido, como já aludido, compreendemos ser importante, com uma ampla investigação, conhecer os perfis de leitores que temos na escola, para que o movimento de formação leitora não se dê de forma intuitiva, mas que, elaborando o perfil dos hábitos de leitura dos alunos em idade escolar, se possa, a partir dos dados coletados, implementar projetos de leitura que visam a ajudar os educadores que estão envolvidos com as defasagens apresentadas a encontrar suas mais adequadas soluções.

Assim, a pesquisa tem como foco uma abordagem que possibilite assistir e refletir sobre metodologias de mediação de leitura que decorrem em escolas públicas. Nesse sentido, fundamenta-se como objetivos: (i) investigar e descrever o desenvolvimento do trabalho de diferentes professores na formação do hábito de leitura junto aos alunos, observando como se dão esses processos e como se posicionam todos os envolvidos na comunidade escolar – diretores, pais e alunos – (ii) analisar a pertinência dessas ações, a dinâmica interna, os desafios, dialogando tanto com as concepções de leitura desses professores, como também, com aportes teóricos e de estudiosos na área, a exemplo de Silva (2009), Rouxel (2012), Lajolo e Zilberman (1991), Koch e Elias (2010), Colomer (2014), dentre outros; (iii) realizar um recorte sobre hábitos de leitura com alunos de escola pública, a fim de que se possa traçar um perfil desses alunos, observando a forma efetiva pela qual se realiza a leitura e aferindo níveis que, muitas vezes, são percebidos de forma intuitiva pelos docentes; (iv) propor projetos de ensino, com seus devidos resultados, que representem caminhos que possam colaborar, tanto com o trabalho docente, quanto com o desenvolvimento leitor dos discentes.

A escolha da pesquisa etnográfica, definida como “o estudo de um grupo ou povo” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.41), configurou-se viável delineamento metodológico, à medida que, a perspectiva desta pesquisa parte da necessidade de se analisar as relações entre escola, aluno, professor e sociedade, com o intuito de se conhecer profundamente o processo de formação leitora escolar, isto é, de descrever “um sistema de significados culturais de determinado grupo” (SPADLEY, 1979). Nesse sentido, as estudiosas consideram alguns pressupostos para concretização dessa metodologia específica:

- o uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;
- a interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
- a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa;
- a ênfase no processo, e não nos resultados finais;
- a visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;
- a não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;

Diagrama 1: Representação das fases da pesquisa-ação



Fonte: elaboração própria

Procedimentos investigativos com acompanhamento, análises e registros do cotidiano e do fazer escolar com relação à formação leitora estão sendo essenciais na primeira fase. Questionários são fundamentais para que se consiga traçar o perfil, de acordo com uma amostragem, dos leitores em idade escolar. A saber, buscamos analisar o fator ‘idade/instrução’, o que será que acontece entre o 6º, o 8º e o 2º colegial? Os alunos leem mais conforme aumenta a série? Ou menos? Ou isso não interfere em nada? Se evidenciarmos o fator ‘sexo’,

o que podemos descobrir? Meninas leem mais ou menos? Ou a mesma quantidade? Se estabelecermos o fator ‘nível socioeconômico’? Alunos de situação econômica proeminente leem mais, menos ou isso é indiferente?

Além desses fatores, outros podem ser considerados oportunos para o objetivo em questão e os resultados se mostram reveladores. As perguntas exploratórias são bem simples (como é no caso desse tipo de trabalho, chamado “quantitativo”), por exemplo, “Você gosta de ler? (sim/não)”; “Este ano, leu quantos livros inteiros?”; “Já leu algum livro por vontade própria? Qual/quais?”.

Esses instrumentos de coleta de dados se dão mediante uma abordagem de análise mista, exigindo, ainda, uma ampla pesquisa bibliográfica. E, dessa maneira, acreditamos ser possível discutir e refletir práticas e propostas de intervenção que possibilitem colaborar com os docentes, preocupados com essa causa, a tornarem-se mais conscientes e críticos com relação ao trabalho que medeiam em vista de formar alunos leitores.

2. O que nos dizem os números que incidem sobre a leitura

França (2020) observou que os processos de leitura, tanto em nível escolar, como para além dele, apresentam grandes desafios e se mostram incipientes, quando analisamos a formação dos leitores em idade escolar. Os baixos índices de sucesso das escolas públicas na importante função de capacitar para uma sociedade multiletrada e que, cada vez mais, mobiliza-se por uma multiplicidade de culturas textuais são uma preocupação assertiva entre os docentes e para a literatura dessa área.

Diante dessa realidade, fazem-se necessárias pesquisas que busquem caminhos viáveis que possam colaborar na solução e enfrentamento desses desafios, pois as estatísticas já são bem estabelecidas a esse respeito e apontam que “51% dos estudantes brasileiros ficaram abaixo do nível 2 em leitura, patamar mínimo necessário para o pleno exercício da cidadania, segundo a OCDE².” E também que “3 de 10 brasileiros entre 15 e 64 anos podem ser considerados analfabetos funcionais” (BRASIL, PNA, 2019, p.13). Além disso, os números mostram que:

somente 12% dos brasileiros nessa faixa etária se encontram classificados como proficientes, ou seja, conseguem elaborar textos mais complexos (como mensagens, descrições, exposições e argumentações) e opinar acerca do estilo ou do posicionamento do autor. (BRASIL, PNA, 2019, p.13)

Tampouco essa precariedade das práticas brasileiras de leitura é recente em nosso país. Lajolo (2020) lembra-nos que esse lamento é muito antigo, conforme ilustram as figuras 1 e 2 adiante:

2 Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Figura 1: Recorte do Jornal “Diario do Rio de Janeiro” de 1862



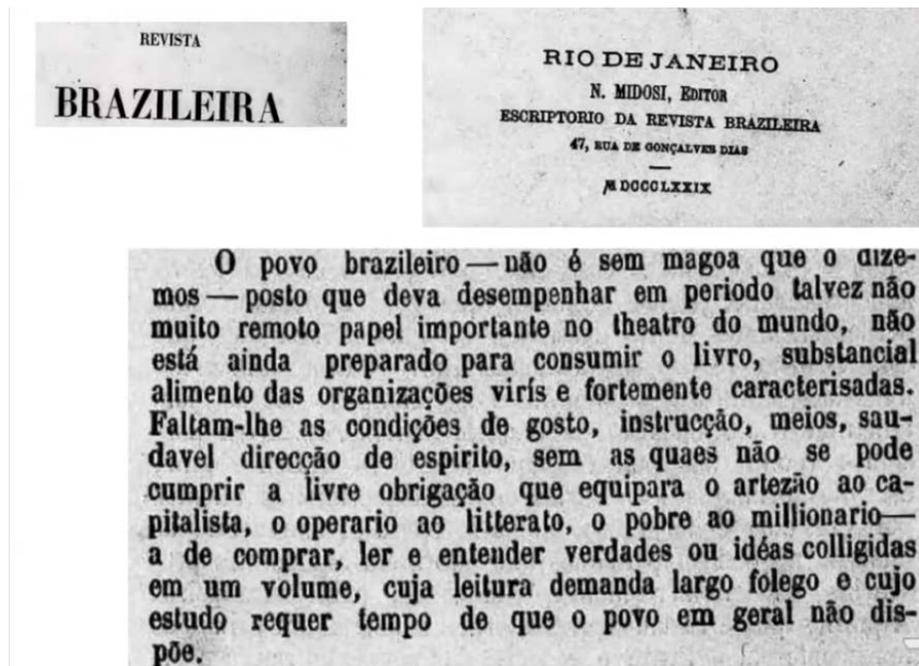
24.03.1872.

Fonte: <https://aovivo.abralin.org/lives/marisa-lajolo/> (20/07/2020)

Embora com a materialidade do texto prejudicada pelo tempo decorrido, podemos ler, em imagem ampliada, no quarto parágrafo, o seguinte: “Póde dizer-se que o nosso movimento litterio é dos mais insignificantes possíveis. Poucos livros se publicam e ainda menos se lêem. Aprecia-se muito a leitura superficial e palhenta, do mal travado e bem accidentado romance, mas não passa dahi o peculio litterario do povo.” Dessa maneira, observamos que em 1862 já havia um movimento que demonstrava preocupação pela falta de leitura em nosso país.

Já na próxima figura, podemos ler uma publicação de 1879, extraída da “Revista Brasileira” do Rio de Janeiro. Nela, denotamos uma inquietação sobre a falta de condições de gosto, instrução, meios e fôlego para a leitura, angústias muito atuais com relação aos nossos jovens-leitores.

Figura 2: Recorte da “Revista Brasileira” de 1879



Fonte: <https://aovivo.abralin.org/lives/marisa-lajolo/> (20/07/2020)

Diante das inconstâncias que se instalam de longa data, é preciso, ainda, olhar para os leitores e, nessa perspectiva, seguindo uma classificação de competência leitora, de acordo com Silva (2009), temos seis diferentes leitores:

- Pré-leitor – apenas ouve uma narrativa ser lida ou contada; ou lê uma narrativa guiado pela sequência de suas imagens ou, ainda, com a ajuda de um adulto.
- Leitor iniciante – lê, sem ajuda, textos breves e facilitados.
- Leitor em processo – lê textos de dificuldades média, seja em relação ao vocabulário, à construção narrativa ou ao uso da linguagem.
- Leitor fluente – lê textos mais complexos e é capaz de reconhecer artifícios de construção, bem como estabelecer conexões entre diversas leituras.
- Leitor crítico – lê com total autonomia textos de qualquer extensão, identificando alusões e subentendidos, assim como estabelecendo relações entre o texto lido e a realidade que conhece em suas vivências diárias de cidadão, sendo, inclusive, capaz de emitir juízos críticos sobre o texto lido.

Ao analisarmos essa classificação e retomando os dados demonstrados pela OCDE, é coerente considerarmos que uma pequena parcela da população brasileira (12%, em consonância com a pesquisa) encontra-se nas duas últimas categorias estabelecidas por Silva (2009) como “Leitor Fluente” e “Leitor Crítico”. Esses diferentes níveis também estão presentes na sala de aula, entretanto, de forma geral, dificilmente, pelo que observamos, os professores possuem tempo ou o objetivo de se investigar essas diferenças. Na verdade, de forma intuitiva,

os professores sabem e identificam que há diversos perfis de leitores entre os discentes, mas não há um processo contínuo de acompanhamento, verificação, avaliação e pesquisa sobre como podemos colaborar com a formação desses alunos que apresentam grandes defasagens.

Ademais, algumas proposições como “por que em uma época em que a leitura ganhou outras dimensões, adequando-se a novos suportes, ainda se lê tão mal? Onde será que nós, enquanto professores de Língua Portuguesa, estamos colaborando (ou não) com esse fenômeno?” (FRANÇA, 2020, p.31) ou “como se avalia a leitura de textos digitais?” representam, ainda, indagações que dependem de uma investigação mais ampla para que possam se desenvolver livremente e, possivelmente, revelar outras suposições.

3. Mediações de leitura em escolas públicas de uma Diretoria de Ensino do Centro-Leste de São Paulo

Durante o período do ano letivo de 2022 foram visitadas 4 escolas estaduais da Diretoria de Ensino de São João da Boa Vista. Os desafios da coleta de dados têm início quando, de princípio, faz-se necessário estabelecer uma relação de confiança entre a pesquisadora e as escolas visitadas. Nas diferentes escolas foi preciso muito diálogo, a fim de que se compreendesse que, de maneira alguma, o objetivo da pesquisa é prejudicar as escolas ou os membros da comunidade escolar. Foi fundamental, ainda, tornarem-se claros os objetivos da pesquisa e como ela seria desenvolvida nos campos observados.

Quanto às estratégias para observações, cabe mencionar que estamos realizando observações sistemáticas e intensivas. Embora com um comportamento informal, buscamos registrar todo o cotidiano do fazer escolar, sobretudo, aqueles que medeiam a leitura na escola.

Os dados são registrados, mediante os pontos críticos, descrevendo as situações das escolas, focalizando especialmente, as atividades realizadas, as concepções docentes, discentes e dos demais membros da comunidade escolar. Além disso, Grupos Focais e Questionários e Entrevistas também contemplam a coleta de dados.

Procuramos, nas visitas, não interferir na dinâmica da escola e/ou das salas de aula, nem provocar mudança de comportamento, seja dos professores ou alunos. O que se pretende é que as análises realizadas reflitam, de maneira bastante real, o cotidiano escolar no que se refere à formação leitora.

3.1 As escolas e a comunidade escolar

As escolas visitadas apresentam características heterogêneas e até mesmo a escolha delas foi pensada para que isso realmente acontecesse. Isto é, escolhemos escolas de municípios diferentes, escolas de tempo integral, escolas que possuem ou não Salas de Leitura para que se observasse se as diferenças de categorias escolares interferem de maneira distinta na formação leitora.

Embora as quatro escolas visitadas sejam escolas bem conceituadas, é possível perceber que as condições de uma delas - a escola B - é muito melhor, tanto por ser uma escola de grande porte, quanto por sua infraestrutura (equipamentos, sala de leitura, sala de multimídia, cantina, sala de dança, quadras). Parece um universo bem diferente do que é recorrente nas escolas públicas estaduais.

A escola B é uma escola de tempo integral, a forma de interação entre docentes, gestores e alunos é de partilha de responsabilidades, desenvolvimento de autonomia e reflexão sobre o papel de cada um dentro do espaço escolar. Há, na escola, semanalmente, uma tutoria, quando se interrompe todas as aulas e todos os afazeres pedagógicos (inclusive gestores) para uma Tutoria, momento em que os alunos podem expor aquilo que pensam, o que sentem e o que querem discutir, obtendo aconselhamento e mediação dos tutores.

As escolas A C e D são bem similares entre si. Escolas tradicionais e de referência no município em que atuam. A escola A possui Sala de Leitura, mas pelas observações realizadas, não é muito atuante neste segmento, ficando este espaço restrito ao empréstimo de livros sem uma promoção e mediação mais significativas do livro e da leitura.

Em relação aos discentes que frequentam as escolas observadas, depreende-se que são provenientes da classe média baixa ou baixa, embora haja uma heterogeneidade destacada e encontrem-se alunos de classe alta. Nesse sentido, alguns alunos aparentavam ser bastante pobres, enquanto outros a configuração da pobreza se mostra menos acentuada. O número de alunos por turma oscila em torno de 35 alunos.

Em todas as escolas visitadas foi possível observar os desafios impostos à uma educação pós-pandemia.

Os dados que serão analisados foram obtidos através de questionários respondidos pelos alunos e pelo Projeto Político Pedagógico das Unidades Escolares.

No decorrer dessa fase exploratória, não obtivemos elementos suficientes para uma análise com relação à proposta pedagógica, da relação da gestão para com o apoio ao corpo docente, sobre a relação escola/família. Mais observações serão necessárias nas visitas que ainda irão acontecer.

3.2 O hábito de leitura dos alunos participantes da pesquisa

No primeiro questionário realizado com os alunos, obtivemos um material bastante rico referente ao hábito de leitura observado, que não poderia ser aqui transcrito em sua totalidade em virtude da limitação espacial de um capítulo. Além das questões sobre gênero, raça, classe social, série, levantamos aspectos nos seguintes itens: gosto pela leitura, leituras realizadas, dificuldades e outros interesses que possam distanciar a relação aluno/leitura, o papel da escola e de outras pessoas que possam ter influenciado o aluno leitor, assim como o papel da literatura na formação leitora. Buscaremos transcrever, neste capítulo, os aspectos e situações que consideramos mais relevantes.

A maioria dos alunos respondeu que gosta pouco de ler (59%). Verificamos, no entanto, que apenas 23% deles não leram nenhum livro ou parte dele nos últimos três meses anteriores à realização da pesquisa. Isso supõe dizer que apesar de afirmarem que não gostam de ler, 77% deles mantinham ao menos uma leitura parcial quando na coleta de dados. Cabe ressaltar que, neste mesmo período, 77% dos alunos leram um livro por vontade própria e a literatura é destaque dentre as leituras realizadas.

Quanto ao papel da escola, observamos que a maioria dos alunos (57,6%) não leu, nos últimos três meses, nenhum livro indicado pela escola. Além disso, 66,3% % deles responderam que o ambiente “casa” é o local favorito para a realização das leituras.

Para que a análise dessas imagens pudesse ser feita, inicialmente, agrupamos as respostas dos hábitos de leitura dos alunos em casa e, também, na escola. Assim, ao invés de analisarmos as práticas leitoras de maneira isoladas, conseguimos percebê-las de maneira conjunta e, dessa maneira, observar contraposições. Vale ressaltar, nesse sentido, que a ordem das questões expostas para análise não foi a mesma utilizada nos questionários.

Quanto ao agrupamento realizado, examinamos um distanciamento do aluno-leitor das práticas de leitura presentes na escola, isto é, que existem alunos que leem apesar da escola, como se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 1: Relação dos hábitos de leitura dos alunos em casa e na escola

Questão 01: Nos últimos três meses, você leu algum livro por vontade própria?			
73,9 %	SIM	26,1%	NÃO
Questão 02: Caso a resposta a questão anterior tenha sido sim, qual ou quais livros?			
20%	Bíblia	52%	Literatura
Questão 03: Nos últimos três meses, você leu algum livro por indicação da escola?			
42,4%	SIM	57,6%	NÃO
Questão 04: Caso a resposta a questão anterior tenha sido sim, qual ou quais livros?			
28,1%	Didáticos	61,4%	Literatura

Fonte: autoria própria

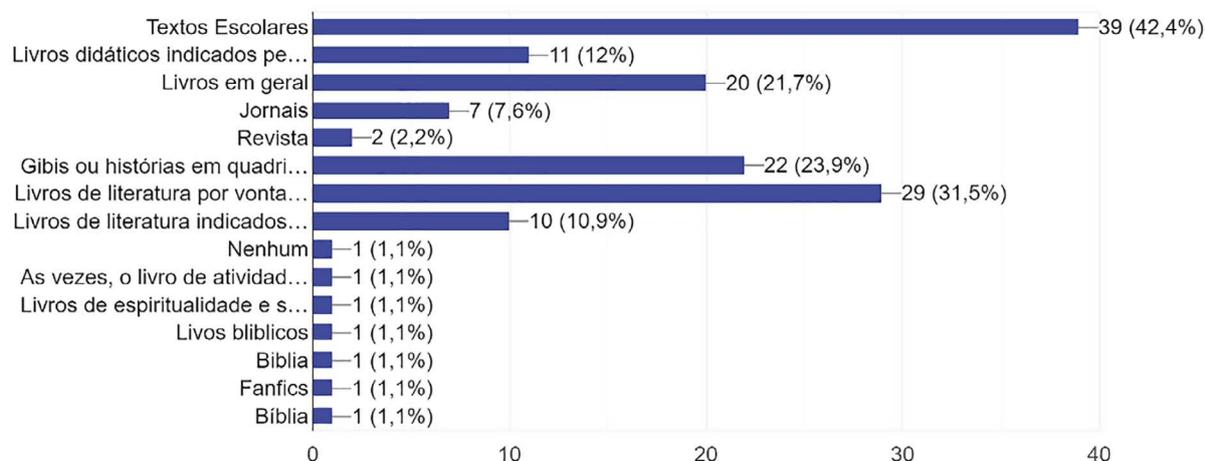
Com base nessas informações, podemos perceber que os alunos mais leem por vontade própria do que por indicação da escola (73,9% X 42,4%). E, ainda, que a literatura está presente, de maneira significativa, tanto nas leituras realizadas por vontade própria, quanto naquelas feitas por indicação da escola (52% e 61,4%). A bíblia é a segunda das leituras realizadas em casa, enquanto os livros didáticos ocupam a mesma posição no espaço escolar. As demais leituras indicadas não tiveram percentual significativo para análise.

O consensual seria afirmarmos que a escola, instituição formal de educação, seria promotora e incentivadora de leitores. Nesse caso, uma lacuna se apresenta, representando um dissenso do que se espera desse espaço formativo. Tal distanciamento é observado, ainda, em outras duas proposições expostas nos gráficos adiante:

Gráfico 1: Textos lidos com frequência

Quais textos abaixo você costuma ler com frequência? (pelo menos uma vez na semana. Pode ser material físico ou virtual)

92 respostas



Fonte: autoria própria

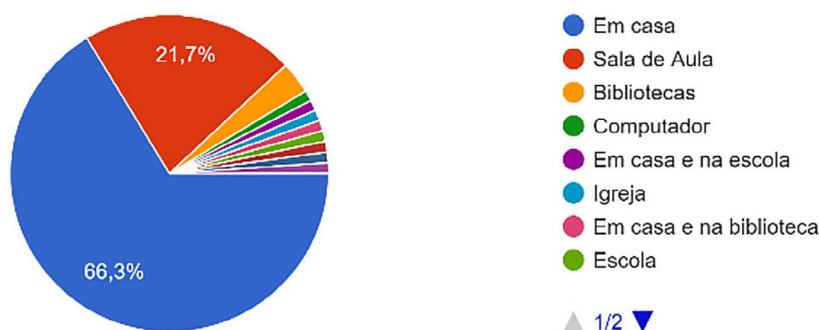
Esse segmento evidencia, respectivamente, sete leituras realizadas de maneira mais expressiva: i) 42,4% textos escolares; ii) 12% livros didáticos indicados pela escola; iii) 21,7% livros em geral; iv) 7,6% jornais; v) 23,9% gibis ou histórias em quadrinhos; vi) 31,5% livros de literatura por vontade própria; vii) 10,9% livros de literatura indicados pela escola. As escolhas dos textos lidos com frequências pelos alunos comprovam a observação do distanciamento da prática leitora dos alunos com a escola, na medida em que se lê mais literatura por vontade própria do que por indicação da escola. Pode-se assumir também a posição de que a literatura não esteja tão presente na escola como se gostaria, uma vez que embora os textos escolares sejam os mais lidos (42,4%), a leitura literária escolar está muito distante desse percentual (10,9%). Além disso, os livros didáticos indicados pela escola figuram uma posição inversa (leia-se baixa) aos textos escolares (que podem ser lidos na escola ou em casa).

Seguindo por esse viés, quando se questiona aos alunos sobre os lugares onde costumam ler, pode-se dizer que não é feita uma menção do espaço escolar como privilegiado:

Gráfico 2: Lugares onde os alunos costumam ler

Em qual destes lugares você costuma ler, seja virtual ou em papel?

92 respostas



Fonte: autoria própria

A contraposição do ambiente para leitura “casa” com o ambiente “escola” – considerando as respostas sala de aula –, implica uma preferência pelo primeiro em uma diferença percentual de 44,6 % que os distanciam. Mesmo somando as respostas “escola” e “em casa e na escola”, teríamos um aumento percentual de apenas 2,2%, o que modificaria o quantitativo 21,7% para 23,9%. A preferência de ler em casa, ainda assim, seria maior.

Observar e criticar o distanciamento entre escola e alunos-leitores não alteram os resultados. É preciso, pois, propor diálogo e refletirmos sobre as perspectivas que possam colaborar para que saiamos desse impasse. Detenhamo-nos em pensar as possíveis causas para esse distanciamento, ou seja, o porquê de os alunos lerem em casa, mas não na escola.

As causas para o que se tem nomeado de “crise da leitura”³ são complexas e, certamente, de responsabilidade de múltiplos fatores e atores. Mas, com base no aporte teórico que dá base a essa investigação, podemos discutir três principais práticas que direcionam para essa situação.

A crítica mais destacada refere-se às “formas arbitrárias e fetichizadas de se conceber e de se produzir a leitura” (SILVA, 1993, p.43), também nomeada de “pseudo-ensino de leitura” (SILVA, 2003, p. 19) ou, ainda, como “leitura analítica” em Rouxel (2012, p.275). Todos os encaminhamentos direcionam para a leitura como “uma prática escolar, espaço de aprendizagem e de avaliação de saberes e competências” (ROUXEL, 2012, p. 275).

Dessa maneira, não se produz a leitura do texto, mas o estudo do texto. Este, nesse sentido, é compreendido como absoluto e passível de interpretação única. O leitor, por sua vez, tem o papel apenas de responder às imposições do texto “e esse leitor não tem nenhuma voz enquanto sujeito sobre o assunto” (ROUXEL, 2012, p. 275).

3 (Zilberman, 1993; Zilberman e Silva, 2001) ou, ainda, identificado como uma “paulatina e dificultosa formação do leitor brasileiro” (Lajolo e Zilberman, 2019), dentre outras definições nada positivas.

A leitura normativa, decodificada e arbitrária faz, muitas vezes, com que os alunos abandonem o texto, não se sintam capazes para ele e não se afirmem nem em relação ao texto, nem em relação à sua condição de leitor. Ler em casa é melhor, pois abre espaço à subjetividade e à leitura por fruição, ler na escola torna-se, assim, tarefa escolar. Por sua vez, o texto, como verdade única, torna mais fácil “errar na leitura”, “não compreender o que está escrito”, “não interpretar direito” e nenhum aluno gosta de ser, sucessivamente, corrigido naquilo que deveria ser processual e não pontual.

Nessa direção, torna-se imperativo àqueles que medeiam leitura, em especial aos professores, compreender que o processo para a concretização da leitura “não se reduz a uma atividade cognitiva e que o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito” (ROUXEL, 2012, p. 278). O leitor é quem completa o sentido do texto. Em outras palavras:

É possível modificar a relação com o texto construído por meio da leitura escolar desenvolvendo uma “didática da implicação” do sujeito leitor na obra. Para isso, convém incentivar a expressão do julgamento estético, convidando o aluno a se exprimir sobre seu prazer ou desprazer em relação à leitura, evitando censurar os eventuais traços, em seu discurso, de um investimento por demais pessoal, imaginário e fantasmático. Não se trata, portanto, de renunciar ao estudo da obra em sua dimensão formal e objetivável, mas de acolher os afetos dos alunos e de incentivá-los na descoberta de dilemas pessoais na leitura. (ROUXEL, 2012, p. 281)

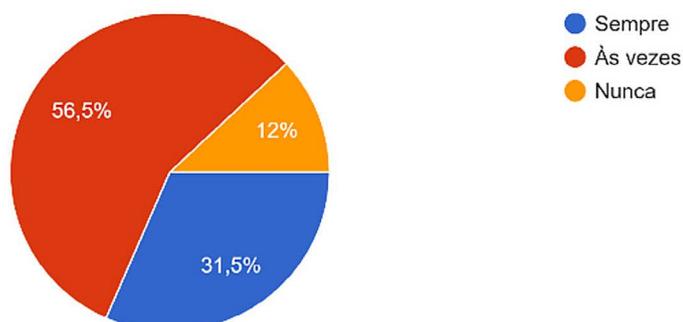
Parece-nos coerente afirmar, em vista do que se tem discutido, que se torna crucial dar voz ao aluno se a intenção é transformar esse “sujeito escolar” em um “sujeito leitor”. Só assim é possível estabelecer uma relação afirmativa entre as práticas de leitura que ocorrem na escola e os educandos. Estabelecer o lugar e o espaço para o leitor e para as práticas leitoras impõem que a escola seja, por sua vez, o ambiente propício para elas acontecerem.

Também colabora para mitigar o distanciamento escola – sujeitos leitores, quando refletimos, justamente, sobre o espaço da leitura na escola. Elas acontecem? Com qual frequência? Por ou com quem? O que está sendo ofertado como leitura aos alunos? Para compreender essas questões a partir do olhar discente, questionamos se os professores deles costumam ou costumavam ler para eles, ao que responderam:

Gráfico 3: Leitura em Sala de Aula

Seus professores costuma ou costumavam ler para você?

92 respostas



Fonte: autoria própria

A maioria dos alunos (56,5%) afirmou que seus professores leem ou liam para eles apenas às vezes; 12% responderam nunca e apenas 31,5% responderam sempre. Somando as seleções “às vezes” e “nunca” temos um percentual de 68,5% de alunos que julgam haver leitura incipiente em sala de aula.

Ao questionarmos sobre quais professores realizam ou realizavam essas leituras, os de Língua Portuguesa figuram o primeiro lugar (72,8%), seguido pelos docentes de História (34,8%). O terceiro e quarto lugares ficam, respectivamente, com os professores das séries iniciais (27,2%) e de geografia (26,1%).

É preciso assumir, nesse cenário, que a leitura não está tão recorrente na sala de aula como se estimaria, o que reforça, também, a baixa presença da leitura literária, conforme já evidenciado. Essas proposições indicam que a responsabilidade de promoção leitora está terceirizada aos professores de Língua Portuguesa. Já postularam Zilberman e Silva (1991) sob as necessárias perspectivas interdisciplinares da leitura. Isto é, os trabalhos voltados à reflexão sobre esse tema:

[...]tendem a certa compartimentalização da matéria, cada especialista dirigindo-se a outros do mesmo setor formulando a alternativa referente a esse. Em decorrência, a leitura, presente em vários campos do pensamento científico contemporâneo, acaba por ser examinada de modo segmentado, abandonando-se a visão integrada que beneficiaria a todos [...] (ZILBERMAN e SILVA, 1991, p. 08)

Consideramos que a mesma concepção integrada e interdisciplinar da leitura em uma perspectiva escolar pode ser benéfica. Por que não pensar no trabalho da leitura como objeto de todas as disciplinas se a habilidade de ler e compreender é importante e essencial para qualquer componente curricular? A leitura não pode ser incumbência estrita dos professores de Língua Portuguesa, os quais são recorrentemente culpabilizados quando os resultados de avaliações externas são negativos. Tais dados assumem maior importância quando, então, depreendemos, que a leitura ocupa um espaço pequeno nas aulas ministradas nas escolas

investigadas e de que não se há uma visão de trabalho em conjunto de todos os professores quanto à formação leitora dos alunos.

Ainda em relação a esse aspecto, é preciso compreender quais leituras são oferecidas e de que maneira as são. Nesta direção, retomemos uma pesquisa de Oliveira (2013) que investigou “As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências” em 04 escolas paulistas no segmento do Ensino Médio. Embora uma parcela dos sujeitos dessa investigação tenha considerado as leituras escolares obrigatórias como “boas”, “com conteúdo”, “importantes” e afirmarem “normalmente gostarem dos livros”, a grande maioria dos alunos afirma que:

[...] considera a leitura dos livros em geral difícil, em função da linguagem antiga que geralmente apresentam ou ainda dos assuntos complexos de que tratam, o que os torna “cansativos”, “chatos” e “penosos”. Essa parcela dos alunos declarou ainda ler por obrigação, para passar de ano ou para ser avaliada [...] há alunos que reclamam do tempo que tais leituras consomem, “roubando” o tempo de leituras de lazer. [...] surgiram ainda depoimentos de leitura de resumos, em substituição à leitura de livros. [...] (OLIVEIRA, 2013, p.150)

Ainda que tal pesquisa tenha sido realizada com sujeitos, espaço e tempo diferentes de nossa pesquisa em uma diferença de dez anos que as distanciam, acreditamos serem muito atuais as imagens projetadas sobre as leituras escolares obrigatórias: difíceis, com linguagem antiga, com assuntos complexos, cansativas, chatas, penosas, uma obrigação, uma tarefa para critérios avaliativos, o que, por consequência, trazem a necessidade de se ler resumos em detrimento à obra.

O fragmento “há alunos que reclamam do tempo que tais leituras consomem, “roubando” o tempo de leituras de lazer” enfatiza haver, para os alunos, dois tipos de leitura “as leituras obrigatórias escolares” e as “leituras de fruição”, a primeira obrigatória, para fins avaliativos e de coerção; a segunda encaminha-se à liberdade, lazer e subjetividade do aluno-leitor. Nesse enquadramento sobre as leituras ofertadas pontuamos outro fator determinante para entendermos o distanciamento escola – aluno-leitor sobre o qual nos debruçamos para compreender.

Assim sendo, a partir das perspectivas destacadas anteriormente, a saber: i) a necessidade de se respeitar a subjetividade do aluno-leitor; ii) a importância de que se garanta o espaço da leitura em sala de aula (não somente nas aulas de Língua Portuguesa); iii) a reflexão sobre o que e como se oferece/ e se cobra a leitura escolar representam caminhos para que se rompa com a arbitrariedade convencional que se impregna na escola.

Dessa maneira é possível superar o impasse de alunos que leem apesar da escola, assim como compreender que o texto não é um objeto em si mesmo, mas sim construído pelo próprio leitor em uma concepção de leitura que seja “muito mais do que um simples processo de apropriação e reprodução de significados; essa leitura deve ser caracterizada como um PROJETO,” construídos por todos aqueles que fazem parte do cotidiano da escola. (SILVA, 1993, p. 53)

No que tange à imagem que os discentes tecem de si mesmo frente à leitura, 44,3 % deles não se consideram leitores e 36,1% responderam que são leitores de livros físicos

(a partir de algumas questões foi possível perceber que os alunos não possuem o hábito de ler livros virtuais). Apesar disso, 82% dos entrevistados afirmaram que gostariam de ter lido mais nos últimos três meses e que a falta de tempo, concentração e paciência configuram-se dificuldades e desafios para a leitura.

Dentre as motivações para a leitura apresentam-se, respectivamente, o gosto, a distração e a vontade de aprender algo novo ou desenvolver alguma habilidade. Assim é que a leitura significa, sobremaneira, algo que traz conhecimento e facilita a aprendizagem.

Nesse aspecto, Soares (1991) realiza um contraponto justamente sobre os valores socialmente atribuídos à leitura: “o valor da produtividade” refere-se às camadas populares para quem ler é algo pragmático, isto é, “necessário à sobrevivência, ao acesso ao mundo do trabalho, à luta contra suas condições de vida” (p.21). Por outro lado, para as classes dominantes a leitura tende a ter um valor que lhes afirmam enquanto sujeitos e lhes franqueiam a diversidade de conhecimento, o enriquecimento cultural e ampliação de horizontes.

Assim é que se torna fundamental refletir sobre a leitura enquanto “processo político”. Pois, assim, aqueles que medeiam leitura podem comprometer-se (ou não) com a transformação social, uma vez que estejam conscientes do espaço de reprodução dos valores sociais que são impostos aos alunos, através das leituras que realizam e da imagem que os jovens leitores fazem delas.

Na sequência, questionamos aos alunos sobre os fatores que os influenciam na escolha do que ler, o tema ou assunto se destacam e tornam-se decisivos para os discentes. Ademais, os contos, as histórias em quadrinhos e romances são os gêneros preferidos por eles. Em uma pesquisa mais ampla, analisar o perfil de leitura dos alunos e legitimar o que gostam de ler pode ser um fator determinante para diminuir o distanciamento entre a escola e os alunos leitores.

Com relação ao acesso aos livros, os alunos, em sua maioria, raramente compram, ganham ou emprestam. Eles também afirmaram haver poucos livros em casa, entretanto, na escola de todos há uma biblioteca, onde eles podem frequentar. Para os discentes, é importante ter uma biblioteca na escola, pois representa um lugar para estudar e pesquisar. Entretanto, a frequência à biblioteca não é assídua. Ter mais livros ou títulos novos, interessantes e que agradem seriam condições que os levariam a ser mais frequentes nesse espaço escolar.

As análises são, ainda, parciais e demonstram que as imagens de leitura dos discentes no corpus analisado que mais sobressaem são a de um bem cultural que traz conhecimento; a de alunos que afirmam gostar pouco de ler e que não se enxergam como leitores; cuja a maioria o faz por vontade própria e não por mediação da escola. É possível depreender, também, que o acesso ao livro aumentou, mas a qualidade dos livros oferecidos e a qualidade das interações que se estabelecem entre a língua e a linguagem por meio deles nas diferentes situações de leitura ainda precisa ser discutida. É fundamental, também, perceber a literatura como caminho privilegiado para a formação dos alunos leitores, em virtude do protagonismo da mesma com os discentes.

Por fim, compreendemos que ainda é necessário promover uma análise crítica dos dados levantados e daqueles que ainda serão coletados, embasando e promovendo diálogo com o aporte teórico.

Considerações finais

Muitas vezes, observamos uma percepção de que para ser um bom leitor basta apenas querer ou ter gosto. Essa premissa pode ser mais complexa do que parece e exigir uma reflexão e análise mais apurada. Temos cinco séculos de história que justificam a permanência do estado de leitura rarefeita e desigual da população brasileira (LAJOLO; ZILBERMAN, 1991).

Diante dessa realidade, as consequências são de um país retratado como uma nação não leitora (Retratos da Leitura no Brasil, 2019) e que, ao mesmo passo, faz tornar emergentes investimentos na Educação para democratizar e tornar justas as conjunturas de aprendizagem da leitura.

As considerações que apresentamos são iniciais, pois a discussão a que se propõe essa pesquisa é bem ampla e desenvolver-se-á durante o curso de seu desenvolvimento. Entretanto, por esses levantamentos iniciais, é possível destacar que as perspectivas de leitura presentes nas escolas investigadas, engessadas e muitas vezes estruturalistas, não respondem a bons resultados.

Por outro lado, falar desses números não os altera. Dessa maneira, consideramos pertinente o estudo proposto por esta pesquisa a fim de que busquemos colaborar e clarificar fatores ainda obscuros em relação à formação leitora que ocorre nas escolas e, por outro lado, que seja possível também uma aproximação e um maior diálogo entre o que se produz em nível acadêmico e o que se realiza na sala de aula.

Referências bibliográficas

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização / Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019.

COLOMER, Teresa. **Literatura não é luxo. É a base para a construção de si mesmo**. Apud TAKADA, Paula. Nova Escola, 2014. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/928/teresa-colomer-literatura-nao-e-luxo-e-a-base-para-a-construcao-de-si-mesmo>. Data do Acesso: 15/07/2022.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Gloval, 2007.

ELLIOT, J.; ADELMAN, C. **The Ford teaching project**. Cambridge: Cambridge Institute of Education, 1976.

FNDC. **Caminhos para democratizar a leitura**. Observatório da Imprensa. 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/armazem-literario/caminhos-para-democratizar-a-leitura/>. Data do Acesso: 05/05/2020.

FRANÇA, Samara Gabriela Leal. **O lugar onde vivo: uma experiência de leitura, escrita e (re) construção de identidade**, Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e

Ciências Humanas, São Paulo: USP, 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2020.tde-13062020-184339>

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 50 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4. ed. 2016.

KOCH, I.V. e ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2010.

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. **A leitura rarefeita**; leitura e livro no Brasil. São Paulo: Ática, 1991.

LAJOLO, Mariza; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. Ed.rev. – São Paulo: Editora da Unesp, 2019.

LAJOLO, Mariza. **Literatura, Linguística e Ensino**. Abralín ao Vivo, 2020. Disponível em: <https://aovivo.abralin.org/lives/marisa-lajolo/>. Acesso em 21/07/2020.

LANGLADE, Gérard. **L'Activité fictionnalisante du lecteur**. In: SEMINAIRE DU LABORATOIRE DLLJ DU CELAM, équipe d'accueil n. 3206, 27 janvier 2005, Université de Rennes 2. Communication... Rennes, 2005. Disponível em: <https://www.uhb.fr/labos/celam/index.htm>. Acesso em: 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. **As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: [10.11606/T.48.2013.tde-31012014-121057](https://doi.org/10.11606/T.48.2013.tde-31012014-121057)

ROUXEL, Annie. **Práticas de leitura**: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor? Trad. N. L de Rezende e G. R. de Oliveira. Cadernos de pesquisa v.42 n.145. 2012, p.272-283.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. 4. Ed. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **A produção da leitura na escola: pesquisas X propostas**. São Paulo, SP: Editora Ática, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Unidades de Leitura: Trilogia Pedagógica**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Editora Ática, 1991.

A construção léxico-discursivo-ideológica na poesia de Rodrigo Ciríaco

Katia MELO¹

Resumo: *O presente trabalho apresenta uma análise inicial do objeto da pesquisa de Doutorado intitulada “Léxico, semântica e expressividade na obra de Rodrigo Ciríaco” do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Neste trabalho pretendemos analisar as escolhas lexicais e a construção dos campos léxico-semânticos no poema “Biqueira Literária” e “Canto Periférico” do autor Rodrigo Ciríaco em sua obra “Vendo Pó...esia” (2015). Observamos nesta primeira análise o enfoque no campo semântico da periferia, a partir de unidades lexicais e construções semânticas que buscam retratar a realidade do espaço periférico e de como ele se relaciona com os sujeitos, com a sociedade e com o poder público. Considerando, assim, a influência sócio-histórica e ideológica no discurso literário, postulamos a intencionalidade linguístico-discursiva do autor em sua produção literária – através do uso de gírias e da linguagem informal, por exemplo, o uso da unidade lexical biqueira. Com isso, compreendemos que as escolhas lexicais são motivadas e revelam a visão de mundo, bem como o posicionamento ideológico do autor do discurso. Neste sentido, temos em vista retratar como o discurso literário foi construído, quais as escolhas lexicais e a linguagem utilizada pelo escritor em sua obra e como essa construção influencia e reverba no processo discursivo. Como embasamento teórico para este trabalho, utilizamos Biderman (2001), Gil (2009), Cardoso (2018), Martins (2012), Pêcheux (1995).*

Palavras-chave: *Escolhas lexicais; Campos léxico-semânticos; Discurso Literário; Ideologia; Intencionalidade Discursiva.*

Introdução

A literatura marginal e periférica é um movimento literário e social que tem crescido nos últimos vinte anos, sobretudo, através dos saraus realizados em bares e praças das regiões mais afastadas do centro da capital paulistana. Com isso, muitos autores despontaram nessas regiões, possibilitando a publicação de livros de poesias, contos e romances que versam e narram o cotidiano e a realidade de pessoas comuns, trabalhadores e donas de casa que vivem na periferia da cidade de São Paulo. Trata-se não apenas de uma literatura realista, mas, essencialmente, de resistência. O grito dos excluídos, daqueles que se fazem ouvir, o protesto literário que amplia o acesso ao texto e à escrita literária.

É através desses movimentos periféricos que temos conhecimento de diferentes autores, dentre os quais: Sérgio Vaz, Férrez, Allan da Rosa dentre outros. No entanto, este trabalho tem como enfoque a obra do escritor Rodrigo Ciríaco, bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo – USP, morador da periferia da zona leste paulistana.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Elis de Almeida Cardoso Caretta.

É importante reconhecer o contexto e a realidade do escritor para podermos analisar sua obra, assim, ressaltamos que o escritor nasceu e cresceu na periferia, estudou em escolas públicas e foi o primeiro de sua família a ter acesso ao ensino superior. Embora, seus pais fossem comerciantes, não havia cultura letrada dentro de sua casa, no entanto, seus pais incentivavam o gosto do filho pela leitura de gibis, revistas e livros.

Em uma sociedade marcada pelo capital, o curso de História não causou grande entusiasmo em sua família, mas pelo fato de ter sido aprovado em uma renomada universidade pública, o feito se tornou motivo de orgulho para todos, considerando que no final da década de noventa e início dos anos dois mil, havia pouca oferta de cursos superiores acessíveis, seja nas faculdades particulares – muito caras – ou nas públicas – de alta concorrência.

Como referências literárias, o autor tem nomes reconhecidos da literatura brasileira e mundial – Carlos Drummond de Andrade, Mário Quintana, Manuel Bandeira e Bertolt Brecht. No entanto, foi em 2004 que passou a ter contato com autores vivos e atuantes na sociedade, como Tula Pilar e Dinha – escritoras da literatura marginal e periférica. Outros autores da periferia que lhe são inspiração para escrita e construção poético-discursiva são: Ferréz, Sérgio Vaz, Allan da Rosa, Elizandra Souza, Marcelino Freire, Plínio Marcos, Solano Trindade, Conceição Evaristo, Fábio Mandingo, João Antônio.

Assim, a partir de 2006 quando começou a frequentar os saraus da Cooperifa, iniciou sua jornada no mundo da literatura, criando seus próprios poemas, contos e minicontos. Para o autor, em entrevista concedida a mim em 2021, “palavra em estado de linguagem é uma forma artística de expressão”. E foi nos saraus da Cooperifa que pode, então, exercer a prática artístico-literária ao lado de pessoas comuns do povo que frequentavam os saraus para apresentar seus textos, canções, arte e talentos.

Em sua construção poético-narrativo-discursiva, Rodrigo Ciríaco apresenta fortes marcas de oralidade, buscando representar os falares da periferia com suas gírias e características peculiares da cidade de São Paulo. De acordo com Rodrigo Ciríaco, a exemplo de autores como João Antônio, Ferréz e Guimarães Rosa, em suas obras, busca trazer a oralidade do povo para o papel.

Outra marca característica de sua obra é a representação da escola pública em sua estrutura precária, pois devido aos seus mais de dez anos de experiência em sala de aula como professor nas redes estadual e municipal de São Paulo, tem propriedade para fazer uma análise crítica do sistema educacional, representando em seus textos o desmonte da educação pública, a desvalorização docente e o descaso com as crianças e adolescentes da periferia.

Segundo o autor, seus textos são produzidos de acordo com sua vivência, sentimentos, situações cotidianas e memórias. Como vive na periferia da zona leste paulistana – Ermelino Matarazzo – o autor tem contato com o léxico da periferia – gírias e expressões – na maioria das vezes, utilizado por crianças e adolescentes que participam de seus projetos literários. No entanto, é conveniente salientar que o autor se considera um poliglota em seu próprio idioma, reconhecendo a necessidade de adequação da linguagem, conforme o ambiente e situação de comunicação – seja mais formal ou informal.

A esse respeito, Rodrigo Ciríaco aponta a riqueza linguística das gírias e da oralidade presentes nos falares periféricos e, para ele, é necessário que os textos sejam amplamente

divulgados e trabalhados em sala de aula, uma vez que representam a realidade da população e, também, possuem um viés artístico-literário. Diferentemente do que muitos apregoam sobre o ensino de uma literatura utilitária, tal como manuais da boa leitura e escrita, de acordo com a norma culta da língua portuguesa.

Com relação à temática de suas obras, o escritor apresenta a desigualdade social, a violência urbana e policial, a dor e o sofrimento que a miséria impõe a milhares de famílias; assim como o ambiente escolar com toda a violência institucional da educação pública.

Neste sentido, sua obra é engajada, buscando retratar a realidade e aquilo que fere o âmago social, uma espécie de catarse e denúncia que escancaram as injustiças. Como objetivo, tem em vista justamente fazer uma provocação aos leitores, levando-os à reflexão crítica e à identificação. Em suas palavras: “a tentativa é a de ficcionalizar a realidade por mais absurda que pareça ser”.

Sendo assim, neste trabalho, pretendemos apresentar uma breve análise da construção léxico-semântica de dois poemas do autor Rodrigo Ciríaco, “Biqueira Literária” e “Canto Periférico”, a fim de que possamos identificar as marcas lexicais, discursivas e ideológicas em sua criação poética.

Como embasamento teórico-metodológico, utilizaremos os conceitos de Biderman (2001), Gil (2009), Cardoso (2018), Martins (2012) e Pêcheux (1995) a respeito da relação entre léxico, discurso e ideologia para construção textual, considerando que o conteúdo semântico de uma palavra isoladamente não produz efeitos de sentido completos e unificados, sendo necessário considerar fatores extralinguísticos que compõem o discurso em uma pluralidade de vozes e de significações, tais como contexto histórico, social, político e ideológico que influenciam os sujeitos do discurso no momento da enunciação.

1. Léxico, discurso e ideologia

Ao refletirmos sobre as escolhas lexicais e a construção discursiva-ideológica, antes de tudo, é preciso considerar que a língua é viva e se modifica com o tempo de acordo com o uso que os falantes fazem dela. Assim, uma obra que pretenda retratar a realidade popular, certamente, usará em sua construção léxico-discursiva certas marcas da fala – oralidade e, sobretudo gírias, oportunizando o reconhecimento estético-literário da linguagem contemporânea em uso.

Neste aspecto, temos as gírias da periferia na obra de Rodrigo Ciríaco como uma forma de expressão de um grupo social marginalizado, o qual muitas vezes se vê envolvido com a criminalidade e em conflito com o poder público. A gíria ou o dialeto da periferia, como dizem alguns, embora em constante mutação, acabou por ampliar-se com o advento da internet, reverberando com muita rapidez pelas redes sociais e, principalmente, pelas letras de música do estilo *Hip Hop* e *Funk* – acessíveis a diferentes públicos. Com isso, observamos unidades lexicais que até os anos noventa eram restritas às comunidades periféricas ou, até mesmo, aos sistemas prisionais, mas hoje fazem parte da linguagem cotidiana e, até mesmo, literária.

Quanto à expressividade da gíria e sua utilização, Martins (2012) aponta que

Entre as linguagens especiais, que evocam determinadas classes sociais ou grupos profissionais, é a gíria que oferece maiores possibilidades expressivas, traços afetivos mais intensos. Diz Mattoso Câmara que a gíria assinala o estilo na linguagem popular, é o aspecto poético da linguagem falada. Dino Preti, que estudou a gíria em vários ensaios reunidos no livro *A Gíria e Outros Temas*, ressalta que a gíria tanto pode ser uma forma de defesa da população marginal, como uma manifestação de agressividade da juventude, um reflexo do conflito de gerações. O vocabulário inicialmente restrito a um grupo pode generalizar-se, passando então a fazer parte do dialeto social popular. A necessidade de força expressiva faz que a linguagem gíria se renove constantemente, já que as expressões de uso intenso são sujeitas a rápido desgaste. (MARTINS, 2012, p. 117)

Lembramos que as escolhas lexicais no discurso literário são feitas de acordo com o léxico disponível e em uso pela comunidade linguística em determinado contexto social, histórico e situação comunicativa. Dessa forma, observamos que Rodrigo Ciríaco busca retratar a realidade dos falares cotidianos da periferia da cidade de São Paulo, fazendo uso do repertório léxico-semântico, discursivo e ideológico que compõe o cenário das regiões mais carentes e vulneráveis com as quais tem e já teve contato como morador da periferia e educador de crianças e adolescentes em instituições públicas e organizações não governamentais.

Nesta perspectiva, observamos que o léxico é criado, mantido e ampliado pelos usuários da língua, os quais atribuem diferentes significados de acordo com a situação comunicativa – gerando a semântica da língua. E, para Biderman (2001), os poetas e escritores são justamente aqueles que acabam por enriquecer o sistema linguístico com suas criações lexicais, neologismos e a partir de novo conteúdo semântico para as unidades lexicais existentes. Nas palavras da autora:

Embora o Léxico seja patrimônio da comunidade linguística, na prática, são os usuários da língua – os falantes – aqueles que criam e conservam o vocabulário dessa língua. Ao atribuírem conotações particulares aos lexemas, nos usos do discurso, os indivíduos podem agir sobre a estrutura do Léxico, alterando as áreas de significação das palavras. É por isso que podemos afirmar que o indivíduo gera a Semântica da sua língua, particularmente os indivíduos mais criativos e de maior competência linguística como os escritores e poetas. Ao fim e ao cabo, o universo semântico se estrutura em torno de dois pólos opostos: o indivíduo e a sociedade. Dessa tensão em movimento se origina o Léxico. (BIDERMAN, 2001, p. 179)

Cabe ressaltar que é através dessa tensão entre indivíduos – uso – língua que as escolhas lexicais são realizadas e motivadas, revelando a consciência de mundo do autor – universo semântico –, apresentando suas experiências, crenças, ideologias, visão sistêmica, política e social.

Na obra de Rodrigo Ciríaco, é possível observar que seus poemas são criados a partir da construção de campos léxicos-semânticos que veiculam os sentimentos de indignação e revolta frente às injustiças sociais; assim como as personagens nos textos narrativos que apresentam histórico, perfil e ações compatíveis com a realidade árida e sofrida captada pelo escritor, a partir de sua experiência e vivência no corpo social. Ao passo que, o público-

alvo – leitor – também faz parte dessa realidade árida da periferia e, assim, se constroem os efeitos de sentido do texto, a partir dessa multiplicidade de vozes, histórias e narrativas que se encontram e se identificam mediante essa tensão entre indivíduo, léxico e sociedade para a construção do universo semântico da obra.

Gil (2009) menciona a esse respeito que

A escolha lexical é uma das propriedades ou estruturas do discurso mais fortemente orientadas para a estrutura social e mais relevantes para o estudo dos aspectos sociais da linguagem, pois está diretamente associada a crenças, atitudes e ideologias dos interlocutores. Isso significa que aponta diretamente para a realidade e para o entendimento de mundo dos enunciadorees. (GIL, 2009, p. 83)

Dessa forma, é na construção léxico-discursiva que observamos o estilo do autor, sua expressividade e forma de retratar sua poética ou narrativa através da escolha das palavras, criações, repetições e subversões a depender do contexto e objetivo estético-literário a ser atingido.

Sobre isso, Cardoso (2009) afirma que

A Estilística Léxica, por sua vez, pretende verificar a expressividade obtida com as palavras, seja por sua flexão, por sua formação, por sua classificação, pelo seu significado no contexto. Essa parte da Estilística preocupa-se com os aspectos expressivos ligados aos componentes semânticos e gramaticais das palavras. (CARDOSO, 2009, p. 68)

Considerando que há uma intenção discursiva que determina as unidades lexicais para construção dos efeitos de sentido com vistas à expressividade, é possível notar que toda a linguagem utilizada na obra de Rodrigo Ciríaco – objeto desta análise – foi devidamente pensada e construída de forma a expressar e representar os sujeitos periféricos – crianças, adolescentes, professores, trabalhadores, famílias – muitos em situação de vulnerabilidade social – e a forma como estes sujeitos se relacionam com o seu meio, com a comunidade, vizinhança e, principalmente, com o poder público, este representado pelas autoridades policiais e, até mesmo, pelos serviços públicos como o sistema judiciário e educacional.

Salientamos, ainda, que na contracapa do livro, no qual se encontram os poemas a serem analisados neste artigo, podemos ler justamente a intenção do autor quando afirma:

Este não é um livro para se ler sentado. Tranquilo. Parado. Este é um livro-objeto. Para você ler e se mexer. Te incomodar já pelo formato. Fazendo se deslocar. Literalmente se desdobrar. E dobrar. Sabe, sair da zona de conforto, do lugar? Se perder e se achar. (CÍRIACO, 2015)

Assim, é perceptível que a literatura engajada é uma das características marcantes nos poemas, contos e minicontos de Rodrigo Ciríaco, o qual através de escolhas lexicais refletidas – gírias, oralidade, repetições, trocadilhos – consegue expressar seu posicionamento ideológico dentro de um contexto social e histórico que lhe são também pertencentes, embora, ainda como sujeito oriundo da periferia, tenha obtido acesso à cultura letrada – meio acadêmico, editorial e midiático.

Neste sentido, sobre a construção do discurso, Pêcheux (1995) postula que

A primeira consiste em colocar que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que os empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas (no sentido definido mais acima) nas quais essas posições se inscrevem. (PÊCHEUX, 1995, p. 160)

Compreendemos, com isso, que os efeitos de sentido do texto são constituídos de acordo com o posicionamento ideológico dos sujeitos do discurso, em uma pluralidade de vozes e significações, pautadas pelo contexto histórico, social e ideológico. Logo, é através das relações da palavra em uso no contexto comunicativo-enunciativo com outras palavras, expressões e proposições que se constitui o discurso.

2. Estilo e expressividade no poema “Biqueira Literária”

O poema “Biqueira Literária” faz uso de unidades lexicais que visam subverter os efeitos de sentido da linguagem contemporânea, através do uso das gírias das comunidades periféricas da cidade de São Paulo, de recursos como oralidade, trocadilhos e repetições que visam dar ênfase ao discurso, fazendo uma provocação intencional aos leitores.

Curiosamente, o poema surgiu como forma de protesto do poeta Rodrigo Ciríaco durante a 10ª Festa Literária Internacional de Paraty - FLIP, realizada em 2012, quando juntamente com o músico e poeta Renan Inquérito tentavam comercializar suas obras de forma independente nas ruas de Paraty. No entanto, os autores foram abordados por policiais e fiscais da Prefeitura que tentaram impedi-los de realizar o sarau e o comércio informal nas ruas da cidade, alegando desrespeito à legislação por não terem um alvará de funcionamento e fazerem apologia às drogas. Mas era apenas o começo, pois a literatura marginal e periférica resiste e hoje vemos o autor Rodrigo Ciríaco e tantos outros autores periféricos participarem ativamente dos eventos literários e culturais no Brasil e no exterior, incluindo a própria FLIP.

Analisamos, com isso, um poema de resistência, de protesto e, sobretudo, que busca o chamamento e o estranhamento do leitor, levando-o não só à reflexão crítica, mas também à fruição estético-literária, a partir das gírias periféricas e da oralidade do português brasileiro.

Deste modo, ao pesquisarmos a etimologia da unidade lexical biqueira (MELO, 2022), verificamos que se trata de uma palavra polissêmica – uma mesma unidade lexical com vários significados –, apresentando várias efeitos de sentido ao longo dos séculos, em sua maioria, relacionadas ao étimo bico – ponta do sapato, ponta do telhado, ponta do guarda-chuva, cano de saída de água, indivíduo que come pouco e, a partir da década de noventa do século XX,

ressurge através da gíria paulistana com o conteúdo semântico de local de venda de drogas e entorpecentes.

Quadro 1 – Caráter polissêmico da unidade lexical Biqueira

Unidade lexical	Variações Semânticas
Biqueira – étimo: bico	Ponta do sapato Ponta do telhado Ponta do guarda-chuva Indivíduo que come pouco (bicar)
Biqueira – bica	Cano de saída de água (bica)
Biqueira – gíria	Local de venda de drogas e entorpecentes nas comunidades periféricas
Biqueira Literária (subversão da acepção giriática) ninguém vai fechar / meu bico / nem minha biqueira	Local de comércio, troca e compartilhamento de livros, poesia e literatura.

Fonte: Elaborado pela autora.

Logo, a partir do seu efeito de sentido gíriático, na obra do escritor Rodrigo Ciríaco, a unidade lexical biqueira é usada como recurso estilístico para denominar o comércio de livros, poesia e literatura marginal e periférica. Refere-se, portanto, a uma metáfora para identificar os saraus, editoras, livrarias, bibliotecas e demais meios divulgadores de literatura para uma população marginalizada. Não há como negar o uso intencional e motivado, com vistas a atingir os sujeitos periféricos e, ampliando, por sua vez, o campo semântico da unidade lexical biqueira de acordo com o contexto e situação de comunicação.

Os versos do poema retomam a linguagem utilizada no comércio informal – tal como realizado pelo autor na “Ponte da Poesia” em Paraty –, ou através da qual os comerciantes, conhecidos camelôs, oferecem seus produtos aos clientes nas ruas ou lojas populares na região de Santo Amaro, Brás ou da 25 de Março, por exemplo. Assim, podemos identificar as principais unidades gramaticais e lexicais utilizadas:

Quadro 2 – Marcas lexicais no poema “Biqueira Literária”

Repetições dos verbos “vender”, “cheirar” e do substantivo “pó”	Vendo Pó. Vendo Pó... Vendo Pó...esia! Cheiro pó Cheiro pó... Cheiro pó...eira
Marcas de Oralidade	Vâmo lá, vâmo lá Tem papel de 10 Só pra valorizar a obra Você tá oferecendo Tem nada não, senhor Causou furdúncio, ficou bravo

Trocadilhos, fazendo uso do prefixo pré e da separação silábica em pó- e tró- (desmontagem lexical)	O pré-feito Pré-conceito do ser pó-lítico Pó...esia tró-cadilho
Gírias	Deixar os malucos chapados É nosso barato você tá tirando nós, Você tá maluco? É, tio: A casa caiu... Não chapou meu produto é de primeira - Calma, Rapaz: toma aqui esse baseado Só pra quebrar a banca, Armar barraco - Que doidêra Nossa lírica zoeira, de gritar:

Fonte: Elaborado pela autora.

Na estrofe *Vendo Pó. / Vendo Pó.../ Vendo Pó... esia!*, novamente vemos como recurso estilístico o trocadilho – uso das unidades lexicais pó e poesia – em que a desmontagem da palavra atua com caráter expressivo, como forma de chamar à atenção para efeitos de sentido distintos que remetem à droga *cocaína* – o pó -, mas subvertendo-o e referindo-se à (po) esia, ou seja, ao texto poético literário. As repetições atuam para reforçar o caráter comercial, enfatizando e referindo-se à venda de livros de poesia.

Ao longo do poema, o eu lírico dá pistas que indicam tratar da literatura e da poesia, mas sua linguagem é propositalmente marcada pela oralidade e pelas gírias do tráfico de drogas – *Tem papel de 10 / Papel de 15, Papel de 20*. No entanto, o autor subverte o efeito de sentido ao se referir aos livros e não às drogas.

Da mesma forma, as principais gírias utilizadas são manipuladas com o objetivo de constituírem novos efeitos de sentido, tal como em *Deixar os malucos chapados / É nosso barato*, neste caso a intenção é a de deixar os leitores embriagados com a poesia e a literatura, pois esse é o verdadeiro prazer.

A subversão da unidade lexical biqueira em sua relação com o tráfico de drogas fica explícita nos versos *pó...esia é prato farto, mesa cheia*, pois o autor refere-se à obra literária e à leitura com a qual pretende estimular e provocar os leitores, sendo a literatura uma festa, uma diversão.

Por outro lado, a expressão muito utilizada na periferia: *você tá tirando nós*, significa estar brincando com alguém ou estar fazendo-o de bobo; já a pergunta: *Você tá maluco?* – tem o sentido de questionar alguém que tomou uma atitude fora do normal, uma ação não adequada. No caso, a incompreensão de que a biqueira é literária, a venda é de poesia.

Interessante salientar que a gíria paulistana *tio*, tem sido frequentemente utilizada como vocativo para referir-se ao interlocutor em substituição ao nome próprio – ao sujeito do discurso com quem se fala. Sendo comum a utilização de sentenças orais como: “E aí, tio, beleza?”.

Outra expressão usual nas periferias paulistanas e usada no poema é: *A casa caiu*, a qual refere-se a algo que deu errado, por exemplo, quando os criminosos são presos usa-se tal expressão para indicar que foram descobertos.

Quanto à expressão: *Não chapou* – apresenta o sentido de que algo não foi aceito, tampouco compreendido; enquanto *meu produto é de primeira*, significa que se trata de produto de qualidade.

Outra gíria utilizada é a unidade lexical baseado que aparece no verso: *Calma, Rapaz: toma aqui esse baseado*. O seu significado refere-se à maconha, porém no poema o autor o subverte, produzindo o sentido da unidade lexical *basear* no particípio passado *baseado em fatos reais*.

Já as expressões *Só pra quebrar a banca / Armar barraco* referem-se a provocar destruição e confusão; enquanto, em *Que doidêra* a unidade lexical *doidêra* remete a loucuras e extravagâncias; da mesma forma que em *Nossa lírica zoeira, de gritar*: a unidade lexical *zoeira* apresenta o sentido de brincar e fazer bagunça.

O poema também faz referência aos autores de literatura que são, normalmente, valorizados somente após a morte. Em seguida, faz uma provocação ao questionar o desprezo da sociedade pela escrita e literatura, conforme podemos analisar nos versos: *Com dedicatória do autor / Ainda vivo / Promete morrer cedo / Só pra valorizar a obra / Aliás, você: / Gosta de autores vivos / Ou nem mortos?*

A violência das periferias fica subentendida nos versos *prometo que vai / com dedicatória e orelha / (calma!) / a do autor, não a alheia*, quando o eu lírico refere-se à orelha do livro, mas retoma os efeitos de sentido da criminalidade que agem com agressividade, cortando, até mesmo, partes do corpo de suas vítimas como penalidade.

Notamos que o poder público é retratado a partir de sua linha de frente – a força policial – que reprime nos versos *“Mão na cabeça, vagabundo! / Encosta, encosta, aí na parede. / Cadê? Cadê o pó? / Tem nada não, senhor. É só poesia...”,* nos quais o poeta – marginal – é o vagabundo, enquanto o policial é identificado como senhor. Na estrofe seguinte, há a explicação de que se trata do comércio de livros e poesia. Outros representantes do poder público, também da linha de frente, aparecem no verso: *Chamou guarda, polícia, jornalista, segurança*, ou seja, aqueles que cercam e reprimem qualquer movimentação do sujeito periférico.

A separação silábica – desmonte das unidades lexicais em *pré-feito, pré-conceito, político* e *tró-cadilho*, reforça a ambiguidade do poema como crítica social, buscando mostrar os preconceitos – as ideias pré-concebidas, o colonialismo enraizado em senhor de engenho, capitão-do-mato –, a opressão e a exclusão da população da periferia pelos representantes do poder público, sobretudo, suas lideranças que são aqueles que determinam o destino do sujeito periférico sem sequer terem contato com ele, mantendo-se, muitas vezes, no anonimato ou sob a proteção institucional.

Abaixo, organizamos os campos léxico-semânticos do poema com referência ao poder público, a partir da divisão entre lideranças, linha de frente e legislação em que se baseiam para o enfrentamento junto às comunidades periféricas:

Quadro 3 – Campos Léxico-Semânticos do Poder Público

Campos Léxico-Semânticos	Unidades Lexicais
Lideranças	pré-feito pó-lítico caudilho senhor de engenho
Linha de frente	capitão-do-mato guarda polícia segurança jornalista
Legislação	alvará de funcionamento ordem decretos lei orgânica perturbação da ordem pública código de postura do município

Fonte: Elaborado pela autora.

O campo léxico-semântico da legislação, usado – muitas vezes – contra ao sujeito periférico, é constituído pelos versos *Imagina: exigiu / Alvará de funcionamento / Cagou ordem, vomitou decretos / Citou: lei orgânica / Perturbação da ordem pública / Destruição do patrimônio histórico / Código de postura do município*. Trata-se dos documentos nos quais se inscrevem os destinos da periferia, a começar por sua exclusão e distanciamento dos centros e bairros elitizados.

Nos versos finais, o eu lírico revela: *Sou traficante, sim!* – retomando as repetições: *Mas eu só / Vendo Pó. / Vendo Pó... / Vendo Pó...esia!*, referindo-se à escrita e ao comércio de livros de poesia.

O ofício do poeta é a escrita, seu produto é a poesia e a sua arma é o livro.

3. A periferia retratada em “Canto Periférico”

A análise do poema “Canto Periférico” nos permite observar que há uma divisão clara em dois campos léxico-semânticos que se opõem, a saber: periferia e burguesia. Neste sentido, há em evidência um discurso referente à luta de classes sociais.

Assim, é importante lembrar que a burguesia, conforme o dicionário Houaiss (2015, p. 155), refere-se ao conjunto de profissionais liberais, aqueles que detêm a economia, a classe média. Porém, em uma pesquisa mais específica em Cunha (2010, p. 105), temos o étimo burgo que, na Idade Média, referia-se a castelo, casa nobre ou mosteiro e que, posteriormente, transformaram-se em cidades; enquanto, o burguês remete aos indivíduos que se estabeleceram nos burgos e, depois, nas cidades, caracterizando-se por suas atividades lucrativas.

Enquanto a periferia refere-se à região afastada do centro da cidade, o subúrbio, conforme Houaiss (2015, p. 723). E sabemos que, historicamente, a população pobre e, sobretudo, migrante das zonas rurais, que chegou à cidade de São Paulo para trabalhar foi sendo excluída do centro, em um movimento higienista e elitista entre as décadas de 1940 e 1970, constituindo, assim, as periferias paulistanas nos extremos das regiões norte, sul, leste e oeste.

Com isso, enquanto as regiões centrais e mais abastadas possuem recursos básicos fundamentais como rede de esgoto, água potável, luz, saúde, lazer, transporte, educação e, portanto, mais qualidade de vida e poder aquisitivo; as regiões periféricas convivem com esgoto a céu aberto, falta de água, condições de saúde, transporte e educação precárias, com poucas opções de lazer, sobrevivendo através do trabalho informal e com cerca de um salário-mínimo.

Dessa forma, é através dessa desigualdade e oposição – periferia e burguesia – que o poema de Rodrigo Ciríaco é construído, com vistas não só a ressaltar a injustiça social, mas também como forma de promover a luta pela empoderamento dos sujeitos periféricos e pela igualdade de direitos entre as classes sociais.

Abaixo, indicamos as unidades lexicais que se opõem no poema dentro dos campos léxico-semânticos da periferia e da burguesia:

Quadro 4 – Campos Léxico-Semânticos da Periferia versus Burguesia

Campos Léxico-Semântico		Unidades Lexicais
Periferia	Conflitos históricos: racismo, luta de classes	Racionais Conflitos Raciais Classiais Sociais
	Drogas	Hoje queima pedra, Crack
	Moradia	Perimetria disputada Palmo a Palmo Tapa a Tapa Que fechou a rua Queimou pneus Contra a reintegração de posse Que não se pode morar aqui Que não se poder viver ali na periferia
	Violência institucional	Tiros: Pá! De borracha A dispersar a multidão Quando é que a periferia Vai se tornar o centro? Não apenas da atenção policial Quando é que a gente vai deixar as páginas Do caderno social?
	Valores a serem reconhecidos	Pelo nosso valor cultural Pelo nosso valor ancestral Pelo nosso valor sentimental?

Campos Léxico-Semântico		Unidades Lexicais
Burguesia	Falsa ideia de democracia e igualdade	Peri não causa mais azia Quando essa mente ainda mais Foram deixados lá, pra trás
	Classe dominante	Enquanto os herdeiros dos barões Do café
	Capital	Eles se mudaram pra Pinheiros Ponte Estaiada A não ser expor o poder do capital
	Polícia	E vem, os cão, Sem vacina Em posse Da raiva E vem, os cão, pra promover Mais uma chacina
	Justiça	Em posse da carta Do juiz

Fonte: Elaborado pela autora.

As repetições e desmontagem da unidade lexical *Periferia, Periferia... / Peri feria*, remetem-nos a um canto de guerra, uma espécie de chamado para a luta. O que nos faz lembrar da ancestralidade indígena e africana, cujas terras foram usurpadas pelos exploradores europeus.

Logo no início do poema, o eu lírico apresenta a periferia como aquela que não fere mais a burguesia em: *Não fere mais / Peri não causa mais azia / Na Burguesia / Quando essa ouve Racionais*, referindo-se ao grupo de *Hip Hop Racionais MCs*, oriundo da periferia da zona sul paulista, cujas letras reverberam a crítica ácida à desigualdade social.

Para o eu lírico, a burguesia mente ao subestimar os conflitos *Raciais, Classiais e Sociais*, afirmando que ficaram no passado – período colonial escravagista – e não estão mais presentes no Brasil democrático, o país do futuro – *Quando essa mente ainda mais / Ao dizer que todos os conflitos / Raciais / Classiais / Sociais / Foram deixados lá, pra trás*/. É uma forma de atenuar as diferenças e promover o discurso do esforço individual do sujeito capitalista que supera as dificuldades e alcança seus objetivos.

Entretanto, há o questionamento àqueles que roubaram o passado do sujeito periférico e lhe negam os direitos no presente – *Quem roubou o meu passado? / Quem ainda nega o meu presente?* – tratando-se, portanto, de um poema denúncia social contra as consequências do colonialismo que revela também uma região central como o Viaduto do Chá e arredores, atualmente tomados por usuários de drogas e pessoas em situação de vulnerabilidade social – *Hoje queima pedra, / Crack / Na beira do Viaduto do Chá*.

Enquanto isso, a elite paulistana desfruta de suas residências nas regiões nobres como em Pinheiros. Justamente para onde vão os investimentos públicos, para construção de obras faraônicas como a Ponte Estaiada – Octávio Frias de Oliveira – que ostenta o poderio do capitalismo – *Que eles se mudaram pra Pinheiros / E gastaram muita construção / Pra*

justificar o dinheiro / De uma Ponte Estaiada / Que pra mim, na boa / Não serve pra nada / A não ser expor o poder do capital / Esse animal que não sabe olhar / pra Peri.

A burguesia representa o capital que, por sua vez, ignora a periferia e somente a enxerga quando interfere em seus interesses comerciais e/ou imobiliários, quando então, as lideranças do poder público intervêm e usam das leis para oprimir e reprimir os sujeitos periféricos através da força policial – *Queimou pneus / Contra a reintegração de posse / E vem, os cão, pra promover / mais uma chacina / Em posse da carta / Do juiz / Que nos diz: / Que não se pode morar aqui / Que não se pode viver ali na / Periferia.*

Por fim, o eu lírico questiona quando a periferia se tornará o centro e será reconhecida por seus valores culturais, ancestrais e sentimentais – *Quando é que Peri vai crescer? / E deixar este tormento? / Vai se tornar o centro? / Quando é que a gente será reconhecido / Pelo nosso valor.*

E termina dizendo que o tempo é o aqui e o agora: hoje na periferia – *Tem que ser hoje / E quem sabe vai ser aqui / Na Periferia.*

Portanto, observamos que o poema “Canto Periférico” também é um poema de resistência e, principalmente, de existência, questionando o sistema pré-estabelecido, revelando através das escolhas léxico-semânticas os sujeitos e espaços periféricos que se contrapõem ao capitalismo burguês.

Considerações finais

Ao final deste artigo, consideramos que as escolhas lexicais são determinantes para conceder estilística e expressividade características do autor do texto, deixando pistas sobre seu repertório, vivências, referências e conhecimento de mundo.

Nesta análise inicial, nossa intenção foi apenas relacionar a construção discursiva ao léxico, à construção léxico-semântica e ideológica, demonstrando a perspectiva do autor frente ao texto produzido, bem como a influência da linguagem contemporânea – gírias e marcas de oralidade – que moldam o texto e representam uma parcela significativa da sociedade paulistana.

As escolhas lexicais de Rodrigo Ciríaco constituem seu estilo através da apropriação de uma linguagem acessível ao jovem da periferia em um nítido diálogo com adolescentes e jovens – público leitor – justamente como forma de atraí-los para a poesia e para o texto literário. O que mostra também sua intencionalidade discursiva e ideológica de apresentar a literatura como um direito humano essencial para todos.

É importante salientar que sua obra é ainda marcada pelo discurso engajado em torno da luta de classes e pela denúncia das mazelas sociais daqueles que vivem à margem da sociedade, excluídos do acesso às necessidades básicas e à dignidade.

Sendo assim, ressaltamos que os estudos na área da lexicologia são extremamente necessários não apenas na perspectiva da compreensão do uso da língua portuguesa e do estilo do autor, mas também como registro histórico de uma geração, das escolhas lexicais realizadas,

assim como suas variações, dos campos léxicos-semânticos construídos e, principalmente, das marcas discursivas e ideológicas a que se referem os textos.

Referências

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. **Teoria Linguística**: teoria lexical e linguística computacional. 2ª ed. Martins Fontes. São Paulo, 2001.

CARDOSO, Elis de Almeida. **O Léxico no Discurso Literário**: A Criatividade Lexical na Poesia Moderna e Contemporânea. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

CIRÍACO, Rodrigo. **Vendo Pó...esia**. Editora Nós. São Paulo, 2015.

CIRÍACO, Rodrigo. INQUÉRITO, Renan. Quem não tem alvará são eles. In: **Repressão à literatura periférica na FLIP 2012**. Publicado em: 02/08/2012. Disponível em: http://fazendomedia.org/page/92/?attachment_id. Acesso em: 22/01/2023.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. 4ª ed. revista pela nova ortografia. Rio de Janeiro. Lexikon, 2010.

GIL, Beatriz Daruj. A canção de consumo: léxico e ideologia. In: GIL, Beatriz Daruj. CARDOSO, Elis de Almeida. Condé, Valéria Gil (Org.). **Modelos de análise linguística**. Contexto. São Paulo, 2009.

HOUAISS Antonio. VILLAR, Mauro de Salles. FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Pequeno dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia (Org.). 1ª ed. Moderna. São Paulo, 2015.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. **Introdução à Estilística**: A Expressividade na Língua Portuguesa. 4ª ed. rev. 2. reimpr. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

MELO, Katia. A biqueira literária de Rodrigo Ciríaco: um estudo etimológico do neologismo semântico biqueira. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; ARAES, Célia Regina; CASTANHEIRA, Claudia; ISOLA LANZONI, Gabriel; DA SILVA, Lucas Pereira; MITSUNARI, Nathalia Akemi Sato; DOMINGUES, Taciane (organizadores). **Estudos do texto e do discurso: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: FFLCH-USP, 2022. DOI: <https://doi.org/10.11606/9788575064429>.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Elli Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2ª ed. Editora da UNICAMP. Campinas, 1995.

Anexos

Anexo I – “Biqueira Literária” de Rodrigo Ciríaco

BIQUEIRA LITERÁRIA

VENDO PÓ.

VENDO PÓ...

VENDO PÓ...ESIA!

TEM PAPEL DE 10

PAPEL DE 15, PAPEL DE 20

COM DEDICATÓRIA DO AUTOR

AINDA VIVO

PROMETE MORRER CEDO

SÓ PRA VALORIZAR A OBRA

ALIÁS, VOCÊ:

GOSTA DE AUTORES VIVOS

OU NEM DOS MORTOS?

VÂMO LÁ, VÂMO LÁ

NA MINHA MÃO É MAIS BARATO!

PROMETO QUE VAI

COM DEDICATÓRIA E ORELHA

(CALMA!)

A DO AUTOR, NÃO A ALHEIA

NA NOSSA BIQUEIRA LITERÁRIA

PÓ...ESIA É PRATO FARTO, MESA CHEIA

DEIXAR OS MALUCOS CHAPADOS

É NOSSO BARATO

VENDO PÓ.

VENDO PÓ...

VENDO PÓ...ESIA

VENDO PÓ.

VENDO PÓ...

VENDO PÓ...ESIA

“MÃO NA CABEÇA, VAGABUNDO!

ENCOSTA, ENCOSTA AÍ NA PAREDE.

CADÊ? CADÊ O PÓ?

TEM NADA NÃO, SENHOR. É SÓ POESIA...

LIVRO? POESIA?

VOCÊ TÁ OFERECENDO

PÓ...POESIA NA RUA,

VOCÊ TÁ TIRANDO NÓS,

VOCÊ TÁ MALUCO?

É, TIO:

A CASA CAIU...

O PRÉ-FEITO

PRÉ-CONCEITO DO SER PÓ-LÍTICO

(MAL FABRICADO)

NÃO CHAPOU NO TRÓ-CADILHO

QUIS DAR UMA DE CAUDILHO, SENHOR DE ENGENHO,

CAPITÃO-DO-MATO

- CALMA, RAPAZ: TOMA AQUI

ESSE BASEADO -

EM FATOS REAIS:

CAUSOU FURDÚNCIO, FICOU BRAVO

CHAMOU GUARDA, POLÍCIA,

JORNALISTA, SEGURANÇA

SÓ PRA QUEBRAR A BANCA,

ARMAR BARRACO

IMAGINA: EXIGIU

ALVARÁ DE FUNCIONAMENTO

DA BIQUEIRA!

- QUE DOIDÊRA -

CAGOU ORDEM, VOMITOU

DECRETOS

CITOU: LEI ORGÂNICA

PERTURBAÇÃO DA ORDEM

PÚBLICA

DESTRUIÇÃO DO PATRIMÔNIO

HISTÓRICO

CÓDIGO DE POSTURA DO MUNICÍPIO

- QUE MENTIRA, QUE BOBEIRA -

SÓ PRA DESTRUIR A NOSSA BRINCADEIRA

NOSSA LÍRICA ZOEIRA, DE GRITAR:

VENDO PÓ.

VENDO PÓ...

VENDO PÓ...ESIA

E QUEREM NOS DEIXAR APENAS NO

CHEIRO PÓ

CHEIRO PÓ...

CHEIRO PÓ...EIRA

QUE BESTEIRA

NEM ME VENHA COM

ASNEIRA

MEU PRODUTO É DE PRIMEIRA
NINGUÉM VAI FECHAR
MEU BICO
NEM MINHA BIQUEIRA

SOU TRAFICANTE, SIM!
MAS EU SÓ:

VENDO PÓ.
VENDO PÓ...
VENDO PÓ...ESIA!

VENDO PÓ.
VENDO PÓ...
VENDO PÓ...ESIA!

Anexo II – “Canto Periférico” de Rodrigo Ciríaco

CANTO PERIFÉRICO

PERIFERIA, PERIFERIA...
PERI FERIA.
NÃO FERRE MAIS
PERI NÃO CAUSA MAIS AZIA
NA BURGUESIA
QUANDO ESSA OUVI RACIONAIS
QUANDO ESSA MENTE AINDA MAIS
AO DIZER QUE TODOS OS CONFLITOS
RACIAIS
CLASSIAIS
SOCIAIS
FORAM DEIXADOS LÁ, PRA TRÁS
NO SÉCULO QUE NEM ME VIU
NO SÉQUITO QUE DIZ QUE O BRASIL
É O PAÍS DO FUTURO
MAS EU PERGUNTO: QUAL FUTURO?
ESTARÁ CÁIDO PODRE
QUANDO PODIA SER COLHIDO
MADURO?
QUAL FURTO FEITO NO PALÁCIO
DE UM PRÉDIO NADA ESCURO?

QUEM ROUBOU O MEU PASSADO?
QUEM AINDA NEGA O MEU PRESENTE?
ALGUÉM AÍ, SENTE?
QUEM HOJE DENUNCIA ESTA GENTE?

PERIFERIA, PERIFERIA...
PERI FEDIA, DIZEM
NÃO FEDE MAIS
NEM CHEIRA
HOJE QUEIMA PEDRA,
CRACK

NA BEIRA DO VIADUTO DO CHÁ
ENQUANTO OS HERDEIROS DOS BARÕES
DO CAFÉ
CONTINUAM A SE BANHAR
NAS MARGENS DO RIO TIETÊ
PÔ, SERÁ QUE VOCÊ NÃO VÊ
QUE ELES SE MUDARAM PRA PINHEIROS
E GASTARAM MUITA CONSTRUÇÃO
PRA JUSTIFICAR O DINHEIRO
DE UMA PONTE ESTAIADA
QUE PRA MIM, NA BOA
NÃO SERVE PRA NADA
A NÃO SER EXPOR O PODER DO CAPITAL
ESSE ANIMAL QUE NÃO SABE OLHAR
PRA PERI

PERIFERIA, PERIFERIA
PERIMETRIA DISPUTADA
PALMO A PALMO
TAPA A TAPA
TIRPOS: PÁ!
DE BORRACHA
A DISPERSAR A MULTIDÃO
QUE FECHOU A RUA
QUEIMOU PNEUS
OFUSCOU A LUA
CONTRA A REINTEGRAÇÃO DE POSSE
E VEM, OS CÃO,
SEM VACINA
EM POSSE
DA RAIVA
E VEM, OS CÃO, PRA PROMOVER
MAIS UMA CHACINA
EM POSSE DA CARTA
DO JUIZ
QUE NOS DIZ:
QUE NÃO SE PODE MORAR AQUI
QUE NÃO SE PODE VIVER ALI NA PERIFERIA

PERIFERIA
E FERRE
MEUS SENTIMENTOS
QUANDO É QUE PERI VAI CRESCER
E DEIXAR ESTE TORMENTO?
QUANDO É QUE A PERIFERIA
VAI SE TORNAR O CENTRO?
NÃO APENAS DA ATENÇÃO POLICIAL
QUANDO É QUE A GENTE VAI DEIXAR
AS PÁGINAS
DO CADERNO SOCIAL?
QUANDO É QUE A GENTE SERÁ RECONHECIDO
PELO NOSSO VALOR CULTURAL
PELO NOSSO VALOR ANCESTRAL
PELO NOSSO VALOR SENTIMENTAL?
EU DIGO, PERI:
TEM QUE SER HOJE
E QUEM SABE VAI SER AQUI
NA PERIFERIA

Atas da Câmara de Jundiá de 1732 a 1744: desafios e soluções no processo de transcrição

Kathlin Carla de MORAIS¹

Resumo: *Ainda que os leitores tenham acesso às normas de transcrição de manuscritos quando o material é publicado, elas raramente permitem entrever o intenso processo de ponderação pelo qual o/a filólogo/a passou para fixar as melhores formas de transmitir o conteúdo de cada manuscrito. Pensando em compartilhar minhas dificuldades e soluções encontradas durante o labor filológico das edições fac-similar e semidiplomática das Atas da Câmara de Jundiá de 1732 a 1744, objeto de minha pesquisa de doutorado, o objetivo deste capítulo é descrevê-las tendo como foco cinco tópicos, a saber: as imagens ou fac-símiles, os materiais utilizados na elaboração do códice, os diferentes punhos (no caso, os escrivães, as eventuais intervenções posteriores e a questão das fronteiras de palavras). Tais desafios são descritos e exemplificados, seguindo-se as respectivas soluções adotadas para que o resultado final, as edições fac-similar e semidiplomática possam ser apresentadas da forma mais adequada aos estudos de diversas áreas do conhecimento.*

Palavras-chave: *Atas, Jundiá, Transcrição, Desafios, Soluções.*

Introdução

O processo de transcrição de manuscritos é bastante desafiador mesmo para aqueles que são experientes na arte de decodificar escritos antigos. Isso se dá porque cada manuscrito, ainda que faça parte de um conjunto, é único, e o profissional que se ocupa dessa atividade precisa estar atento às suas peculiaridades linha a linha e em constante reflexão sobre como resolver eventuais adversidades que podem prejudicar o trabalho de transmissão das informações.

Ainda que os leitores tenham acesso às normas de transcrição, elas raramente permitem entrever o intenso processo de ponderação pelo qual a/o filóloga/o passou para fixar as melhores formas de transmitir o conteúdo de cada manuscrito, ou mesmo questões complexas como a falta ou a duplicação de um fac-símile.

Tendo em vista esse contexto, o objetivo deste capítulo é descrever os contratemplos encontrados durante o processo de transcrição do códice *Atas da Câmara de Jundiá de 1732 a 1744*. Este capítulo está assim dividido: na seção 1, apresento uma breve descrição do códice sob foco. A segunda seção é dedicada à apresentação dos desafios, divididos em cinco principais tópicos: as imagens ou fac-símiles (subseção 2.1), os materiais utilizados na elaboração do códice (subseção 2.2), os diferentes punhos que elaboraram o códice, no caso, os escrivães da

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo, sob orientação da Profa. Dra. Verena Kewitz.

Câmara (subseção 2.3), as eventuais intervenções posteriores (subseção 2.4) e a questão das fronteiras de palavras (subseção 2.5). Para cada um desses desafios são descritas as respectivas soluções adotadas, visando sempre à edição semidiplomática, com foco na conservação de diversos elementos gráficos do documento original. No Anexo deste capítulo, apresento um exemplar da edição fac-similar e semidiplomática de um fólio do códice sob edição e estudo.

1. Breve descrição das Atas da Câmara de Jundiaí de 1732 a 1744

O códice Atas da Câmara de Jundiaí de 1732 a 1744 é objeto de minha pesquisa de doutorado em fase de desenvolvimento desde 2019². Os objetivos principais da pesquisa são: (a) edição fac-similar e semidiplomática do referido códice e (b) análise das estruturas fixas que compõem cada ata de acordo com o Modelo de Tradições Discursivas e os estudos de Spina (1994), Bellotto (2002) e Ferreira (2007).

O códice aqui privilegiado é o terceiro mais antigo salvaguardado no Centro de Memória de Jundiaí (doravante CMJ), e o segundo de sua tipologia³. Ao todo são 149 fólhos, recto e verso. Desses, 145 fólhos (ou 290 páginas) contêm as Atas da Câmara de Jundiaí, datadas de 16/08/1732 a 30/07/1744, e os outros quatro estão em branco. Sua produção se deu em papel de trapo, tinta ferrogálica, encadernação em couro marrom, letra humanística empregada pelos escrivães João Luis de Souza, Carlos de Araújo e Castro, Ignácio de Almeida, José Ribeiro de Siqueira, José Preto Cardoso, João de Carvalho, Isidoro Pinto de Godoy⁴. Seu conteúdo versa sobre o registro das atividades administrativas desenvolvidas em Jundiaí, tais como: fixação do preço de itens alimentares, juramento dos santos evangelhos, nomeação de cargos administrativos, construção e conserto de pontes, pagamento de multas, entre outras.

As imagens para a edição fac-similar utilizadas na primeira frente de trabalho acima descrita foram cedidas pelo CMJ em fotografia digital em alta resolução anteriormente ao início do doutoramento (precisamente ao final de 2018). Para a edição semidiplomática foram adotadas as normas publicadas em Mattos e Silva (2001 Org.).

2. Desafios e soluções do processo de transcrição das Atas da Câmara de Jundiaí de 1732 a 1744

Nesta seção apresento os desafios encontrados durante o processo de transcrição do códice *Atas da Câmara de Jundiaí de 1732 a 1744*, no que concerne aos tópicos: 2.1 Imagem, 2.2 Materiais do códice, 2.3 Escrivão, 2.4 Intervenções posteriores e 2.5 Fronteira de palavras. Os detalhes de cada um e como foram sanados são descritos em seguida.

2 Projeto financiado pela FAPESP (Processo N. 2018/23002-2).

3 O códice mais antigo do Centro de Memória de Jundiaí é de atas datadas de 1663 a 1669 (MORAIS 2014).

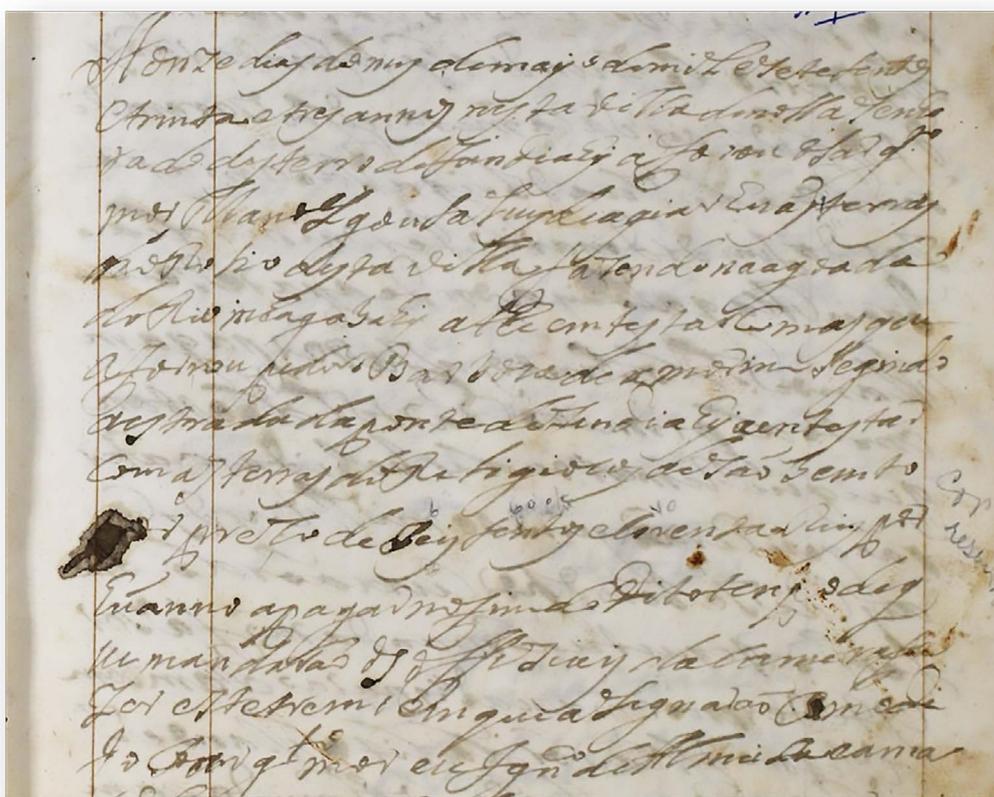
4 Para mais informações, v. Morais 2021.

2.1 Imagem

As imagens do códice, como já anunciado anteriormente, foram cedidas pelo CMJ. Apesar de terem sido feitas em alta resolução, algumas apresentam problemas, quais sejam: imagem tremida, imagens duplicadas e a ausência da imagem de alguns fólios.

Antes, no entanto, convém atentar para um desafio relacionado a uma característica do próprio códice. É recorrente o fato de as atas terem sido lavradas nos fólios recto e verso, acarretando na presença de sombra, como se vê na Imagem 1 adiante. Esse problema poderia ser resolvido se a sombra ocorresse entre os fólios recto, adicionando-se uma folha escura para amenizar ou desfazer a sombra. No entanto, do fólho recto para o fólho verso não há como eliminar a sombra. O único recurso, nesse caso, é acompanhar o ângulo da escrita de cada escrivão.

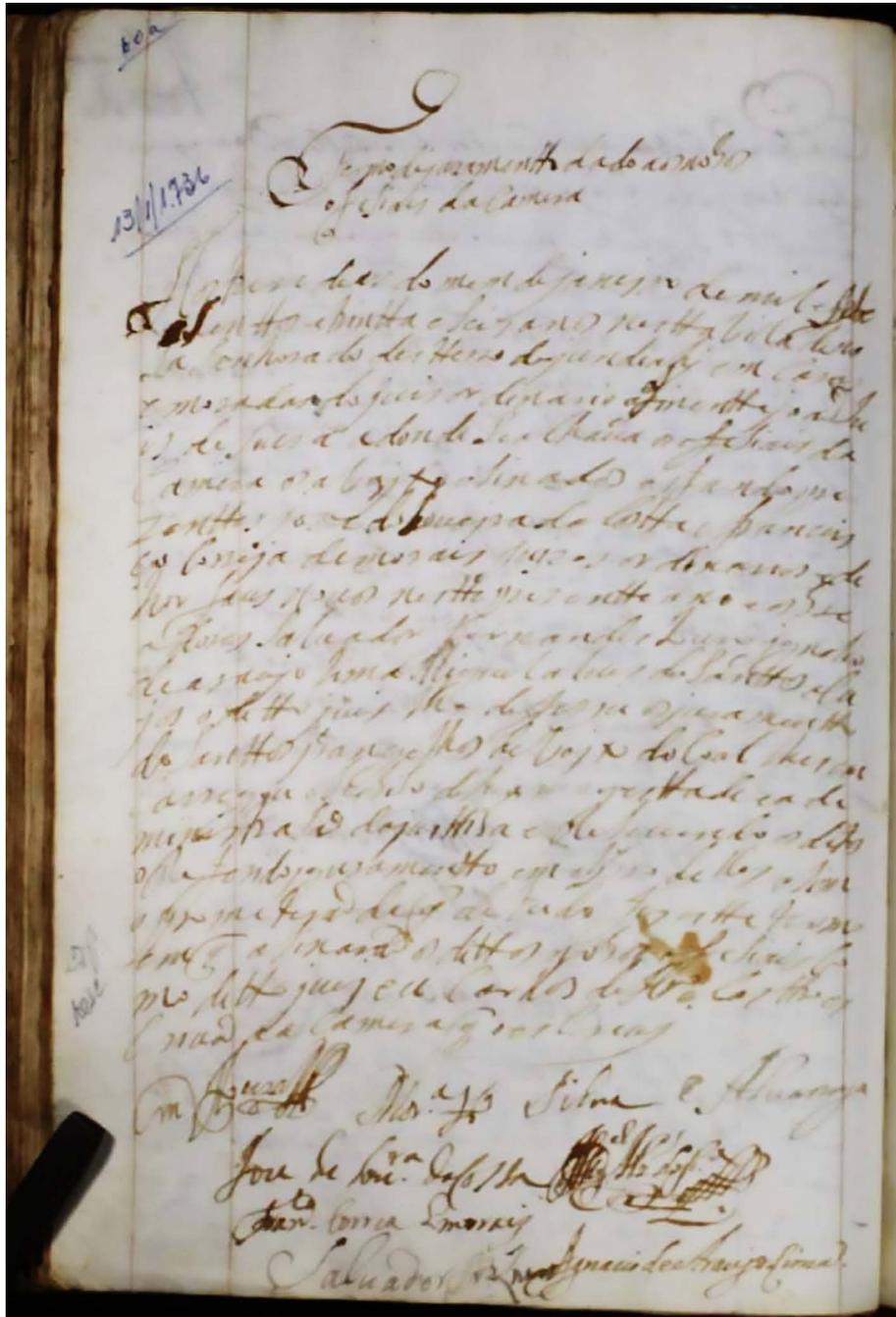
Imagem 1. Detalhe da sombra do fólho seguinte no fólho que se lê



(a) Imagem tremida

Ao longo do processo de transcrição, observei que algumas imagens estavam tremidas, dificultando e, até mesmo, impedindo a leitura, como se vê na Imagem 2 adiante.

Imagem 2. Exemplo de imagem tremida de um fólio



A única solução para esse desafio foi refazer todas as imagens tremidas em visita ao CMJ após a reabertura do acervo em função da pandemia de covid-19.

(b) Imagem faltante

Foi possível notar a falta de imagem de alguns fólhos, pois era facilmente percebida a descontinuidade do texto de um fólho para o outro. No exemplo (1) adiante reproduzo o trecho correspondente às últimas linhas da ata do fólho 24r:

(1) (...) epera mais segurança | da dita satisfaçã deu por seu fiador epr | inçipal pagador aoSargento mor Antoni | o demorais esiquera oCoal tambem o | brigou sua peçoa abeis moues ede Rais | avidos epor aver tudo na Comformidade

No fólho seguinte (24v), percebe-se a falta de continuidade do texto exemplificado em (1), tanto pela ausência de reclame (repetição da última palavra “Conformidade” ou parte dela) quanto pelo o que consta no fólho, exemplificado em (2):

(2) Termo deRematação edeLa | rasão detodo oReferido eu Ignácio | deAlmeida eamaral esCriuão | da Camera que oes Creuj | (...) | [espaço de 3 linhas] | Termo de Rematação | da aferisaõ feita ao | alferes pedro Barbo | Za de amorim | [espaço de 1 linha] | Aos vinte esete dias domes dedez | embro demiL esete sentos etrin | ta etres annos em esta Villade nossa | Senhora dodes terro de Jundiahj (...)

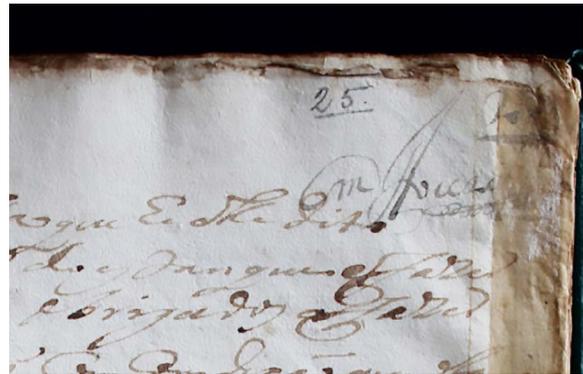
Para saber se esse problema se referia à ausência de fólho no códice original, caso tivesse sido arrancado, por exemplo, ou se seria apenas uma questão de ausência da imagem⁵, consultei o códice no CMJ e pude constatar que o fólho ‘faltante’ nas imagens de que eu dispunha estava preservado na devida sequência no códice. O exemplo (3) ilustra a real sequência do texto exposto no exemplo (1):

(3) Dade do seu fiador epor estar presente | te odito fiador deÇer aseitaua ees | taua Contente deser fiador e prinsi | pal pagador como dito he Com Comdiçãõ | queSeráodito Rematante obrigado atho | mar as agoardentes daterra deCana ede | milho todas aos Lauradores (...)

Além disso, a dificuldade em identificar a sequência dos fólhos somente a partir das imagens (e não pelo códice em si) está também pela numeração constante nos fólhos recto, mas que geralmente não é visível em função da presença do papel japonês usado no processo de restauro, como se vê na Imagem 3. Além disso, a numeração que se lê a lápis (25) se refere a intervenções posteriores, não necessariamente correspondendo a uma numeração adequada, conforme os preceitos da Filologia.

5 É bastante comum, no processo de digitalização de um códice, pular alguns fólhos, seja pela pressa ou morosidade do processo em si em se tratando de códices extensos, seja pela falta de habilidade ou cuidado durante o processo.

Imagem 3. Detalhe da borda de um fólio em que há numeração parcialmente apagada em função do processo de restauro do códice



(c) Imagem duplicada

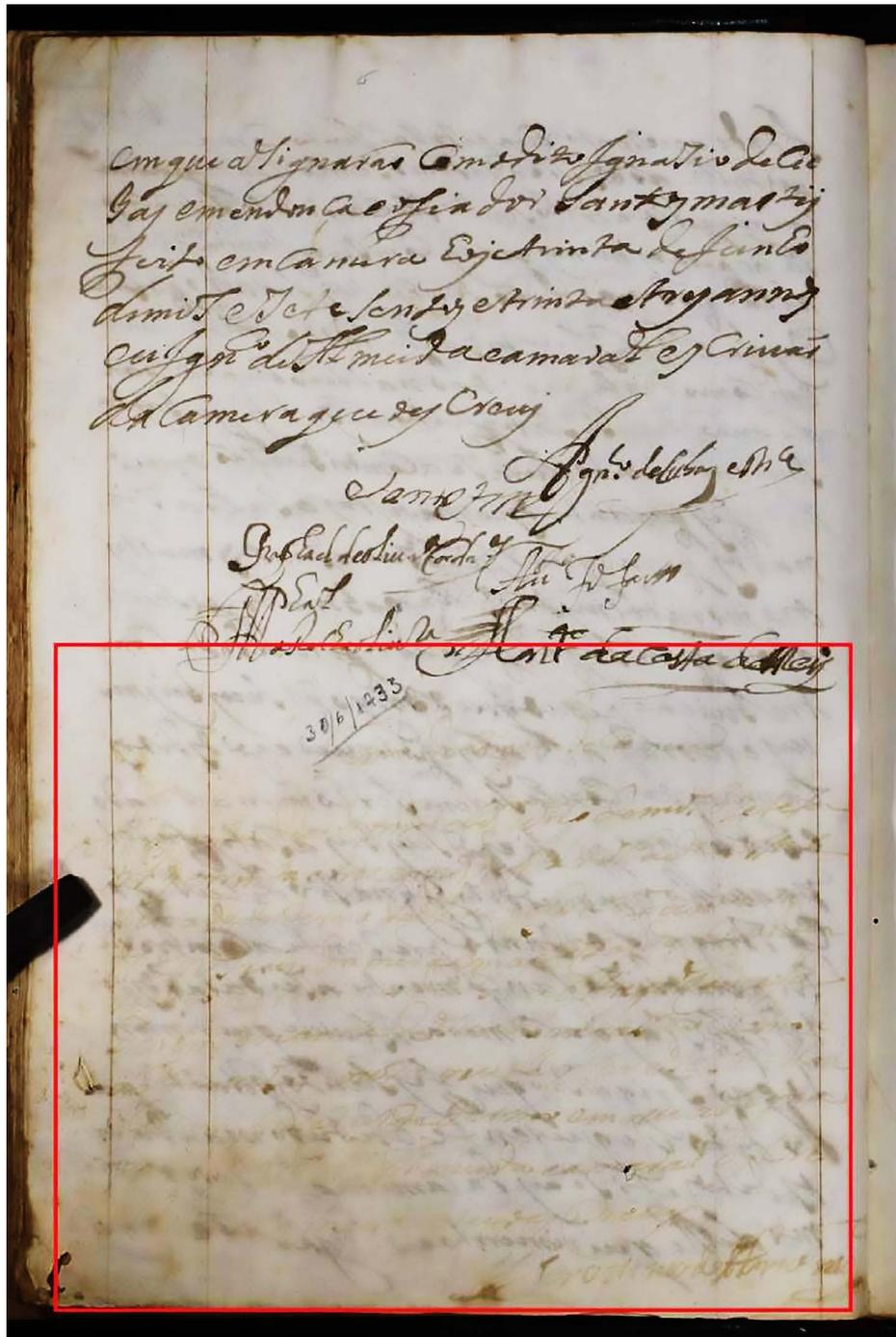
Durante o processo da primeira revisão da transcrição do códice, observei que algumas informações se repetiam na sequência, como a data e a pauta da ata. Ao verificar as imagens dos fólhos, cedidas pelo CMJ, constatei duplicação das imagens. Esse problema pode parecer de simples solução, mas dado que todas as imagens já tinham sido numeradas por mim conforme o fólio [1r, 1v, 2r, 2v e assim por diante até a imagem do último fólio], foi necessário renumerá-las, uma a uma, com o devido cuidado de observar e respeitar a sequência pela leitura do final de um fólio e início do fólio seguinte.

Os três desafios descritos nesta subseção só puderam ser solucionados a partir da observação do códice no CMJ, pela eventual refotografagem de alguns fólhos e leitura da sequência dos fólhos do códice em espécie. Além de ser uma tarefa demorada e que requer muita atenção, o acervo do CMJ permaneceu fechado por dois anos (2020 e 2021) em função da pandemia de covid-19.

2.2 Materiais do códice

O códice das *Atas de Jundiá de 1732 a 1744* é feito em papel de trapo, e a tinta utilizada é possivelmente a ferrogálica. Alguns trechos, no entanto, observa-se a diferença de tonalidade da tinta de trechos num mesmo fólio, como mostra a Imagem 4 adiante.

Imagem 4. Exemplo de trecho de um fólio muito claro (destaque em vermelho)



Ao visitar o CMJ para novas fotos, pude constatar que se trata de uma característica intrínseca do material e não uma questão de técnicas fotográficas. Não é possível precisar se a tinta utilizada foi produzida de maneira diluída, daí seu aspecto pálido, se sofreu algum tipo de reação durante os séculos ou mesmo se houve alguma reação química de seu contato com o papel de trapo. Para tanto, seria necessária uma consulta a especialistas nesses materiais (químicos, físicos), o que foge do escopo da presente pesquisa e do presente capítulo.

De todo modo, no acervo do CMJ, pude fazer a leitura de alguns trechos cuja tinta se apresenta de forma esmaecida, mas não de todos os trechos com essas características. Quando da elaboração da tese em sua versão final, esse desafio será descrito, já que a edição semidiplomática constará com trechos ilegíveis por essa razão.

2.3 Os Escrivães

Ao contrário dos outros códices os quais havia editado em outras pesquisas (MORAIS 2014, MORAIS 2018), que foram lavrados por um ou dois escrivães apenas, no códice sob análise na presente pesquisa se observam vários punhos, não necessariamente de forma sequencial ao longo do códice. Assim, o reconhecimento das letras para a elaboração do alfabeto de cada escrivão foi feito após uma primeira etapa de leitura despreziosa. Em seguida, com base em Fachin (2006, 2011) e Monte (2007, 2015), elaborei o alfabeto de cada escrivão, atentando para os traçados particulares de cada um. Por questões de espaço, apresento adiante a imagem de exemplares da caligrafia de cada escrivão (Imagens 5 a 11), ficando seus respectivos alfabetos para outra oportunidade. São ao todo sete escrivães que se alternam na elaboração das atas ao longo do códice. São eles: João Luis de Souza, Carlos de Araújo de Castro, Ignacio de Almeida e Amaral, José Preto Cardoso, José Ribeiro de Siqueira, João de Carvalho e Isidoro Pinto de Godoy, apresentados nessa sequência.

Imagem 5: Caligrafia do escrivão João Luis de Souza

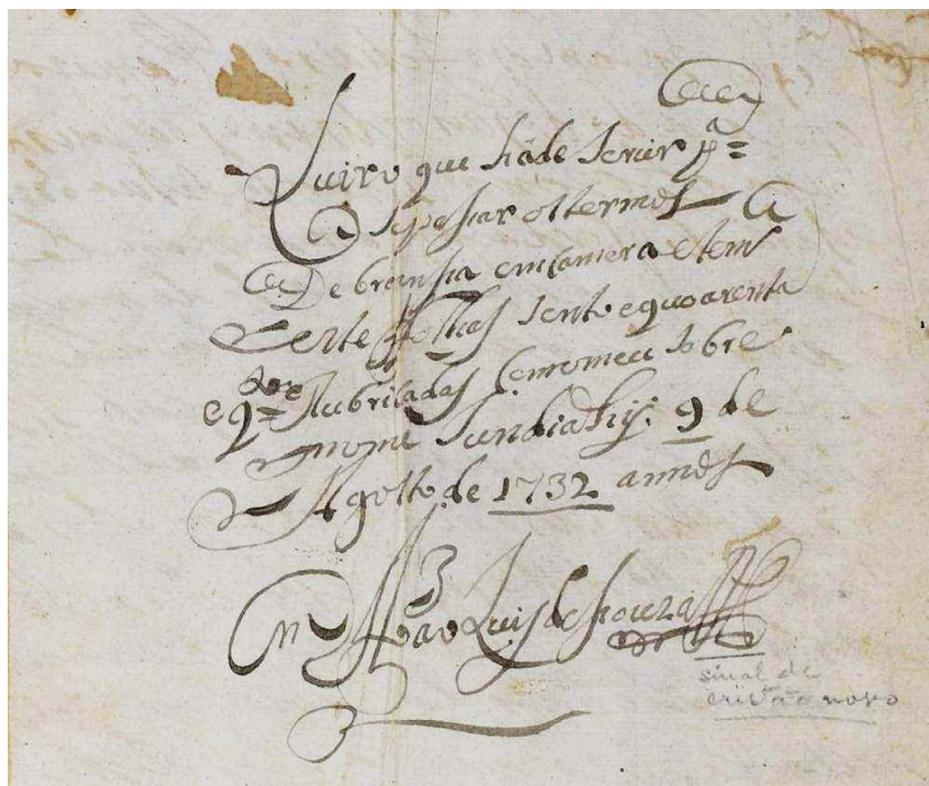


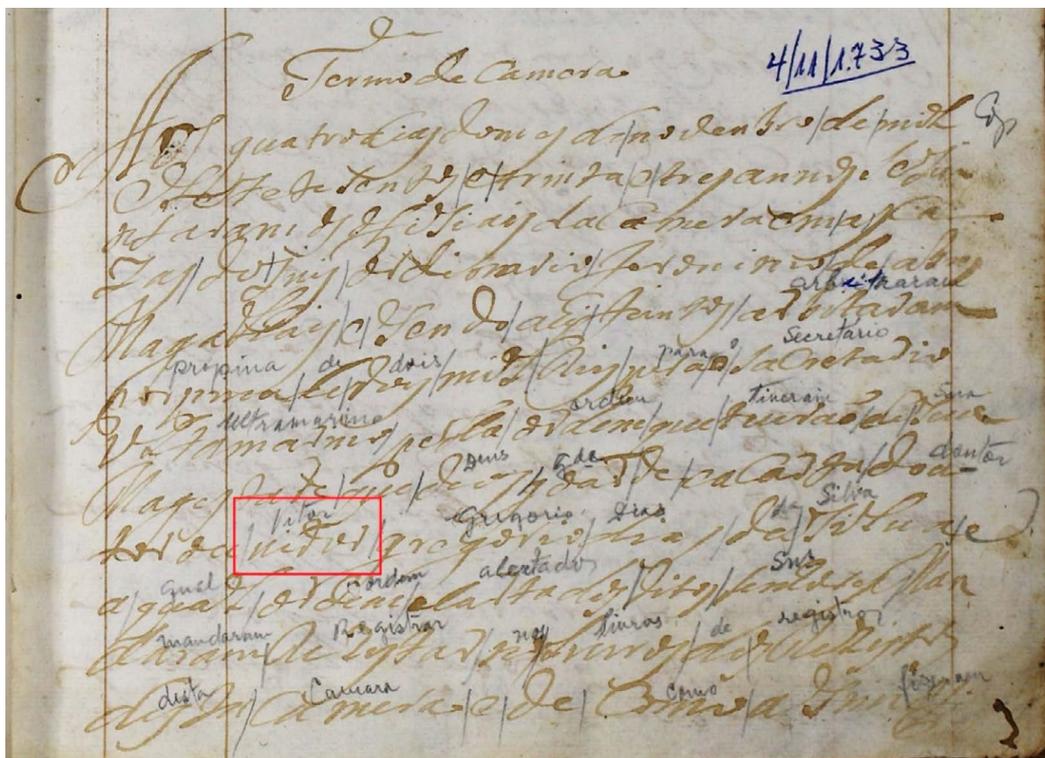
Imagem 8. Caligrafia do escrivão José Preto Cardoso

16/3/1737
Termo de Correias
Foy dezauj dias do mes de Março de mil, e setecentos
e trinta e sete annos em esta villa de nossa Senhora
do Desterro de Juazeiro e nas Casas de morado de sua
Ordinario o Capitam Antonio da Costa de Albuquerque
Varas e officiaij da Camara para effeito de fazerem
Correias geral de sua obrigação, e que foy ao Lego,
Correio de a vinda, e Logo e cepturas de mercaderias
entre com prazos da Leyes, Maruy, Varas Cobrados, e
tudo aquillo que pertencia a ellas tudo a searam com
pasta, e tudo assinado, e bem preparado de que de tudo
mandaram fazer este termo em que assignarao
eu Joaõ Brito Cardoso Escrivão da Real Chancaria
que o Escriv
Domingos Coppy de Almeida e Thomaz de Brito
João de Brito

2.4 Intervenções posteriores

Ao longo de todo o códice, vêem-se marcas feitas a lápis e a caneta esferográfica azul, ilustradas na Imagem 12 adiante.

Imagem 12. Exemplo de fólio com intervenções posteriores a lápis e a caneta esferográfica



Não é possível precisar a data nem quem realizou tais intervenções, mas é significativo salientar a dificuldade extra que essa prática trouxe para o labor filológico, não somente pelo fato de as anotações serem feitas acima ou, muitas vezes, por cima da mancha original, mas pela leitura de terceiros ser, na grande maioria das vezes, errônea, o que dificultava meu processo de leitura.

Um exemplo da leitura equivocada pode ser observado pelo destaque em vermelho da Imagem 12 acima, onde há a inserção a lápis do nome 'Vitor gregorio dias', quando a leitura precisa é 'ouvidor gregorio dias', sendo 'Vitor' correspondente ao término da palavra 'ouvidor'. A leitura equivocada foi possivelmente motivada pela fronteira de palavras, cuja separação era bastante comum nos manuscritos da época.

Apesar da dificuldade de leitura nesses trechos repletos de intervenções posteriores e equivocadas, procurei atentar para a caligrafia original, baseando-se sobretudo no conteúdo do texto e na sequenciação das sentenças e fórmulas.

A edição semidiplomática empreendida para a elaboração da tese não contemplará tais intervenções posteriores, o que ficará possivelmente para outras oportunidades, pelo fato de

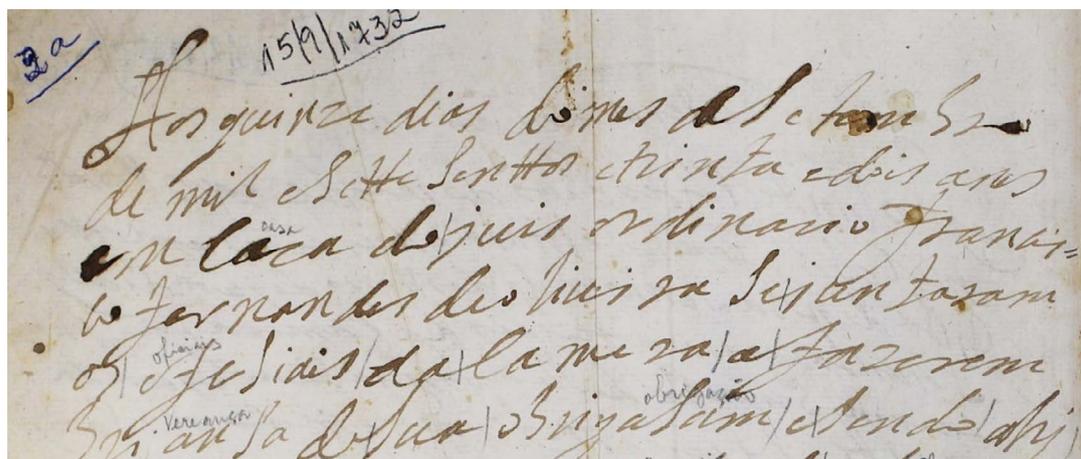
serem muitas e demandarem um estudo à parte. Elas serão somente descritas de forma geral, tal como se apresenta aqui, no capítulo referente aos aspectos codicológicos e paleográficos.

2.5 Fronteiras de palavras

A edição semidiplomática de manuscritos antigos requer atenção em relação a muitos aspectos intrínsecos ao texto. Dentre eles, destaca-se a questão da fronteira entre palavras. Nem sempre é fácil ou até mesmo possível identificar quando os escrivães juntaram ou separaram as palavras de modo intencional, revelando, assim, sua percepção sobre a grafia da época, ou se o modo como grafaram uma sequência de palavras se relaciona com o ato mecânico de escrever, ou seja, o movimento de levantar a pena do papel e colocar a pena no papel para inserir as marcas gráficas, podendo acarretar na junção de palavras ou na separação de partes das palavras.

Uma amostra dessa disposição pode ser vista na Imagem 13 adiante, seguida de sua respectiva transcrição, em que o escrivão grafa 'eSette' e 'edois', mas separa 'e trinta', não sendo possível generalizar, por exemplo, que a escrita da conjunção aditiva 'e' é sempre adjacente à de um numeral.

Imagem 13. Exemplo de fronteira de palavra num trecho do Fólio 2v



Aos quinze dias do mes deSe tem bro
de mil eSette Senttos e trinta edois anos
em Casa dojuis ordinario francis
co fernandes deo liveira seiun taram
os ofeSiais daCame ra afazerem
bri an Sa deSua obrigaSam eSendo ahy

É possível observar que as intervenções posteriores, feitas a lápis, buscam estabelecer as fronteiras entre palavras conforme a convenção observada a partir do século XX⁶. Essa questão seja talvez uma das mais desafiadoras no processo de elaboração de uma edição semidiplomática. De um lado, busca-se reproduzir o mais fielmente possível todos os elementos gráficos do texto original, mas quando não é possível acompanhar o processamento da escrita em si, de outro lado, o editor se depara com a tomada de decisões que podem não corresponder a esse processamento. Para uma leitura mais fluida, a manutenção das fronteiras conforme o original não parece a solução mais adequada. Mas se o pesquisador estiver justamente interessado em investigar a percepção de palavras, morfemas e sílabas por parte do escriba, terá de se apoiar no fac-símile ou na edição empreendida.

Até o atual estágio da presente pesquisa, procurei manter, sempre que possível, as fronteiras tais como se apresentam no original, ainda que não seja possível identificar intenção consciente do escrivão e movimento mecânico do uso do suporte de escrita. Essa etapa da pesquisa, no entanto, passará ainda por revisão tanto da edição em si quanto da decisão a esse respeito.

Considerações finais

O objetivo deste capítulo foi apresentar as principais dificuldades encontradas durante o processo de transcrição e edição do códice *Atas da Câmara de Jundiá de 1732 a 1744*. Para tanto, foram descritos os desafios em relação à imagem dos fólhos, aos materiais do códice, à caligrafia dos escrivães, às intervenções posteriores e às fronteiras de palavras.

Dado que uma parte da pesquisa de doutorado envolve a edição filológica do referido códice, essa tarefa, além de demandar tempo e atenção, requer transpor as dificuldades que foram descritas neste capítulo. Assim, apresentei também a solução para cada um dos desafios elencados e descritos, a qual nem sempre é a mais adequada idealmente, a exemplo das fronteiras de palavras, que sempre representam um desafio a quem edita manuscritos antigos.

Para cada desafio exposto, foi descrita a respectiva solução adotada com vistas tanto à edição semidiplomática quanto à análise das estruturas (macro e micro) que será empreendida na continuação da pesquisa de doutorado.

Busquei deixar registrados neste capítulo alguns dos desafios enfrentados ao longo do processo de edição filológica do códice sob foco. Muito do que se expôs aqui pode acabar se perdendo quando a tese é finalizada e defendida, especialmente se o objetivo central da pesquisa não é propor soluções relacionadas aos tipos de edição ou ao material utilizado na elaboração de um manuscrito, por exemplo. O que se costuma observar nas pesquisas em geral, na forma de tese ou dissertação, é geralmente o resultado final de um trabalho e não os

6 É no século XX que se iniciam os debates e propostas de acordos ortográficos na tentativa de regularização do sistema de ortografia. Até esse período, embora houvesse regularidades quanto às formas gráficas de palavras e de abreviaturas, havia também bastante variação, incluindo-se as fronteiras entre palavras.

processos que possibilitaram chegar a esse resultado. Ademais, refletir sobre esses processos faz parte do próprio labor filológico, considerando que estamos distantes do tempo em que os documentos foram lavrados e buscamos sempre a edição mais adequada possível para diferentes olhares e pesquisas.

Referências bibliográficas

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo**. São Paulo: Arquivo do Estado / Imprensa Oficial, Coleção Projeto Como Fazer, vol. 8, 2002.

FACHIN, Phablo Roberto Marchis. **Estudo paleográfico e edição semidiplomática de manuscritos do conselho ultramarino (1705-1719)**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

FACHIN, Phablo Roberto Marchis. **Práticas de escrita setecentista em manuscritos da administração colonial em circulação pública no Brasil**. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FERREIRA, Andrea Hitos. **Atas da vereança de Mogi das Cruzes do século XVII (1612 a 1692): edição semidiplomática, glossário e descrição dos manuscritos**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras em Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia (Org.) **Para a história do português brasileiro**. Volume II: Primeiros estudos. São Paulo: Humanitas, 2001, Tomo II.

MONTE, Vanessa Martins do. **Correspondências Paulistas: As formas de tratamento em cartas de circulação pública (1765-1775)**. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2015.

MORAIS, Kathlin Carla de. Atas de Jundiaí de 1732 a 1744: descrição preliminar. In: GIL, Beatriz D.; CARDOSO, Elis de A.; MÓDOLO, Marcelo; CAMPOS, Maria Inês B.; FACHIN, Phablo R. M. (Orgs.). **Pesquisas em Filologia e Língua Portuguesa**. Vol. 2. São Paulo: FFLCH/USP, 2021.

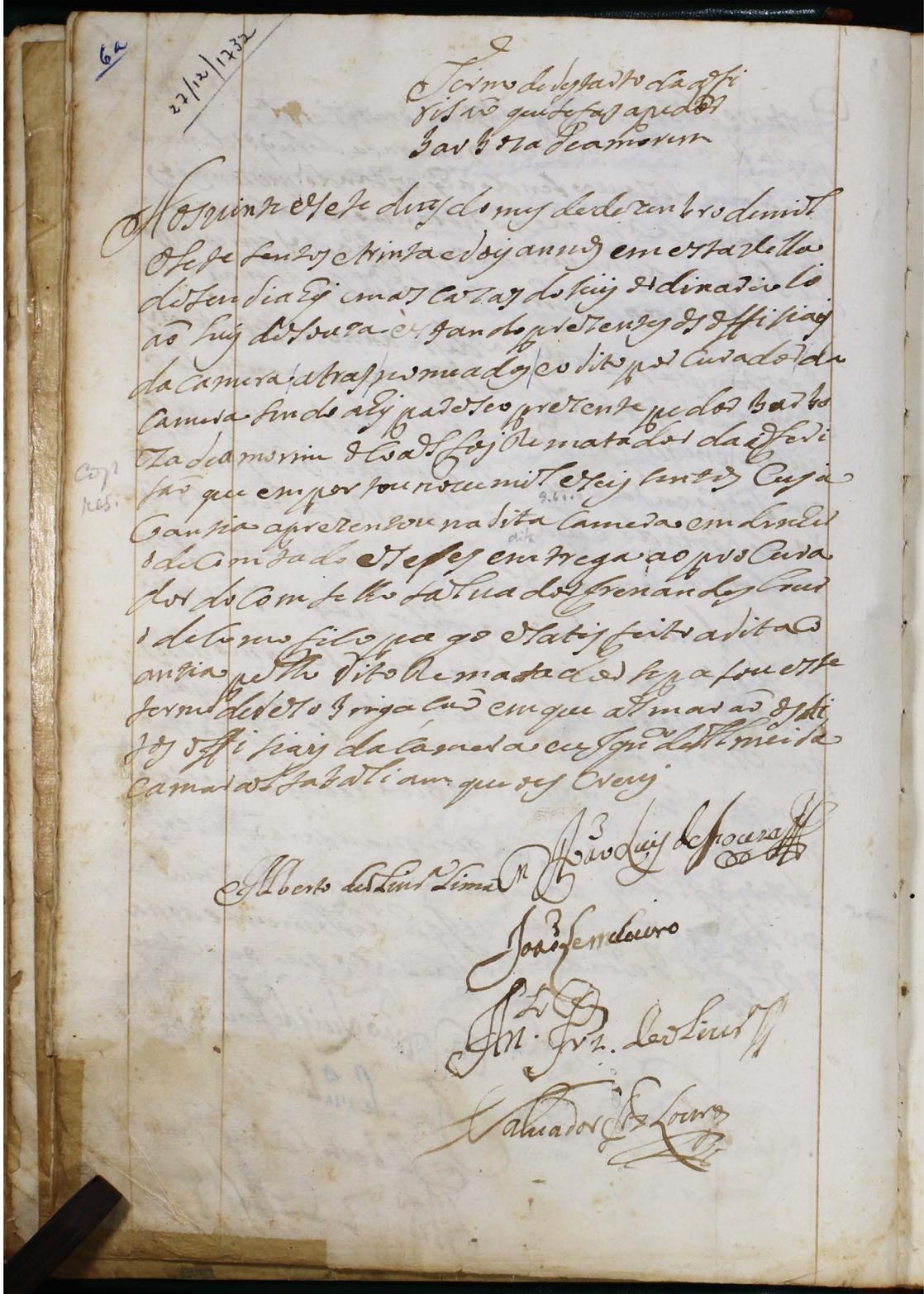
MORAIS, Katlin Carla de. **‘Damos aos suplicantes os chãos que pede’: edição fac-similar e semidiplomática e estudo do manuscrito Cartas de Datas de Jundiaí do século XVII**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras em Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

MORAIS, Kathlin Carla de. **Edição semidiplomática do Primeiro Livro de Atas da Câmara de Jundiaí (1663-1669)**. São Paulo, Pesquisa de Iniciação Científica, FFLCH, USP, 2014. Disponível em <https://phpfflch.usp.br/sites/phpfflch.usp.br/files/Atas de Jundiai XVII revisao completa 2016.pdf>

SPINA, Segismundo. **Introdução à Edótica. Crítica Textual**. São Paulo: Ars Poética / EDUSP, 2ª edição revisada e atualizada, 1994.

Anexo

Exemplar de edição fac-similar e semidiplomática:
fl. 6v do códice Atas da Câmara de Jundiá de 1732 a 1744.



Termo de destarto da afi
risaõ que se fas apedor
barboza deamorem

5 Aos uinte esete dias do mes de dezenbro de mil
 esete sentos etrinta edois annos em esta Villa
 deJundiah y em as Caas do Luis ordinario lo
 aõ Luis deSouza estando presentes os offisiais
 da camera atras nomeados eo dito porCurador da
10 Camera sendo ahy pareseo presente pedor Barbo
 oza deamorim o Coal foi Rematador da aferi
 saõ que em pertou noue mil eseis sentos Cuja
 Coantia aprezentou na dita camera em denher
 o deComtado esefez em trega ao proCura
15 dor do Com selho saluador frenandes lour
 o deComo fico pago esatisfeito adita Co
 antia pello dito Rematador se pasou este
 termo dedeso brigaçaõ em que asinaraõ os di
 tos offisiais daCamera eu Ignacio deAlmeida
20 eamaral tabaliam que oes Creuj

Alberto deoLiveira Lima

João Luis de Souza

Joaõ Leme Louro

Antonio Fernandez deoLiveira

25

Saluador fernandez Louro

“BRASIL”: Representação cultural nos livros didáticos de PLA e PLAc por meio do Léxico

Lizandra Belarmino de MOURA¹

Resumo: Com o objetivo de investigar como se dá a representação cultural do Brasil nos materiais didáticos de Português Língua Adicional (PLA) e como Língua de Acolhimento (PLAc), foi analisada a lexia “Brasil” em livros didáticos para se verificar, com o uso da metodologia da Linguística de Corpus (doravante LC) (BERBER SARDINHA, 2004; TAGNIN, 2015), em que contexto e com que outras palavras estas estavam associadas. Para tanto, foram analisados dois livros das respectivas áreas: “Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados” (ACNUR, 2015), no contexto de PLAc, e “Novo Avenida Brasil - livro: curso básico de português para estrangeiros” (LIMA et al., 2008), no contexto de PLA. A metodologia empregada na pesquisa seguiu, após a constituição do corpus, algumas outras etapas da LC, como a elaboração de listas de palavras e de concordâncias, geradas pelo programa AntConc, para uma análise quantitativa. Com os dados já coletados, para uma análise qualitativa, foi essencial recorrer aos estudos lexicais (BIDERMAN, 2001). Além disso, utilizamos como fundamentação teórica os estudos de Kramersch (2013) sobre os estudos de ensino de língua estrangeira e cultura, Lisboa (2021), acerca do ensino de Português como Língua de Acolhimento. Como resultados finais, verificou-se que 1) o livro direcionado ao contexto de refúgio aborda temas culturais de forma crítica e associada ao ensino do Português falado no Brasil, enquanto 2) o material didático produzido para o público geral explora os temas culturais como uma espécie de bônus de conhecimento, enfatizando elementos como festas típicas e viagens turísticas, o que normalmente perpetua estereótipos negativos sobre o Brasil e o povo brasileiro.

Palavras-chave: Léxico; Cultura; Brasil; Livros didáticos; Português Língua Adicional.

Introdução

Uma das obras do antropólogo Roberto DaMatta, *O que faz o Brasil, Brasil?*, carrega, em seu título, um questionamento recorrente. Para ORTIZ (1985), na nossa história foram vários os momentos e tentativas para a delimitação de uma identidade nacional, somados a diversos episódios e peculiaridades do nosso processo de formação que tornam a questão bastante curiosa e frequente acerca do que é o “Brasil” e do quê, conseqüentemente, nos faz brasileiros. No livro citado, decerto, alguns estereótipos são citados, mas analisados e desenvolvidos criticamente, o que normalmente não ocorre cotidianamente quando são difundidos e reforçados, negativamente.

A perpetuação de estereótipos sobre o Brasil e sobre os brasileiros, como as ideias superficiais de um país do futebol, do samba, do carnaval, da natureza exuberante e das mulheres bonitas, ocorre massivamente por meio da mídia, especialmente da mídia internacional, segundo Paganotti (2007). Em âmbito nacional, essa redução da diversidade

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Mariângela de Araújo.

de um país continental e multicultural a perspectivas bastante problemáticas presentes nos estereótipos em geral, como a objetificação da mulher, também já foi demonstrada em canções cariocas, por meio do estudo lexical elaborado por Gil (2016). Acompanhando essas tendências, no contexto do ensino de Português como Língua Adicional, algumas pesquisas acadêmicas (UETI, 2013; GONÇALVES e AZEVEDO, 2010; BARIZON, 2010) também constataram a presença, em livros didáticos, de estereótipos que não foram desenvolvidos de maneira didática e intercultural.

Convencionou-se, não apenas pelo senso comum, considerar “estereótipos” como sinônimo de ideias preconceituosas, uma vez que é possível encontrar no *Dicionário UNESP do português contemporâneo* (BORBA, 2004, p. 556, *grifos do autor*) a seguinte definição do termo:

1 fórmula que se repete; lugar-comum; chavão: *A novela quer fugir dos estereótipos.*

2 imagem preconceituosa que se tem a respeito de tipos de pessoas ou coisas: *A associação de termos negativos com certos grupos só faz reforçar os estereótipos.*

Contudo, Amossy e Pierrot (2022) elucidam que estereótipos, *a priori*, constituem imagens cristalizadas e generalizações de um determinado grupo ou objeto, ou seja, os estereótipos não são, necessariamente, nem positivos nem negativos. Para o processo de conhecimento e reconhecimento do mundo, a existência dessas representações generalizadas é extremamente útil, dado que seria impossível conhecer a tudo com o afincamento necessário, então, os estereótipos funcionam como simplificações. As autoras, todavia, defendem, sim, que estereótipos podem propiciar atitudes preconceituosas quando não observados de maneira crítica ou disseminados de forma a não incentivar um aprofundamento dessas ideias.

No contexto de ensino-aprendizagem de língua adicional, os estereótipos exercem um papel de relevância considerável ao proporcionar uma espécie de “primeiro contato” com a cultura ou as culturas atreladas ao idioma-alvo. No entanto, é importante que esses estereótipos sejam, na medida em que são apresentados, esclarecidos e contextualizados, a fim de expandir os conhecimentos do aprendiz e conscientizá-lo, no caso do Brasil especialmente, acerca da multiplicidade de culturas e identidades que representam o seu povo, e não somente reproduzir algumas imagens e clichês.

Assim, por essas e outras razões, é importante verificar, analisar e questionar quais e como são as representações culturais acerca do Brasil e dos brasileiros nos mais diversos textos que circulam em múltiplos contextos. Tal exercício crítico é relevante para entender a nossa identidade nacional e, como professores de língua adicional, nos ajuda a estarmos preparados para intermediar e facilitar o intercâmbio de culturas que ocorre no contexto de ensino.

No caso do ensino e aprendizagem de Português Língua Adicional (PLA), especificamente, a importância dessa espécie de análise é ainda mais relevante, tendo em vista que, ao aprender uma língua, aprendemos e apreendemos a cultura e a identidade daqueles que dela fazem uso. Nesse sentido, reforçamos o fato de que a Língua Portuguesa está presente em nove países como língua oficial: Angola, Brasil, Cabo Verde, Timor-Leste, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe, além de Macau, região autônoma da China; logo, considerando essa diversidade de países que estão presentes em quase todos

os continentes, é preciso destacar que o Português falado no Brasil se difere do idioma falado nos outros. Isso pode ser explicado por questões históricas e culturais, principalmente.

Essa variação acentuada aparece obviamente também no léxico, uma vez que, segundo Biderman (2001, p. 19), o “[...] léxico é, em primeiro lugar, entendido como o conjunto de unidades linguísticas básicas (morfemas, palavras e locuções) próprias duma língua [...]. As marcas culturais de uma sociedade são refletidas em todo o sistema linguístico, inclusive no léxico.” Com isso, enfatizamos a diversidade linguística da nossa variante linguística atrelada às nossas características culturais para conscientizar sobre a importância dessa tomada de consciência para o ensino do Português Brasileiro.

Ainda sobre a questão da relação entre léxico e cultura, complementando Biderman, Lino et al. (2010, p. 188) nos recordam o seguinte conceito desenvolvido por Galisson: “[...] lexicultura, neologismo terminológico criado por Robert Galisson, nos finais da década de oitenta, designa os elementos de cultura presentes no léxico, quer no subsistema da língua corrente, quer nos subsistemas das línguas de especialidade.” Desse modo, temos de estar cientes de que, estando presentes na comunicação dos indivíduos falantes e na cultura que esses compartilham, é necessário ter atenção às escolhas lexicais para conseguir um retrato mais fidedigno da cultura brasileira a ser levado aos alunos estrangeiros.

Em relação aos livros didáticos (doravante LDs) e ao contexto de ensino de PLA, verificamos, por meio do léxico neles presente, quais têm sido as representações culturais expressas nesses materiais. Para tanto, selecionamos dois LDs de contextos diferentes de ensino, dado que a área de PLA se bifurca em várias outras, pois são várias, também, as situações nas quais o ensino de Português é requerido, tais como Português como Língua de Herança (PLH), como Língua de Acolhimento (PLAc), para citar alguns exemplos. No geral, a grande área ainda carece de estudos e pesquisas na academia, como também de políticas públicas para o seu fomento em território nacional e a nível global, por parte de entidades governamentais. Por fim, com a finalidade de colaborar com a ampliação de pesquisas que contemplem a grande área de PLA e suas subáreas, optamos por selecionar um livro didático que é menos direcionado, ou seja, que visa o público geral (PLA); e outro que é mais direcionado ao contexto de migrantes refugiados (PLAc).

Discorramos brevemente acerca dos termos PLA e PLAc. Ambos foram pesquisados por Lisboa (2021) a partir da análise de corpora, e foi verificada a frequência e os contextos de uso para compreendê-los e organizá-los para dar luz e reconhecer a existência desses tantos contextos nos quais o ensino da língua é requerido. Português como Língua Adicional refere-se a inúmeros contextos de ensino e aprendizagem em que a Língua Portuguesa não é a língua materna, desde o público de estrangeiros, passando por indígenas, e abarcando ainda pessoas surdas, dentre outros. Recentemente, optou-se por seu uso devido a questões político-ideológicas, dado que problematiza questões acerca do “estrangeiro” como sendo o outro, o estranho, como em PLE, e em relação a hierarquização ou valoração de línguas, por exemplo em PL2. Nesse sentido, PLA busca abarcar todos os contextos de ensino de Português apenas como mais uma língua a ser apreendida pelo falante. Já em PLAc tem-se uma situação bastante específica pois esta refere-se:

à pesquisa e ao ensino-aprendizagem do português para pessoas não lusófonas em situação de migração de crise, recém imigradas em localidades cuja língua majoritária é o português, e que precisam urgentemente se comunicar nessa língua para agir e participar de forma autônoma na nova sociedade. Em vista disso, PLAc configura-se, ou deve configurar-se, como parte de políticas de acolhimento a imigrantes de crise, haja vista que o domínio da língua majoritária dos países de acolhimento, no caso de PLAc, o português, é um dos fatores basilares para a inclusão desses indivíduos nas sociedades de acolhimento, para acesso e asseguramento de direitos básicos como documentação, trabalho, educação, saúde etc., assim como para a sociabilidade. (LISBOA, 2021, p. 115)

Embora saibamos que as palavras expressam a cultura, é necessário deixar isso claro também para os estudantes. Além disso, é preciso enfatizar os temas culturais nas aulas, de forma a priorizar a formação crítica do indivíduo, esclarecer possíveis estereótipos negativos e construir uma ponte de tolerância e esclarecimento acerca das diferenças entre as culturas, visto que o aluno traz as suas vivências e visões de mundo para a sala de aula. Essa ideia é corroborada por Mendes (2010), que afirma que:

Abordar a questão do ensino/aprendizagem da cultura, ou melhor, o ensino/aprendizagem de língua como cultura, insere-se nesse contexto, o de assumirmos, como pesquisadores e professores, uma postura crítica diante da nossa prática e também de enxergarmos o indivíduo, seja ele aluno ou professor, dentro do contexto no qual vive, age e interage com os outros, com os seus modos particulares de interpretar o mundo à sua volta. (MENDES, 2010, p. 56)

Nesse sentido, é relevante identificar que estereótipos pejorativos aparecem como conteúdo cultural, uma vez que alguns deles podem propiciar o desenvolvimento de um ensino problemático, reforçando preconceitos, como bem lembra Niederauer (2010):

Quando se fala em cultura brasileira, em geral, se pensa em estereótipos ou aspectos exóticos e turísticos, como *país do carnaval, do samba, do futebol, terra da cordialidade, da democracia racial, da conciliação, da improvisação, da criatividade, da corrupção, da caipirinha e do jeitinho*. (NIEDERAUER 2010, p. 103, grifos da autora)

Por fim, objetivamos 1) verificar como os materiais didáticos representam, em seu léxico, o Brasil; 2) averiguar a presença de estereótipos e os respectivos contexto de uso; e 3) analisar os resultados de forma a observar as diferentes abordagens das representações culturais e de identidade brasileira em livros didáticos elaborados para contextos distintos na grande área de PLA. Posto isto, justificamos a relevância da presente pesquisa no cenário de estudos em PLA ao investigar as representações culturais do Brasil em livros didáticos usados em subcontextos da grande área, buscando, dessa forma, dar mais visibilidade à diversidade do ensino de Português e colaborar com a prática docente.

1. Os livros didáticos na aprendizagem de PLA

Na prática docente, os livros didáticos são o suporte ou o guia para o desenvolvimento de cursos e aulas; sendo assim, são recursos muito importantes para professores e alunos. Tal relevância justifica sua análise em pesquisas acadêmicas, com o fito de colaborar, sobretudo, com o processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Vilaça (2009), o livro didático é um material didático por excelência, pois é amplamente utilizado nos contextos educacionais para auxiliar o trabalho pedagógico do professor e o aprendizado do aluno. Em muitos casos, o livro didático é o material central.

Assim, é interessante aqui destacarmos as diferenças entre livro didático e material didático; algumas vezes são usados como sinônimos, quando, na verdade, não são. Para Tomlinson (2004, p. xi, *apud* VILAÇA, 2012, p. 51), material didático para ensino de línguas é “qualquer coisa que é usada para ajudar a ensinar línguas [...] qualquer coisa que apresente ou informe sobre a língua sendo aprendida”, ou seja, o livro didático é apenas um dos tipos de materiais que podem ser usados para fins didáticos.

No contexto de Português Língua Adicional, os materiais didáticos disponíveis não são muitos e também são considerados pouco adequados em decorrência da falta de investimentos, visibilidade da área e de preocupação com a presença de aspectos culturais. Nesse contexto, Moura (2010) verifica

[...] que, além de não haver muito investimento, tanto em pesquisa quanto em material didático na área, o que há disponível ainda está bastante distante do que se pode considerar adequado ao estrangeiro que se interessa pelo Português, principalmente no que diz respeito à troca cultural que pode haver no processo de ensinar-aprender uma segunda língua. (MOURA, 2010, p. 161)

Para nós é impossível dissociar a língua da cultura do povo que a fala, por isso existe essa curiosidade de analisar os livros didáticos no que diz respeito às representações culturais expressas pelas escolhas lexicais, dado que já fora demonstrado que muitos acabam por dissociar a língua e a cultura, tratando a cultura como um acessório ou apenas um apêndice do livro didático (MOURA, 2010).

2. Livros didáticos em análise

Para esta pesquisa selecionamos dois livros didáticos usados por alunos estrangeiros, um deles é usado para o público geral e o outro tem como público-alvo os migrantes ou refugiados, ou seja, em uma situação de aprendizagem específica. A justificativa que permeia a escolha por esses materiais é a de verificar como livros didáticos expressam a cultura brasileira quando foram elaborados para destinatários diferentes. Como também, consideramos necessário ampliar o campo de estudos acerca das subáreas em Português como Língua Adicional, logo,

produzir pesquisas que abordem não só a grande área como os outros contextos, auxilia na expansão e desenvolvimento desejáveis.

O primeiro livro a ser analisado é intitulado *Novo Avenida Brasil - livro: curso básico de português para estrangeiros* (LIMA et al., 2008). É um dos materiais mais facilmente encontrados no mercado e é uma nova edição da primeira, que foi publicada em 1992 com outro título: *Avenida Brasil - Curso básico de Português para estrangeiros*, pela mesma editora. No livro didático em questão, são privilegiadas a abordagem comunicativa e as questões gramaticais, posto que o LD é definido pelos autores como um “método comunicativo-estrutural”.

O segundo livro didático selecionado para a pesquisa é uma cartilha formulada especificamente para o contexto de refúgio: *Pode entrar: Português do Brasil para refugiadas e refugiados* (ACNUR, 2015). Foi elaborado pela Agência da ONU para Refugiados (Acnur) em parceria com a Cáritas² e o Cursinho Popular Mafalda³, tendo em vista, segundo as autoras, que os demais materiais disponíveis no mercado tratam de temas pouco interessantes para esse grupo específico⁴. Destarte, é possível encontrar na cartilha temas relevantes para esse grupo, como o acesso à saúde pública pelo SUS, como assinar formulários, informações sobre transporte público, direitos dos refugiados, dentre outros.

3. Metodologia e análise dos dados

A presente pesquisa insere-se na área de Lexicologia, visto que se destina ao estudo do léxico para atingir os objetivos delimitados, mas se utilizará da Linguística de Corpus (doravante LC), no que se refere a alguns procedimentos metodológicos necessários para o desenvolvimento do trabalho. Para tanto, faz-se necessário definir o que é a LC, que, para Berber Sardinha (2004) é a área que:

ocupa-se da coleta e da exploração de *corpora*, ou conjuntos de dados linguísticos textuais coletados criteriosamente, com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem por meio de evidências empíricas, extraídas por computador. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 3)

Assim, utilizando-se dos procedimentos metodológicos da LC, foi possível: 1) fazer uma coleta exaustiva do léxico contido em ambos os materiais didáticos - em formato digital “.txt” - por meio do uso de um *software* específico; 2) elaborar listas de acordo com a frequência das

2 A Cáritas é uma organização não governamental da Igreja Católica e também é organismo da CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil)

3 O Cursinho Popular Mafalda, em São Paulo, prepara estudantes da rede pública para ingresso em instituições de ensino superior e para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). A equipe é composta por voluntários, sendo a maioria estudantes de graduação.

4 Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2015/12/02/cartilha-ensina-portugues-a-refugiados-sob-a-perspectiva-dos-direitos-humanos/>

palavras; 3) observar a co-ocorrência com outras palavras; e 5) observar as palavras em seu contexto de uso.

Os livros didáticos selecionados para a pesquisa constituíram um *corpus* a ser analisado por *softwares* especializados. O *corpus*, ainda segundo Berber Sardinha (2004), é compreendido como:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extensos em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (BERBER SARDINHA, 2004, p. 18)

Para a coleta, interpretação e análise dos dados nos materiais didáticos eleitos na primeira etapa, foi usado o software *AntConc*. Criado e desenvolvido pelo pesquisador Laurence Anthony, da Faculdade de Ciências e Engenharia da Universidade de Waseda, no Japão, o software é gratuito - já se encontra em sua versão *AntConc 4.2.0⁵* - e tem por finalidade a análise de corpus por meio da descoberta de como, quando, quanto e em quais contextos uma palavra ocorre. Com as informações em posse do pesquisador lexicólogo, é possível observar variáveis e padrões dentro do material, organizando-o em gráficos, listas de palavras, linhas de concordância e lista de palavras-chave. Com o *AntConc*, portanto, foi possível fazer o esperado para a primeira etapa dos procedimentos metodológicos.

4. O “Brasil” nos livros didáticos

Neste primeiro ensaio de análise, dado que a dissertação continua em desenvolvimento, já na sua fase final, e buscando outras análises, decidimos averiguar como a *lexia*⁶ “Brasil” aparece nos livros e verificar quais os contextos predominantes dela nos materiais para, dessa forma, entender como o país é abordado culturalmente. Para isso, a seguir, veremos os passos da primeira etapa da metodologia da pesquisa, com a *lexia* “brasil”. Como a finalidade desta pesquisa não é a de comparar os materiais, senão apenas analisar livros de distintas perspectivas de ensino-aprendizagem em PLA, optamos por analisá-los separadamente, a começar pelo LD *Novo Avenida Brasil* e em seguida partimos para o LD *Poder Entrar*.

As ferramentas provenientes da metodologia da LC usadas foram *WordList* e *Concordance*. Com a ferramenta *Word List*, produzimos uma lista de palavras pois, segundo Tagnin (2015, p. 32), “pela alta frequência das palavras gramaticais em qualquer tipo de texto, são elas que vão encabeçar a lista. As primeiras palavras de conteúdo geralmente indicam o tema do *corpus*.” Após a análise feita com esta ferramenta, passamos para outra

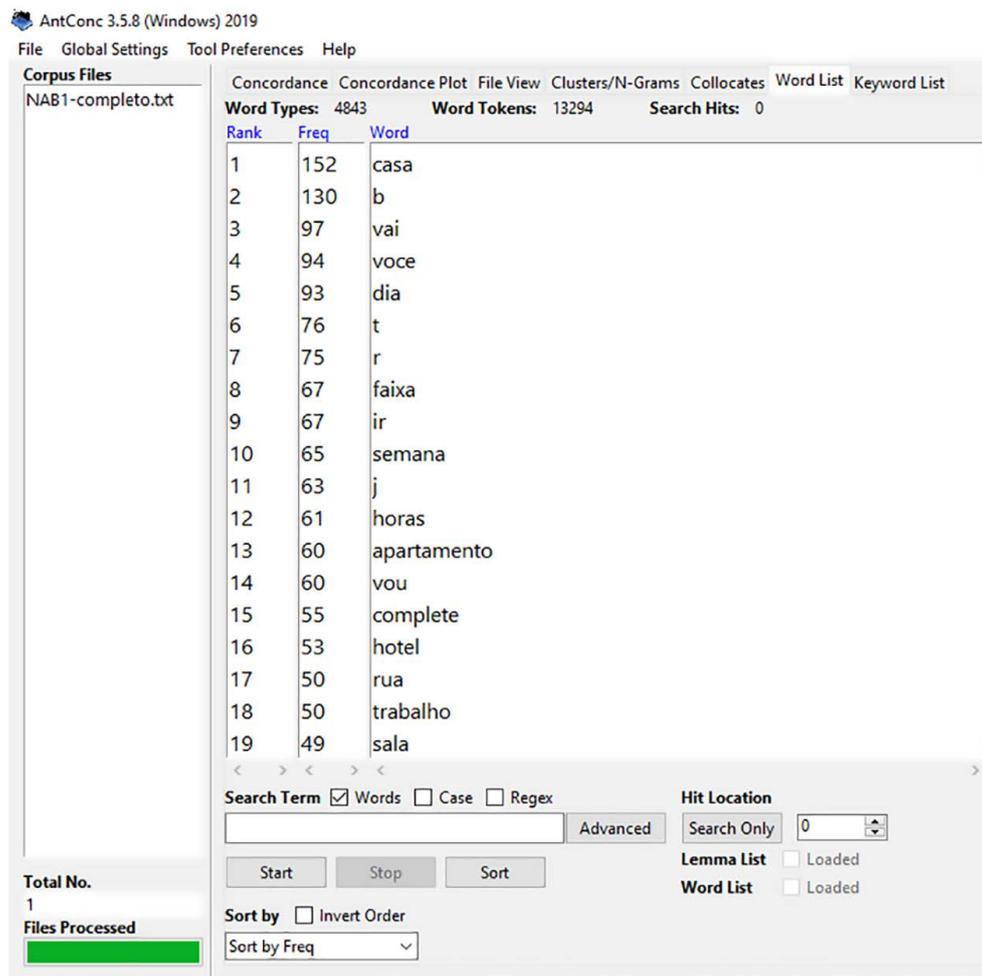
5 Segundo Gil (2009, p. 80) é a “unidade lexical atualizada em um discurso particular, como resultado de uma escolha feita pelo enunciador de acordo com as necessidades da situação de enunciação, que é singular e única”

6 Até o momento da escrita deste trabalho.

disponível no *AntConc*: o *Concordance*, que, de acordo com Alberts-Franco (2015, p. 186), “gera linhas de concordância de um determinado termo a partir dos textos analisados pelo pesquisador”. A justificativa para a escolha por essa ferramenta é a de verificarmos como as lexias atreladas a “brasil” revelam possíveis associações a características culturais. Para este trabalho selecionamos as 20 primeiras linhas de concordância, começando pelo livro *Novo Avenida Brasil*.

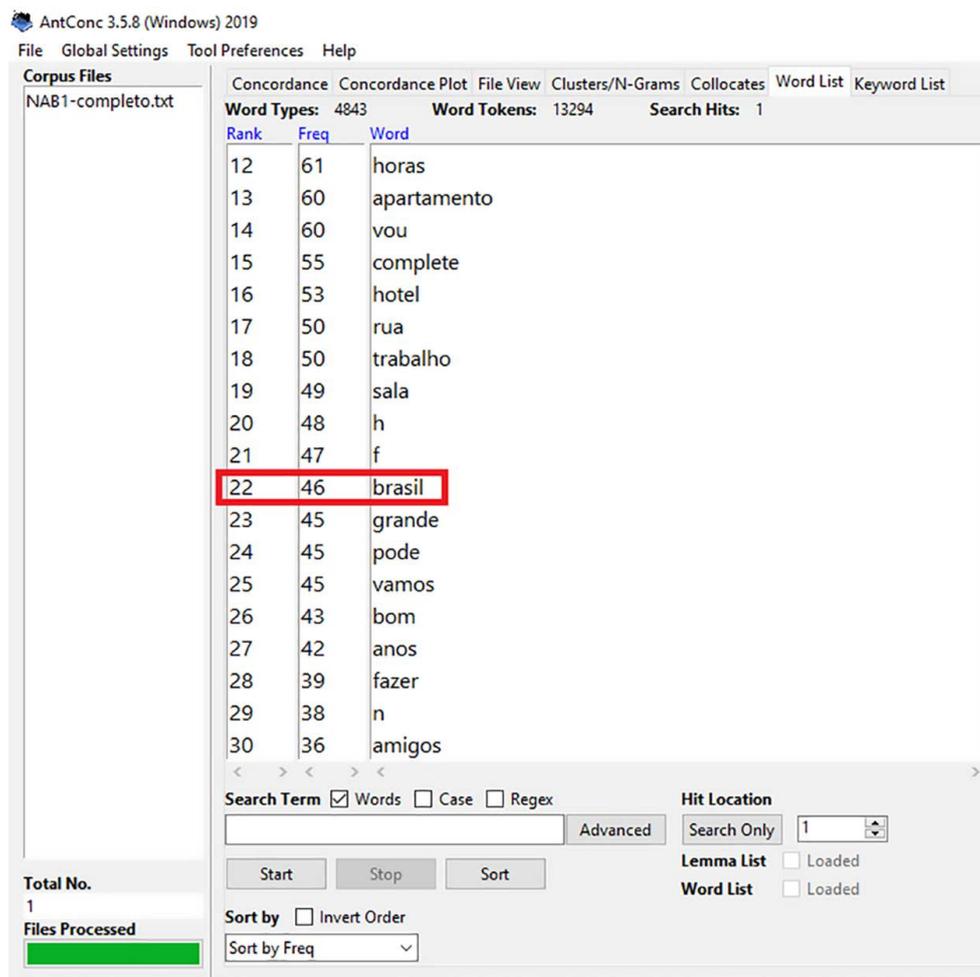
Como poderemos ver a seguir (Figuras 1 e 2), no livro *Novo Avenida Brasil*, as palavras de conteúdo, como “casa”, “apartamento”, “hotel” e “trabalho” encabeçam a lista, e nos chamaram a atenção. Todavia, a lexia “brasil” só aparecerá na 22ª posição, com 46 ocorrências.

Figura 1 - Word List Novo Avenida Brasil.



Fonte: Elaboração própria.

Figura 2 - Word List Novo Avenida Brasil.



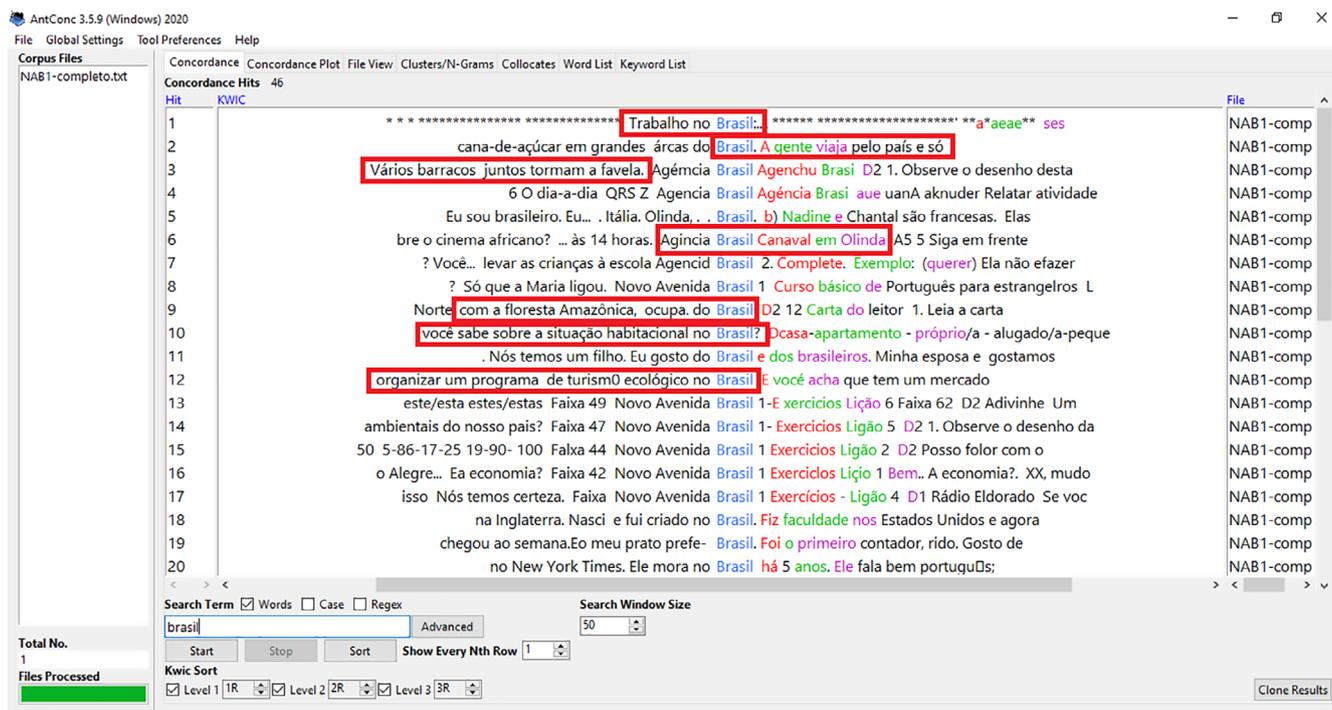
Fonte: Elaboração própria.

Essa ferramenta, ao coletar e listar as palavras que ocorrem com mais frequência em nosso *corpus*, expõe quais são mais representativas. Desconsiderando as palavras gramaticais, ao encontrarmos “brasil” ocupando a posição 22ª com 46 ocorrências, verificamos que essa palavra pode ser considerada como de mediana relevância e representatividade para o livro didático em análise. Já quanto à extensão do referido *corpus*, observamos o número de *types* e *tokens*⁷. Na lista de palavras, temos 4.843 *types* e 13.294 *tokens*, o que demonstra pouca diversidade lexical.

Passamos, então, a observar os dados por meio dos resultados obtidos pelo *Concordance* (Figura 3).

⁷ *Tokens* e *types* representam a totalidade de palavras lidas pelo programa. *Token* consiste num elemento (palavra, pontuação, símbolo, caractere) lido e considerado pelo software, ou seja “número total de palavras ou ocorrências.” *Type*, por sua vez, “é o número que representa as palavras distintas ou formas identificadas.” (TAGNIN, 2015, p. 32)

Figura 3 - Concordance da lexia “Brasil” do livro “No Avenida Brasil”.



Fonte: Elaboração própria.

Na lista obtida a partir do material *Novo Avenida Brasil*, destacamos as seguintes concordâncias exemplificadas de (1) a (6) adiante:

- (1) ... cana-de-açúcar em grandes áreas do Brasil. A gente viaja pelo país...
- (2) Vários barracos juntos formam a favela. Agência Brasil...
- (3) ... Agência Brasil. Carnaval em Olinda...
- (4) ... com a floresta, ocupa do Brasil...
- (5) ... sobre a situação habitacional no Brasil...
- (6) ... um programa de turismo ecológico no Brasil...

Esses excertos demonstram-nos, embora tragam características relevantes do Brasil, como a questão das moradias precárias e a importância da cana-de-açúcar e da Amazônia para o país, o reforço a certos estereótipos, como o turismo e as viagens pelo Brasil, apresentando o país como um destino turístico a ser visitado por suas festas, como o Carnaval, e por sua natureza exuberante. O aspecto de viagem parece estar enfatizado quando se fala propriamente do país.

A pesquisa aqui realizada parece corroborar, portanto, alguns estudos anteriores (FERNANDES, 2018; UETI, 2013) que destacaram a abordagem do Brasil de forma turística nos livros de PLA, aqueles mais facilmente encontrados no mercado e direcionados a um público mais amplo. Na presente pesquisa, tal abordagem também foi observada no livro didático *Novo Avenida Brasil*, pois o uso da lexia “brasil” está predominantemente relacionada com esse tema. Esse tratamento deve-se ao público-alvo pretendido pelos autores do LD, que é bastante geral. Contudo, a abordagem adotada pode vir a reforçar estereótipos negativos sobre o país e

prejudicar uma compreensão mais ampla dado ao caráter reducionista do Brasil a apenas um destino turístico, visto que não é apenas isso que o país tem a oferecer. Ainda, se não houver, por parte dos autores dos materiais didáticos e dos professores que deles fazem uso, uma reflexão mais ampla, sem idealismos sobre festas, viagens, turismo e aventura, poderá haver uma influência negativa na aprendizagem não só do idioma como também da cultura a ele atrelada. Essa observação também foi feita por Kramsch (2013) sobre outras línguas:

Em aulas de língua estrangeira (LE) ministradas sem haver qualquer contato direto com falantes nativos, a cultura é, muitas vezes, transmitida de forma utilitária, como em um guia turístico, informando como se comportar naquele país. Alunos de LE estudam a cultura estrangeira como se fosse uma curiosidade exótica; e quando viajam para o dito país, tentam se adaptar a ela ou adotá-la temporariamente como sua. Tradução nossa. (KRAMSCH, 2013, p. 66, tradução nossa⁸)

Então, esse tipo de abordagem das representações sobre a identidade brasileira é perigoso e deve ser combatido ao invés de ser perpetuado e difundido, dado o histórico de formação do Brasil e os contextos em torno delas, tal como observa Rabelo (2018):

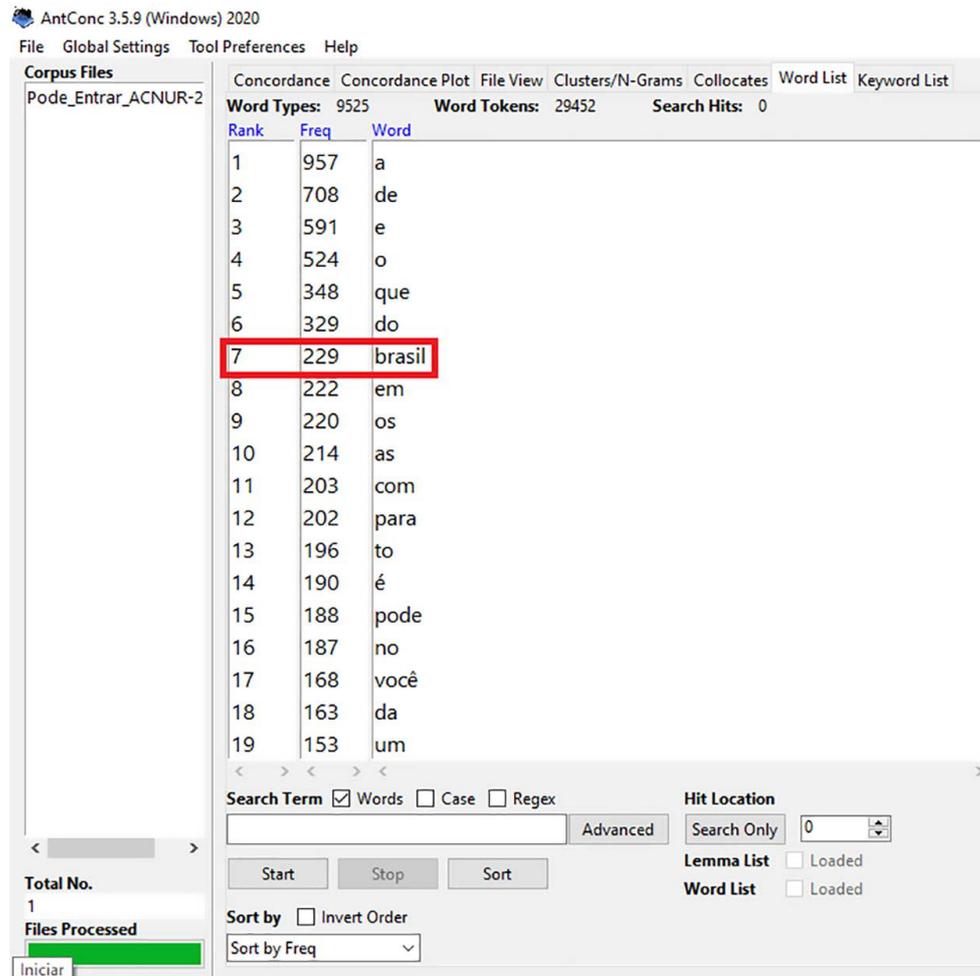
Os clichês e estereótipos atribuídos ao Brasil influenciaram a própria formação da identidade cultural brasileira. Sua representação cultural nasce por meio da “visão do outro”, baseada em sua forte dependência política como região colonizada, junto à sua situação política caótica. A noção de permissividade nas esferas sociais e políticas foi, também, fortalecida por narrativas sobre o Brasil Colônia e República, como a do exotismo e a do contato “natural” entre pessoas e animais selvagens, e, também, a de haver pouca associação entre o país e grandes centros urbanos. Essa noção reforça a ideia de contraste entre América Latina e Estados Unidos, ilustrando-a como ineficiente quando comparada ao país do hemisfério norte. Também carregam em si a ideia de inferioridade política e econômica que, no passado, foi frequentemente associada à sua cultura e organização social. (RABELO, 2018, p. 87, tradução nossa⁹)

Passemos a seguir para a análise do LD *Pode Entrar*. Pode-se verificar a seguir (Figura 4), na sétima posição, logo após algumas palavras gramaticais, a primeira palavra de conteúdo: “brasil”. No material da Acnur, essa palavra tem 229 ocorrências.

8 Do original: In foreign language (FL) classes taught outside of any direct contact with native speakers, culture is mostly of the practical, tourist kind with instructions on how to get things done in the target country. FL learners learn about the foreign culture as an exotic curiosity; they try to adapt to it or temporarily adopt it as their own when they travel to the country.

9 Do original: the clichés and stereotypes about Brazil also had resonance in the very construction of the Brazilian cultural identity. From a “vision of the other” based on its strong political dependence as a colonized region, a cultural representation was built, associated with the chaotic political situation. The view of permissiveness in the social and political spheres were also reinforced in narratives of the colony and independent country, as the exoticism and the “natural” relationship of the people with the wildlife, as the low association of the country with large urban centers. This view enhances the idea of Latin America opposed to the United States, in a clear definition of inefficiency compared to this country in the western hemisphere. It also carries the idea of political and economic inferiority, many times seen in the past related to its social organization and culture.

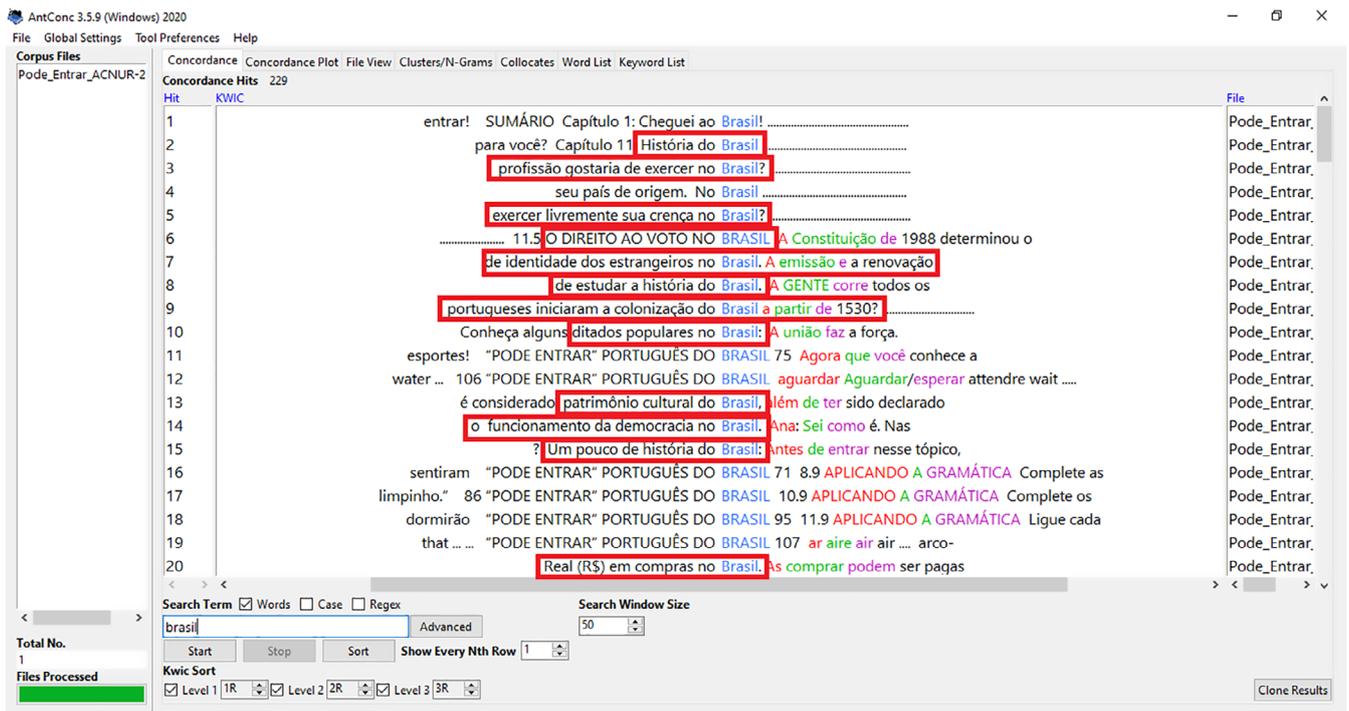
Figura 4 - Word List Pode Entrar.



Fonte: Elaboração própria.

Quanto à contagem de types e tokens, temos 9.525 e 24.952, respectivamente, e isso demonstra uma variedade expressiva. Ademais, percebemos “brasil” como uma das palavras mais recorrentes no material *Pode Entrar*, fica claro que essa palavra tem um nível alto de relevância no material de ensino de Português no contexto de refúgio. Logo, verifiquemos (Figura 5) os co-textos em que a lexia em questão é aplicada.

Figura 5 - Concordance da lexia “brasil” do material *Pode Entrar*.



Fonte: Elaboração própria.

No material *Pode entrar*, encontramos as seguintes concordâncias exemplificadas de (7) a (17) adiante:

- (7) História do Brasil
- (8) ... profissão gostaria de exercer no Brasil?
- (9) ... exercer livremente sua crença no Brasil?
- (10) O Direito ao Voto no Brasil
- (11) ... de identidade de estrangeiros no Brasil. A emissão e a renovação...
- (12) ... estudar a história do Brasil...
- (13) ... portugueses iniciaram a colonização do Brasil a partir de 1530?
- (14) ... ditados populares no Brasil:...
- (15) ... patrimônio cultural do Brasil...
- (16) ... democracia no Brasil...
- (17) ... Real (R\$) em compras no Brasil.

Nesse caso, parece-nos evidente que o material aborda questões variadas do país, de forma a retratar de maneira abrangente o Brasil do cotidiano dos brasileiros, abordando aspectos históricos, religiosos, econômicos, sociais e políticos relevantes na caracterização do país. Há, ainda, uma abordagem cultural acerca de nossos ditados populares. Dessa forma, é possível verificar que a relação entre o ensino da língua e a cultura parece ser significativa, abrangente.

O material da Acnur, *Pode Entrar*, elaborado em um contexto mais restrito, parece-nos conduzir à consideração de aspectos culturais mais relevantes ao público-alvo desse material que já está em um contexto de imersão e precisa, urgentemente, fazer parte de uma nova cultura. Para tanto, é preciso estudá-la com afinco, pois esse conhecimento está também representado na língua e pode ser obtido por meio dela.

Considerações finais

O estudo ora empreendido, elaborado a partir da identificação da lexia “brasil” e sua relação com outras lexias no *corpus* constituído, mostra-nos informações distintas acerca do país, mas nem são incorretas nem mais corretas.

O livro destinado ao ensino do Português como Língua Adicional, *Novo Avenida Brasil*, demonstra um Brasil com vocação para o turismo e as festas, com uma natureza exuberante, ao lado de suas mazelas sociais, como a existência das favelas, o que corrobora a constatação de estudos anteriores e que utilizaram diferentes metodologias; o que não deixa ser a verdade sobre o Brasil, mas questionam sim, a partir da análise, a forma como esses conteúdos foram abordados num material dedicado ao ensino do idioma aqui falado.

O livro didático *Pode Entrar*, destinado ao ensino do Português como Língua de Acolhimento, mostra-nos, de outra forma, o Brasil vivenciado pela população em seu cotidiano, aproximando o aprendiz estrangeiro de questões que estão presentes na vida diária da maior parte da população brasileira, que, muitas vezes, não tem a oportunidade de viajar por seu vasto país e conhece a Amazônia, por exemplo, apenas por fotografias, filmes e novelas, mas que sim, necessitam garantir com urgência a sua integração na sociedade que o acolheu, principalmente e primeiramente, por meio do domínio do língua e da cultura.

Cumpre-nos destacar, no entanto, que não só o público-alvo dos diferentes materiais analisados parece interferir de maneira decisiva nessa representação do Brasil; o contexto que orbita o público destinado também. Isso evidencia a variedade existente dentro de uma grande área de pesquisa e ensino da língua portuguesa: o ensino desta como língua adicional, seja para pessoas com fins específicos, filhos de brasileiros, refugiados etc. Verificar e tomar consciência das diversas correntes é benéfico como um todo, pois auxilia na disseminação e ampliação da área no país, que ainda é pouco desenvolvida.

Quanto ao ensino de língua adicional, nos preocupa, apenas, a partir dos resultados que obtivemos, a existência de livros didáticos que trazem alguns estereótipos, sejam eles negativos ou não, mas que não os aproveitam para produzir atividades de ensino da língua que privilegiem a reflexão cultural para proporcionar uma aprendizagem mais efetiva e significativa para os estudantes. Por outro lado, não configura um problema, de fato, a ausência de imagens estereotipadas, como ocorreu na análise dos resultados do LD *Pode Entrar*; todavia, como sugestão, pode ser bastante interessante trabalhar essas imagens com estudantes no contexto de refúgio, desmistificando estereótipos que eles possam ter do Brasil e trabalhando os estereótipos que eles próprios acreditam que os brasileiros possam ter sobre deles, ou

seja, numa perspectiva intercultural, o processo de aprendizagem da língua adicional poderia ocorrer satisfatoriamente.

Referências bibliográficas

ACNUR. **Pode entrar**: Português do Brasil para refugiadas e refugiados. São Paulo, 2015.

ANTHONY, Laurence. **AntConc (Version 3.5.8)** [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University, 2019. Disponível em: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>. Acesso em: 08 jan. 2023.

ALBERTS-FRANCO, Cristina. Linguística de corpus e terminologia bilíngue: o programa AntConc e a extração de termos em alemão. **The ESpecialist**, v. 36, n. 2, p. 182-202, 2015.

BARIZON, T. **Faces do Brasil e dos brasileiros em imagens de livros didáticos de português para estrangeiros**. 2010. 103 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

BERBER SARDINHA, Tony. **Linguística de Corpus**. São Paulo: Manole. 2004.

FERNANDES, Glaucia Roberta Rocha. **Representações de cultura em livros didáticos de português língua estrangeira e inglês língua estrangeira**: entrecruzamentos de aspectos dos discursos fundadores das nações brasileira e estadunidense. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Lingüísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2019.tde-19032019-114715>

GIL, Beatriz Daruj. A canção de consumo: léxico e ideologia. In.: GIL, B. D.; CARDOSO, E. A.; CONDÉ, V. G. (org.). **Modelos de Análise Linguística**. São Paulo: Contexto, v. 1, p.79-95, 2009.

GIL, Beatriz Daruj. O Rio de Janeiro e a mulher no léxico de canções da bossa nova. **Domínios de Lingu@gem**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 202–218, 2016. DOI: <https://doi.org/10.14393/DL21-v10n1a2016-11>

GONÇALVES, Rayane Araújo; AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. O Papel dos Estereótipos na Construção da Identidade dos Brasileiros em um Livro Didático de PLE. In: **Processos Psicossociais de Exclusão Social**. São Paulo: Blucher, 2020, p. 73-88.

KRAMSCH, Claire. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, 1, p. 57-78, jan, 2013.

LIMA, Emma Eberlein. et al. **Novo Avenida Brasil 1**: curso básico de português para estrangeiros, São Paulo: E.P.U., 2008.

LINO, Teresa; CHICUNA, Alexandre Mavungo; GRÔZ, Ana Pita; MEDINA, Daniel. Neologia, terminologia e lexicultura a língua portuguesa em situação de contacto de línguas. **Filologia e Linguística**

Portuguesa, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 187-201, 2010. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-9419.v12i2p187-201>

LISBOA, Joel Victor Reis. **Proposta de harmonização da terminologia designativa de área e subáreas do Português como Língua Não Materna baseada em *corpus***. 212 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2021. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2021.161>

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In.: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2010, p. 53-77.

MOURA, Renata Portella de. O lugar da cultura em livros didáticos de português como segunda língua. In.: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010, p. 191-224.

NIEDERAUER, Marcia Elenita França. Estranhamentos culturais em sala de Português para estrangeiros. In.: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (org.). **Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Editora Pontes, 2010, p. 101-121.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAGANOTTI, Ivan. Imagens e estereótipos do Brasil em reportagens de correspondentes internacionais. **RuMoRes**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1982-677X.rum.2007.51102>

RABELO, Fernanda Lima. “Yes, nós temos bananas”? Uma análise de estereótipos brasileiros revisitados em eventos culturais e esportivos no Brasil. **Veredas**: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas, n. 27, p. 85-103, 10 set. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24261/2183-816x0527>

TAGNIN, Stella Esther Ortweiler. A linguística de corpus na e para a tradução. In: VIANA, Vander; TAGNIN, S. E. O. (Org.). **Corpora na Tradução**. São Paulo: HUB Editorial, 2015, p. 19-56.

UETI, Luhema Santos. **O léxico da cultura brasileira no livro didático “Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros”**. 2013. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/D.8.2013.tde-15052013-092344>

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. A elaboração de materiais didáticos de línguas estrangeiras: autoria, princípios e abordagens. **Cadernos do CNLF**, vol. XVI, nº 04, t. 1 – Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro, 2012, pg. 51-60.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Vol. VII, N. XXX, jul.-set. 2009.

O desejo feminino nas letras de música de Anitta: uma análise léxico-semântica

Fábio Ferreira PINTO¹

Resumo: O objetivo deste capítulo é fazer uma análise crítico-discursiva, de acordo com a vertente sociocognitivista do discurso, visando a demonstrar de que maneira as escolhas lexicais, organizadas em campos semânticos, permitem perceber a representação do desejo feminino em cinco letras de música compostas e interpretadas pela cantora Anitta. As canções analisadas são *Não para* (2013), *Tá na mira* (2013), *No meu talento* (2014), *Bang* (2015) e *Essa mina é louca* (2015). Para esta pesquisa, partimos da premissa de que todo sistema linguístico traduz a realidade de seus falantes/usuários, permitindo-nos afirmar que o léxico é um sistema aberto ligado ao acontecimento comunicativo. A expansão desse sistema se dará no instante em que determinado momento discursivo for instaurado. É a partir da seleção das lexias que o sujeito enunciativo vai demonstrar a sua visão de mundo e apresentar suas experiências socioculturais por meio do discurso. Tendo em vista o caráter discursivo deste trabalho, ainda que lance mão do nível da língua e do nível da norma, o léxico será analisado no nível do discurso. A pesquisa se baseia, teoricamente, em Biderman (1978) e Ullmann (1964), para um estudo léxico-semântico das lexias; e em Van Dijk (2003, 2018) para uma análise sociocognitiva do discurso.

Palavras-chave: Léxico; Lexia; Campo semântico; Discurso; Gênero letra de música.

Introdução

A partir do estudo das escolhas lexicais do gênero *letra de música* é possível verificar como são compartilhadas as emoções dos sujeitos envolvidos no discurso. A análise dessas escolhas permite investigar o funcionamento das formas linguísticas na construção, manutenção e reprodução das relações humanas.

No conjunto de letras de música brasileiras, é comum encontrarmos um histórico de composições que retratam a mulher por um viés masculino, em que as escolhas lexicais tendem a colocar o universo feminino numa posição submissa ao homem, privilegiando o desejo masculino.

Neste trabalho, procurou-se investigar o desejo sexual da mulher, apresentado por uma voz feminina, presente nas letras de música que trazem uma relação entre homens e mulheres. O *corpus* é formado por cinco canções do gênero musical *funk-pop*, compostas e interpretadas por Anitta: *Não para* (2013), *Tá na mira* (2013), *No meu talento* (2014), *Bang* (2015) e *Essa mina é louca* (2015). As letras de música que compõem o objeto de estudo deste trabalho foram selecionadas por apresentarem o desejo feminino, tema que a obra de Anitta coloca em evidência. Levou-se em conta também o fato de a artista possuir grande espaço nos

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Beatriz Daruj Gil.

meios de divulgação cultural brasileiros. As músicas da cantora são reproduzidas nas principais rádios do país, possuem milhões de visualizações na internet e são temas de novela e filmes.

Anitta, nome artístico de Larissa de Macedo Machado, é um dos fenômenos da música brasileira da última década. Ela possui grande prestígio internacional, chegando a figurar, em 2017, na 10ª posição no *Social 50* da revista *Billboard*, ranking de artistas mais influentes no mundo. Em março de 2022, sua música *Envolver*² foi a mais tocada na *playlist Daily Top 50 Global*, do *Spotify*, ranking com as músicas mais tocadas no mundo. Ela é também a mulher brasileira com mais seguidores na rede social Instagram: 63,2 milhões.

As letras compostas e interpretadas por Anitta apresentam o desejo sexual entre o homem e a mulher sob o ponto de vista feminino, procurando reposicionar a mulher nas relações com o homem. O presente artigo busca investigar, por meio do estabelecimento de campos semânticos, como as escolhas lexicais de suas letras apresentam o desejo feminino nessas relações.

Para delimitar as escolhas que compõem os campos semânticos, incluiremos os quatro tipos de lexia descritas por Pottier (1973, P. 26): lexia simples (olhar, amanhecer, quente); lexia composta (cachorro-quente, guarda-roupa); lexia complexa estável, que aqui consideraremos lexias cristalizadas, já que seu significado depende da construção em que está (pé de cabra; balaio de gato); lexia textual, cujo emprego notamos em ditados populares, frases de efeito e clichês (não para; não sou de falar; pode chegar).

Como empregaremos o conceito de lexia como o lexema (unidade lexical do sistema) atualizado no discurso (GIL, 2009), transcenderemos os tipos apontados por Pottier (1973) e incluiremos sintagmas oracionais, como “Hoje cê pode chegar que eu tô querendo” (ANITTA, 2013), cujo sentido das partes é indissociável no contexto discursivo específico.

Nessa perspectiva, tanto “Não para” quanto “Essa mina é louca”, por exemplo, serão consideradas lexias que, contextualizadas nas letras de música, indicam uma forma única e complementar de comportamento, o que impede que, na análise, se separem em unidades decompostas como “mina” e “louca”.

As lexias compõem uma rede associativa que permite organizá-las em campos léxico-semânticos, presentes nas letras de música do corpus deste trabalho, possibilitando a compreensão de como o desejo sexual é demonstrado por meio das escolhas lexicais. O léxico será analisado com base em princípios sociocognitivistas da Análise Crítica do Discurso (doravante ACD), mais detidamente no triângulo *sociedade-discurso-cognição* e no *quadrado ideológico*, formulados por Van Dijk (2003, 2018).

Para Van Dijk (2003), o triângulo é formado por: 1) *sociedade*, que é constituída pelos grupos e relações que há entre eles; 2) *discurso*, que em sentido amplo corresponde ao acontecimento comunicativo; 3) *cognição*, que são as crenças, os objetivos que tanto o indivíduo quanto o grupo ao qual ele pertence carregam.

O quadrado ideológico (VAN DIJK, 2018, p.252) pode ser considerado uma representação da “estratégia global de autoapresentação positiva e outra-apresentação negativa”, por meio

2 Disponível em: <https://natelinha.uol.com.br/famosos/2022/07/12/anitta-faz-historia-e-e-a-primeira-latina-a-liderar-spotify-184418.php>. Acesso em 4/10/2022.

do qual procuramos enfatizar nossas qualidades e enfatizar os defeitos do outro. O quadrado proposto por Van Dijk (2018) possui quatro lados:

- Enfatizar nossos aspectos positivos.
- Enfatizar aspectos negativos do outro.
- Tirar ênfase de nossos aspectos negativos.
- Tirar ênfase de aspectos positivos do outro.

Os lados do quadrado ideológico representam uma estratégia discursiva aplicada pelos usuários da língua aos mais variados níveis do discurso e que ativa os modelos mentais em discursos polarizados. Uma vez que as letras de música deste corpus tratam da relação homem-mulher, tais enquadres teóricos são pertinentes para observarmos como essa relação é construída, discursivamente, entre o eu e o outro. A seguir, apresentamos a base teórica empregada no trabalho.

1. Análise Crítica do Discurso segundo Van Dijk: uma contribuição sociocognitiva para o estudo do léxico

A ACD é uma linha de investigação analítico-discursiva que visa a identificar o modo pelo qual o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos em textos orais e escritos. Os analistas críticos do discurso posicionam-se de modo que possam compreender, desvelar e opor-se a formas variadas de desigualdade. A ACD busca mapear a conexão existente entre aspectos discursivos e não discursivos de práticas comunicacionais. De acordo com esse modelo, ao mesmo tempo em que o discurso compõe outros elementos da prática social, também é constituído por eles.

Para o sujeito, ao assumir o papel de falante do idioma, tudo é possível ser dito na língua. No entanto, o que se enuncia é restringido por aspectos jurídicos, éticos, morais, políticos, econômicos, afetivos, que delimitam o enunciado, contingenciando o que se tem a dizer. Isso se deve ao fato de que todo discurso emitido é uma prática social, o que está no cerne da ACD.

Wodak (2003) afirma que a ACD parte dos problemas sociais e estuda a linguagem sob uma perspectiva de prática social, cuja contextualização é imprescindível. De acordo com a autora, o texto é parte da comunicação, e a ACD aborda a função exercida pela linguagem dentro do sistema comunicativo.

Três conceitos são fundamentais para a ACD: história, poder e ideologia. Todo discurso é um objeto historicamente produzido e interpretado. Os discursos de poder buscam ser normalizados e legitimar a dominação, além de serem ideológicos e não possuírem neutralidade. Isso ocorre porque eles carregam ideologia e constituem um aspecto material da linguagem (WODAK, 2003). A respeito de ideologia, Wodak (2003, p.18) a define como “formas e processos sociais” que fazem circular “as formas simbólicas da sociedade”, ligando-se a relações desiguais de poder e estabelecendo a dominação de um indivíduo sobre o outro.

Para Van Dijk (2018), a investigação crítica do discurso precisa cumprir alguns requisitos para concretizar seus objetivos. O autor cita que a ACD se concentra “principalmente nos problemas sociais e nas questões políticas, no lugar de paradigmas correntes e modismos” (2018, p. 114). Multidisciplinar, a ACD, em vez de descrever estruturas do discurso, procura explicar as construções discursivas em termos das propriedades da interação social e, especialmente, da estrutura social. Além disso, a ACD deve focar os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de dominação na sociedade.

O que se pretende aqui é identificar como o desejo feminino é apresentado nas relações entre o homem e a mulher e seus respectivos papéis sociais nas letras das músicas *Não para* (2013), *Tá na mira* (2013), *No meu talento* (2014), *Bang* (2015) e *Essa mina é louca* (2015), compostas e interpretadas por Anitta.

2. Princípios da dimensão semântica do léxico

Dentre as áreas do conhecimento linguístico, a lexicologia é a que estuda a língua a partir de lexias, que podem ser analisadas sob aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e fonológicos. Os estudos lexicológicos permitem perceber como são construídas a visão de mundo e as relações socioculturais dos sujeitos envolvidos no discurso.

Para Ullmann (1964), a lexicologia ocupa-se do léxico de uma língua, compreendido como o conjunto de todas as palavras que dela fazem parte e que forma o conjunto de unidades significativas, submetidas às regras da gramática dessa língua. Segundo Ullmann (1964, p. 63), “a lexicologia terá, por conseguinte, duas subdivisões: a morfologia, estudo das formas das palavras e dos seus componentes; e a semântica, estudo dos seus significados”.

Partindo da afirmação de Ullmann (1964), a palavra, contemplada como elemento característico da linguagem, comporta inúmeras possibilidades de abordagem quando observadas morfológica ou semanticamente. Para Barbosa (1980, p. 261), a palavra “tem sido estudada em seu estatuto de palavra-objeto ou de meta-palavra”. De acordo com a autora, esses estudos abordam a palavra “como produto e criação de uma ideologia”, além de “verbalização do pensamento” e “manifestação concreta do discurso” (BARBOSA, 1980, p. 261).

Segundo Barbosa (1980, p. 262), a palavra deve ser considerada “como um instrumento” capaz de construir e de detectar “uma ‘visão de mundo’ de uma ideologia, de um sistema de valores, incluindo uma abordagem do léxico como um elemento instaurador e um lugar privilegiado de reflexo da cultura”. Para a autora, a explicação dos processos de criação e renovação da palavra é uma das tarefas mais importantes de que se encarrega a lexicologia.

Para Biderman (1978), os estudos lexicológicos estabelecem a distinção entre dois conceitos fundamentais: léxico e vocabulário. De acordo com a autora, temos, no léxico, um conjunto virtual das palavras que compõem uma língua, incluindo neologismos e arcaísmos. No vocabulário, aparecem todos os vocábulos que foram atestados num determinado registro

linguístico. Assim, um dicionário descreve um vocabulário mais ou menos extenso, mas ele não pode descrever o léxico da língua.

Diante desses dois conceitos apresentados por Biderman (1978), detemo-nos, especificamente, no do léxico. Sendo este um elemento de uma língua natural, Biderman (2001, p. 13) afirma que o léxico “constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo”. Ao serem nomeados, seres e objetos são classificados simultaneamente e reunidos em grupos, detectando semelhanças ou distinguindo traços que os singularize. Assim, o homem compõe o mundo diferenciando aquilo que o cerca. Para o processo composicional ser bem-sucedido, é necessário que se envolva o sistema de construção do código e de sentido, buscando desvelar de que maneira as escolhas lexicais em um determinado contexto discursivo contribuem tanto para a representação de mundo por parte do sujeito quanto para a ampliação de sentido que o léxico adquire.

Neste trabalho, usaremos o termo *lexia* sempre que nos referirmos a uma unidade do léxico, uma vez que a empregaremos no nível do discurso (GIL, 2009), seja ela uma *lexia* simples ou uma *lexia* textual (POTTIER, 1978). Essas unidades são o resultado de “um conjunto de semas descritivos constantes”, que asseguram a sua autonomia e diferem-nas paradigmaticamente das outras unidades cambiáveis com ela dentro do mesmo contexto (BARBOSA, 197, p. 167). Assim, os novos semas – significados mínimos – que a *lexia* assimila nos mais variados domínios de experiência passam a constituir normas semânticas dos universos de discursos, por exemplo, de diferentes profissões ou especialidades, e que são armazenadas na memória de cada falante de um grupo como modelos semânticos de realização.

A seguir, apresentamos o conceito de *campo semântico* e a forma como ele permite que as *lexias* possam ser organizadas por traços associativos, resultando numa visão estruturada do léxico e dos valores culturais dos sujeitos discursivos.

3. Campos Semânticos: associando sentidos

Ullmann (1964, p.478) faz uma diferenciação entre o “campo associativo” e o “campo semântico”. Segundo o autor, o “campo associativo de uma palavra é formado por uma intrincada rede de associações, baseada algumas na semelhança, outras na contiguidade, surgindo umas entre sentidos, outras entre nomes, outras ainda entre ambos” (ULLMANN, 1964, p. 478). Isso nos mostra que o “campo associativo” é bastante amplo, aberto.

O campo semântico, de acordo com Ullmann (1964, p. 499), “não reflete apenas as ideias, os valores e as perspectivas da sociedade contemporânea; cristaliza-se e perpetua-se também” transmitindo às gerações seguintes uma análise que contenha a experiência adquirida por meio de uma determinada visão de mundo, tornando-a palpável, inadequada e antiquada até o ponto em que todo o campo tenha que ser refeito.

Para Biderman (1978, p. 151), “os campos semânticos podem evidenciar oposições simples, e/ou oposições complexas de significação”, pois os vocábulos que os constituem são

responsáveis por numerosas variações de sentido, ampliando o leque de significados das lexias, a partir da delimitação imposta por uma unidade à outra, o que formará o “campo semântico”.

De acordo com Biderman (1978, p. 150), toda palavra engloba uma “rede de significações” muito extensa. Denominamos *campo semântico* o conjunto dos vocábulos integrantes dessa rede. Como exemplo, consideremos as lexias selecionadas a partir da leitura da letra de música “Não para” (ANITTA, 2013):

- | | | |
|--|---|----------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Eu tô querendo 2. Pode chegar 3. Não para 4. Aproveita 5. Vem | } | “Desejo” |
|--|---|----------|

Na lista composta por cinco lexias, é possível perceber a inclusão do componente sêmico do desejo. No entanto, as cinco diferenciam-se por dois traços significativos: ordem e autorização. Teríamos então:

Quadro 1 – Campos Semânticos da *Ordem* e da *Autorização* em “Não para”

<i>Ordem</i>	<i>Autorização</i>
Não para	Eu tô querendo
Aproveita	Pode chegar
Vem	

Fonte: elaboração do autor

Estes dois traços significativos retomam o título da canção, “Não para” (2013), apresentando a mulher que expressa seu desejo sexual ao homem.

Nota-se que o campo semântico de uma lexia se forma a partir de uma rede de sentidos, ora baseadas na similitude, ora na contiguidade. O campo caracteriza-se por ser aberto e algumas de suas associações serem subjetivas, uma vez que “em cada campo, o material bruto da experiência é analisado e elaborado de um modo peculiar” (ULLMANN, 1964, p. 488). Portanto, a estrutura dos campos semânticos compreende uma escolha de valores particulares.

Ao organizarmos os campos semânticos, tornamos possível a análise do tema e do léxico, resultando numa visão sistematizada das lexias e dos valores culturais dos sujeitos discursivos. Ao estabelecer os campos semânticos, percebemos como a inserção vocabular na estrutura de uma língua permite um estudo sistemático, desse mesmo vocabulário, na análise de um dado contexto. Estabelecido o campo semântico das lexias, o sentido do léxico é identificado em um determinado corpus. Feita a análise com o emprego dos campos semânticos, deslocamos o léxico do nível do sistema para o do discurso.

A seguir, apresentamos a análise do *corpus* deste trabalho. Num primeiro momento, identificamos dois quadros: 1. o título das músicas cujas letras serão estudadas; 2. as lexias que formam o campo semântico *Desejo feminino*.

4. Análise do Corpus: o Desejo feminino

Quadro 2: Canções³ do corpus

<i>Não para</i> (2013)
<i>Tá na mira</i> (2013)
<i>No meu talento</i> (2014)
<i>Bang</i> (2015)
<i>Essa mina é louca</i> (2015)

Fonte: elaboração do autor

Quadro 3: Lexias do campo semântico *Desejo feminino*

1	Não para
2	Hoje cê pode chegar que eu tô querendo
3	Cê pode até só olhar, mas hoje eu quero, vem
4	Aproveita que hoje eu tô querendo
5	Pode chegar e não para
6	Não sou de falar,
7	Mas me peguei pensando em você
8	Me agarra, pega, mas só se for pra valer
9	Sou diferente, quente
10	Vem, que eu já tô cheia de vontade
11	É que eu tô querendo a noite toda
12	Você me querendo, te quero também
13	Hoje eu quero e você sabe que eu gosto assim
14	Dando prazer no anoitecer, amanhecer
15	Quando dança e me beija sinto que ela me deseja mais e mais

Fonte: elaboração do autor

No campo semântico *Desejo feminino*, temos a objetificação dos corpos femininos e masculinos pela própria mulher. Essa objetificação aflora a sexualidade presente na relação homem-mulher sob um ponto de vista apresentado pela voz feminina, que procura enfatizar seu

³ As letras de música dessas canções estão em anexo ao fim deste trabalho.

posicionamento assertivo como um aspecto positivo. Libertada das amarras do patriarcalismo, ela toma a iniciativa de ordenar e autorizar ser possuída pelo outro.

Em *Desejo feminino*, o discurso da enunciadora indica a mulher como aquela que toma a iniciativa, expressando suas vontades. Ela se dirige diretamente a seu enunciatário para expressar sua própria sexualidade, objetificando o seu corpo como forma de saciar o próprio desejo.

Não para (1); Hoje cê pode chegar que eu tô querendo (2).

Na letra de música “Não para” (2013), a enunciadora explicita seu desejo pelo contato com o enunciatário por meio da proximidade corporal e pelo sexo, ordenando e autorizando-o a tocá-la. Em “Não para” (1), ocorre uma forma coloquial do imperativo negativo, indicando proximidade entre a mulher e seu enunciatário. No entanto, o título da canção – “Não para” (1) – não traz uma conotação direta com o desejo feminino a ser realizado, mas, sim, em andamento, uma vez que a ação acontece no momento da enunciação. “Não para” (1) expressa o desejo de prosseguimento de um ato sexual. A enunciadora ordena que o ato não pare de ocorrer. Ela quer que o outro se aproxime e a possua sem parar.

Em “Hoje cê pode chegar que eu tô querendo” (2), tanto “pode chegar” quanto “querendo”, indicam momentos diferentes. A enunciadora deixa implícito que ela busca fazer sexo com o enunciatário: “chegar” indica aproximar-se, tocar; “querendo” enfatiza o desejo sexual implicitamente. Na lexia “chegar”, temos uma ação que ainda não aconteceu; “querendo” indica ação que deveria estar em andamento, mas está condicionada pela locução “pode chegar”. Ao empregar a locução verbal “pode chegar”, a intransitividade do verbo não traz nenhuma explicação da possível conotação sexual; algo que vai ganhar mais espaço em “tô querendo”, também com transitividade incompleta, e é empregado como um verbo intransitivo. Todavia, a lexia discursiva “Hoje cê pode chegar que eu tô querendo” (2), expressa o desejo que a enunciadora alimenta por alguém que pode se aproximar, pois ela autoriza – “pode chegar” – e quer – “tô querendo” – que isso ocorra.

Cê pode até só olhar, mas hoje eu quero, vem (3); Aproveita que hoje eu tô querendo (4); Pode chegar e não para (5); Não sou de falar (6); Mas me peguei pensando em você (7).

A autorização para a tomada de atitude do outro é reafirmada em “Cê pode até só olhar, mas hoje eu quero, vem” (3). Há uma construção baseada no contraste, em que uma parte da lexia – “pode até só olhar”, funciona como limite dado ao enunciatário a quem a enunciadora se dirige. Na primeira parte – “Cê pode até só olhar” –, “até só” indica a imobilidade do enunciatário, que é contrastada pela segunda parte – “mas hoje eu quero, vem”, iniciada por “mas”, introduzindo uma negação da primeira parte. A lexia “Cê pode até só olhar, mas hoje eu quero, vem” (3) contrasta dois comportamentos opostos entre a enunciadora e o enunciatário:

a estaticidade do homem – “Cê pode até só olhar” – e a ordem que a mulher dá para que o contato ocorra – “mas hoje eu quero, vem”.

A conjunção adversativa “mas” rompe o limite colocado anteriormente: “mas hoje eu quero”. A enunciadora explícita seu desejo sexual marcado por “hoje eu quero”, em que tanto a presença da marca de tempo “hoje” quanto a primeira pessoa – “eu” e “quero” – intensificam a demonstração de seu desejo. Fechando a ideia de que o limite deve ser transposto para satisfazer o desejo da enunciadora, temos a presença de “vem”, empregado como um imperativo afirmativo, indicando uma ordem dada pela mulher.

A enunciadora enfatiza a própria autorização na lexia “Aproveita que hoje eu tô querendo” (4). Além da marcação temporal, “hoje”, e da insistência na indicação da primeira pessoa, “eu tô querendo”, “Aproveita” (4) foi empregado com valor de imperativo afirmativo, reafirmando e enfatizando a ordem de “vem”, em um guia para a ação do *outro*, ao mesmo tempo que indica que essa autorização é passageira. É como se ela dissesse *aproveita que é só hoje*. O interlocutor a quem a enunciadora se dirige tem uma autorização para se aproximar, que não é permanente e que ao mesmo tempo traz uma exigência: “Pode chegar e não para” (5). A enunciadora impõe uma condição – “não parar” –, intensificando o contato sexual desejado.

A enunciadora, uma vez que o *outro* despertou seu desejo, se vê com o pensamento nele, conforme a sequência de lexias “Não sou de falar” (6) e “Mas me peguei pensando em você” (7). Chama a atenção o fato de ela mencionar dois aspectos diferentes na maneira como se relaciona com este *outro*: “falar” e “pensar”. Em “não sou de falar”, podemos ter duas interpretações possíveis: i) ela ser uma mulher que toma a iniciativa; ii) ela ser uma mulher que não revela seus desejos. No primeiro caso, não esperaria que o *outro* tomasse a iniciativa – o que corresponde ao lado *ênfatar nossos aspectos positivos do quadrado ideológico* de Van Dijk (2003, 2018), já que a mulher não aguarda que o homem se torne o agente da ação. No segundo, guarda para si o próprio desejo. Na lexia “Mas me peguei pensando em você” (7), o sentido trazido por “pensando” é o de desejar o contato com o enunciatário. A sequência em que a enunciadora percebe que está pensando no *outro* possui a ideia de uma busca pelo prazer sexual. Todavia, pelo contexto que envolve o campo *Desejo feminino*, a letra de música confirma a primeira interpretação, uma vez que ela já havia autorizado a aproximação do *outro*: “Cê pode até só olhar, mas hoje eu quero, vem” (3).

Me agarra, pega, mas só se for pra valer (8); Sou diferente, quente (9).

Em “Me agarra, pega, mas só se for pra valer” (8), a enunciadora se coloca à mercê de seu interlocutor, representada pelo objeto gramatical do verbo “agarrar”: “me”. A topicalização empregada indica que a ênfase recai sobre si mesma, ao se colocar no início da lexia: “Me agarra”, “pega”. Mais uma vez há uma ordem da própria mulher para ser possuída pelo par a quem se dirige, colocado sob uma condição determinada para que essa ordem seja cumprida: “mas só se for pra valer”. A conjunção adversativa “mas” garante que a ênfase recaia sobre o que vem depois – “só se for pra valer”. “Só” foi empregado com valor adverbial de “apenas”

enquanto “se for pra valer” traz uma condicional, em que “valer” indica a seriedade com que ela encara a situação.

Na lexia “Sou diferente, quente (9)”, a enunciativa atribui a si mesma um valor de exclusividade – “diferente” – e de forte conotação sexual – “quente”. Na lexia “Sou diferente, quente” (9), “quente” tem conotação sexual, indicando *tesão, desejo sexual, prazer*. Ela torna explícito seu desejo, confirmando a lexia “Me agarra, pega, mas só se for pra valer” (8), cujos verbos “agarra” e “pega” demonstram o apelo sexual da enunciativa.

Para aumentar o interesse do *outro*, ela coloca as próprias qualidades em primeiro plano, enfatizando-as – “Sou diferente, quente” (9) –, como se pode ver no quadro a seguir.

“Aproveita que hoje eu tô querendo (4)”;
 “Hoje eu quero e você sabe que eu gosto assim (13)”.

À medida que a enunciativa explicita o desejo sexual que busca, deixa implícito esse mesmo desejo para o enunciador – “Aproveita que hoje eu tô querendo (4)” –, pressupondo que ele sabe – “Hoje eu quero e você sabe que eu gosto assim (13)” – a forma de se comportar da enunciativa, como no emprego do advérbio de modo “assim” (13).

No quadro a seguir, temos a sistematização de como as escolhas lexicais apresentam as *implicações* e as *suposições* no campo *Desejo feminino*.

Quadro 4: Formas de polarização no campo Desejo feminino

<i>Implicações e suposições</i>	
Informação explícita	Informação implícita
Me agarra, pega, mas só se for pra valer (8)	Aproveita que hoje eu tô querendo (4)
Sou diferente, quente (9)	Hoje eu quero e você sabe que eu gosto assim (13)

Fonte: elaboração do autor

Ao mesmo tempo em que impõe um limite para ser transposto, como em “Cê pode até só olhar, mas hoje eu quero, vem” (3), esse limite se torna o ponto culminante de seu desejo: “Vem, que eu já tô cheia de vontade” (10). Se de um lado ela havia empregado o “só” como condicionante – “Me agarra, pega, mas só se for pra valer” (8) –; de outro, o “já” demonstra o ápice de seu desejo – “já tô cheia de vontade”.

“Cê pode até só olhar, mas hoje eu quero, vem” (3); “Me agarra, pega, mas só se for pra valer” (8); “Vem, que eu já tô cheia de vontade” (10).

Ao empregar as lexias “Cê pode até só olhar, mas hoje eu quero, vem” (3); “Me agarra, pega, mas só se for pra valer” (8); “Vem, que eu já tô cheia de vontade” (10), a enunciativa se apropria de um discurso tradicionalmente masculino, visto que essas lexias indicam posse e satisfação sexual sem qualquer sentimentalismo que vá além do desejo de se satisfazer sexualmente: “Vem, que eu já tô cheia de vontade” (10). Tal construção indica uma enunciativa que explora o próprio corpo como objeto voltado para o prazer do sexo – “Me agarra, pega, mas só se for pra valer” (8). Ela o faz sem realizar uma interação que não se resume ao contato dos corpos – “Cê pode até só olhar, mas hoje eu quero, vem” (3).

Você me querendo, te quero também (12);
Hoje eu quero e você sabe que eu gosto
assim (13).

A enunciativa entende o desejo como algo mútuo entre ela e seu interlocutor: “Você me querendo, te quero também” (12). Ela recorre ao recurso da topicalização, colocando seu interlocutor como aquele que a deseja – “Você me querendo”, “te quero também”. A enunciativa mantém a ideia implícita do desejo sexual ao colocar a si mesma (“me”) e seu interlocutor (“te”) como objetos do verbo “querer”: “Você me querendo, te quero também” (12). Em “Hoje eu quero e você sabe que eu gosto assim” (13), a enunciativa enfatiza ser a detentora do desejo ao empregar o pronome “eu” e os verbos “quero” e “gosto” também na primeira pessoa do singular, o que confirma e intensifica o desejo de forma imediata e datada. A enunciativa utiliza a expressão “assim” como um advérbio de modo que acompanha “gosto”. Ela deixa implícito tanto aquilo de que gosta, como o modo de gostar: “eu gosto assim”. No entanto, a maneira como “gosta” não indica novidade para seu interlocutor. Ao enunciar “você sabe”, subentende-se que esse contato físico já ocorreu antes: “você sabe que eu gosto assim” (12).

“Hoje cê pode chegar que eu tô querendo”
(2); “Aproveita que hoje eu tô querendo” (4);
“Dando prazer no anoitecer, amanhecer”
(14).

A conotação sexual passa a ser mais explícita na lexia “Dando prazer no anoitecer, amanhecer” (14), em que a palavra “prazer”, no contexto do campo *Desejo feminino*, corresponde ao *prazer sexual*. Além disso, se a aproximação e a autorização são marcadas pontualmente pelo advérbio “hoje” em “Hoje cê pode chegar que eu tô querendo” (2) e “Aproveita que hoje eu tô querendo” (4), o par “anoitecer” e “amanhecer” implica *duração*, *intensidade*, possuindo o mesmo valor de algo como *a noite toda*.

“Quando dança e me beija sinto que ela me
deseja mais e mais” (15).

Na lexia “Quando dança e me beija sinto que ela me deseja mais e mais” (15), a voz passa ao enunciatário, que assume o papel de enunciador do discurso. Nesse momento, observa-se que o desejo não mudou de lado, assim como a ênfase nos aspectos positivos da mulher se mantém. Ainda que tenha o ponto de vista do interlocutor, as ações permanecem sendo da mulher. É ela quem “dança”, “beija” e “deseja”. O homem segue sendo o alvo do desejo, indicado na lexia pelo pronome “me”, objeto dos verbos “beijar” e “desejar”.

Uma das formas de polarização presente no campo *Desejo feminino* é a presença de *contrastes*: Eu x Você (Cê); Falar x Pensar. O contraste entre “Eu” e “Você” se dá pela oposição quanto à tomada de posição. A enunciadora é assertiva e responde pela ação dela e do homem – “Cê pode chegar” (3). As construções que opõem “falar” a “pensar” reafirmam a posição da mulher que prefere não falar – “Não sou de falar” (6), mesmo que ela se pegue pensando no enunciatário – “Mas me peguei pensando em você” (7). Ainda que não indique uma polarização que envolva a autoapresentação positiva de *si* e outra-apresentação negativa do *outro*, mantém a tensão entre a enunciadora e o enunciatário, pois não indica um discurso construído de maneira harmoniosa, com concordância discursiva entre ambos; mas uma tensão constante no corpus desse trabalho, conforme fica demonstrado no quadro a seguir.

Quadro 5: Formas de polarização no campo Desejo feminino

<i>Contraste</i>	
(Eu) tô querendo (2)	Cê (Você) pode chegar (3)
Não sou de falar (6)	Mas me peguei pensando em você (7)

Fonte: elaboração do autor

A partir das *implicações e suposições* e do *contraste* entre as atitudes da mulher diante do homem, nos deparamos com uma enunciadora cujo comportamento assertivo em busca do prazer sexual, ordenando e autorizando o contato físico do *outro*, caracteriza-se por um dos lados do quadrado ideológico de Van Dijk (2003, 2018) – *ênfatizar nossos aspectos positivos* – já que é a enunciadora quem assume um papel ativo na sua relação com o outro.

Quadro 6: Formas de polarização no campo Desejo feminino

<i>Ênfatar nossos aspectos positivos</i>
Cê (Você) pode chegar (3)
Aproveita que hoje eu tô querendo (4)
Não sou de falar (6)
Me agarra, pega, mas só se for pra valer (8)
Sou diferente, quente (9)
Hoje eu quero e você sabe que eu gosto assim (13)

Fonte: elaboração do autor

O quadro apresenta uma mulher que orienta as ações do homem – “Cê (Você) pode chegar” (3), “Me agarra, pega, mas só se for pra valer” (8) –, cujas decisões não são tomadas por ele; mas, sim, por uma enunciativa que age ativamente para que o contato exista – “Não sou de falar” (6), “Sou diferente, quente” (9), “Hoje eu quero e você sabe que eu gosto assim” (13). Ao assumir o controle das ações dela e do outro – “Hoje eu quero e você sabe que eu gosto assim” (13) –, a mulher do discurso inverte o processo de objetificação feminina, comumente dado por um viés e uma voz masculina, reposicionando-a nas relações erótico-afetivas – “Aproveita que hoje eu tô querendo” (4) –, agora sob um ponto de vista feminino.

Considerações finais

A partir da análise de letras de música compostas e interpretadas pela cantora Anitta, tendo como arcabouço teórico o enquadre sociocognitivista da Análise Crítica do Discurso, segundo as linhas de pesquisa de Van Dijk (2003, 2018); e os trabalhos de Biderman (1978) e Ullmann (1964), que tratam de aspectos léxico-semânticos da lexicologia, procurou-se observar como o *Desejo feminino* é demonstrado nas letras de *Não para* (2013), *Tá na mira* (2013), *No meu talento* (2014), *Bang* (2015) e *Essa mina é louca* (2015).

A análise permitiu notar que a enunciativa das letras constrói um discurso em que expressa seu desejo sexual por um ponto de vista feminino, ora implícita, ora explicitamente. As letras desse *corpus* mostram uma mulher que lança um desafio e uma provocação em direção ao seu interlocutor. Ela faz uso de um jogo de sedução que alterna entre o desejo implícito e explícito, carregado de erotismo. Nele, vê-se uma enunciativa que domina as ações da cena comunicativa e que perpassa o *corpus* deste trabalho.

O jogo de sedução utilizado por ela coloca o interlocutor do discurso diante de uma enunciativa que adota uma postura erotizada, expressando sua busca pelo prazer sexual que quer receber. O que a análise nos mostra é a construção de um arquétipo que declara sua vontade ao *outro*, fazendo com que este receba a incumbência de satisfazê-la, realizando os desejos sexuais dessa mulher. Tal construção apresenta uma figura feminina que não é recorrente no conjunto das músicas brasileiras, mas que busca o reposicionamento da mulher nas relações com o homem. O *corpus* deste trabalho traz uma voz feminina que adota um discurso até então atribuído ao homem, visto que a enunciativa das letras de música deste estudo expressa seu desejo sexual sem a busca de simplificações sentimentais.

Referências bibliográficas

ANITTA. Não para. Rio de Janeiro: Warner, 2013. CD (3:13).

ANITTA. Tá na mira. Rio de Janeiro: Warner, 2013. CD (2:51).

- ANITTA. No meu talento. Rio de Janeiro: Warner, 2014. CD (3:01).
- ANITTA. Bang. Rio de Janeiro: Warner, 2015. CD (3:11).
- ANITTA. Essa mina é louca. Rio de Janeiro: Warner, 2015. CD (2:41).
- BARBOSA, Maria Aparecida. **Aspectos da produtividade léxica**. Língua e Literatura. São Paulo: Edusp, 1979, p. 165 - 183.
- BARBOSA, Maria Aparecida. **Modelos em Lexicologia**. Língua e Literatura. São Paulo: Edusp, 1980 p. 261 – 279.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Fundamentos da Lexicologia. In: BIDERMAN. **Teoria Linguística: teoria lexical e computacional**. Rio de Janeiro - São Paulo: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1978.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. As ciências do léxico. In: ISQUERDO, Aparecida Negri; OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de (orgs.). **As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia**. 2.ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001, pp. 13-22.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de Análise do Discurso**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- GIL, Beatriz Daruj. A canção de consumo: léxico e ideologia. In: Gil. Beatriz Daruj.; CARDOSO, Elis de Almeida; CONDÉ, Valéria Gil (Org.). **Modelos de Análise Linguística**. São Paulo: Contexto, v. 1, p. 79 – 95, 2009.
- POTTIER, Bernard. **Estruturas linguísticas do português**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1972.
- ULLMANN, Stephen. **Semântica – Uma introdução à ciência do significado**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1964.
- VAN DIJK, Teun Adrianus. **Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria**. Barcelona: Ariel, 2003
- VAN DIJK, Teun Adrianus. **Discurso e Poder**. São Paulo: Contexto, 2018.
- WODAK, Ruth. y MEYER, Michel. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

Anexo – Letras de músicas do corpus do trabalho

Não para (2013)

Hoje cê pode chegar que eu tô querendo
Cê pode até só olhar, mas hoje eu quero, vem
Aproveita que hoje eu tô querendo
Pode chegar e não para

É só por hoje que eu estou querendo
A gente pira, se acaba, vai descendo, vem
Se tu aguenta, descobre o meu talento
Pode chegar e não para

Viu? Eu vim pra ficar
Abre pra eu passar
Vai ter que respeitar
Não para, não
Vai, não para, não para, não

Vem, que a gente vai mostrar para o que veio
Vem, que a gente vai mostrar para o que veio
Vem, que no final a gente chega e pega fogo
Pode chegar e não para

Vem, que a gente vai mostrar para o que veio
Vem, que a gente vai mostrar para o que veio
Vem, que no final a gente chega e pega fogo
Pode chegar e não para

Hoje cê pode chegar que eu tô querendo
Cê pode até só olhar, mas hoje eu quero, vem
Aproveita que hoje eu tô querendo
Pode chegar e não para

É só por hoje que eu estou querendo
A gente pira, se acaba, vai descendo, vem
Se tu aguenta, descobre o meu talento
Pode chegar e não para

Viu? Eu vim pra ficar
Abre pra eu passar
Vai ter que respeitar
Não para, não
Vai, não para, não para, não

Vem, que a gente vai mostrar para o que veio
Vem, que a gente vai mostrar para o que veio
Vem, que no final a gente chega e pega fogo
Pode chegar e não para

Vem, que a gente vai mostrar para o que veio
Vem, que a gente vai mostrar para o que veio
Vem, que no final a gente chega e pega fogo

Pode chegar e não para
Não para
Não para
Não para
Não para

Tá na mira (2013)

Não sou de falar, mas me peguei pensando em você
Presta muita atenção no que eu vou dizer
Eu tô querendo, louca, tonta, doida pra te ter
Me agarra, pega, mas só se for pra valer

Eu não sou de falar, mas eu quero você
Virou foco, meta, nem consigo entender
Tipo mágica, foi rápido pra eu te querer
Mas baixa a bola, agora vem meu proceder

Se for parar, cê fica
Se vai ficar, não brinca
Sou mais que uma conquista
Não sou mulher da pista

Tirou a sorte grande
Cuidado, não me espante
Sou diferente, quente

Não dá mole, me garante
Mas se tu não quiser, eu quero menos ainda
Se fizer pouco caso, eu quero menos ainda
Vai ou fica
Se decida
Tá na mira
Seu tempo tá passando, tá

Mas se tu não quiser, eu quero menos ainda
Se fizer pouco caso, eu quero menos ainda
Vai ou fica
Se decida
Tá na mira
Seu tempo tá passando, tá

Não sou de falar, mas me peguei pensando em você
Presta muita atenção no que eu vou dizer
Eu tô querendo, louca, tonta, doida pra te ter
Me agarra, pega, mas só se for pra valer

Eu não sou de falar, mas eu quero você
Virou foco, meta, nem consigo entender
Tipo mágica, foi rápido pra eu te querer
Mas baixa a bola, agora vem meu proceder

Se for parar, cê fica
Se vai ficar, não brinca

Sou mais que uma conquista
Não sou mulher da pista

Tirou a sorte grande
Cuidado, não me espante
Sou diferente, quente!

Não dá mole, me garante
Mas se tu não quiser, eu quero menos ainda
Se fizer pouco caso, eu quero menos ainda
Vai ou fica
Se decida
Tá na mira
Seu tempo tá passando, tá

Mas se tu não quiser, eu quero menos ainda
Se fizer pouco caso, eu quero menos ainda
Vai ou fica
Se decida
Tá na mira
Seu tempo tá passando, tá

No meu talento (2014)

Mc Guimê:
Vai segurando, moleque
Anitta
Mc Guimê, wow
Chega, fecha o closet na maldade
Que hoje eu vou pegar você
Hoje eu vou pegar você
Hoje eu vou pegar
Vem, que eu já tô cheia de vontade
De fazer acontecer
Hoje eu vou te enlouquecer
Hoje eu vou te enlouquecer
Vem, chega mais perto
Vai, fica à vontade
É que eu tô querendo a noite toda

Não, não para agora
Vai, se movimenta
Vem, que eu não tô aqui à toa
Pode vir que vai começar
Não tem mais jeito
E não adianta tentar
Já foi, tá feito
Esse som é pra dominar
Teu pensamento
Vem que eu vou te hipnotizar
No meu talento

Pode vir que vai começar
Não tem mais jeito

E não adianta tentar
Já foi, tá feito
Esse som é pra dominar
Teu pensamento
Vem que eu vou te hipnotizar
No meu talento

Chega, fecha o closet na maldade
Que hoje eu vou pegar você
Hoje eu vou pegar você
Hoje eu vou pegar
Vem que eu já tô cheia de vontade
De fazer acontecer
Hoje eu vou te enlouquecer
Hoje eu vou te enlouquecer

Vem, chega mais perto
Vai, fica à vontade
É que eu tô querendo a noite toda
Não, não para agora
Vai, se movimenta
Vem que eu não tô aqui à toa

Que se exploda o resto perante a gente
O resto é resto, não é gente da gente
Aguardar mais um verso pra entrar na sua mente
O clima fica quente quando você vem
Você me querendo, te quero também
São várias correntes e nota de 100
Ei, hahaha

Não tem hora pra acabar, pois é só o começo
Então vem logo aqui me pegar, depois te agradeço
Desse jeito se eu conheço
Faz a eternidade em simples momentos
Gata, me cata, me trata, me mata
No seu talento

Pode vir que vai começar
Não tem mais jeito
E não adianta tentar
Já foi, tá feito

Esse som é pra dominar
Teu pensamento
Vem que eu vou te hipnotizar
No meu talento
RJ, SP, Brasil
Vai segurando

Bang (2015)

Vem na maldade, com vontade
Chega, encosta em mim
Hoje eu quero e você sabe que eu gosto assim

Uh, uh, uh, uh, uh
Uh, uh, uh, uh, uh
Uh, uh, uh, uh, uh

Bang (bang), dei meu tiro certo em você
Deixa que eu faço acontecer
Tem que ser assim pra me acompanhar, pra chegar
Então vem, não sou de fazer muita pressão
Mas não vou ficar na tua mão
Se você quiser não pode vacilar
Demorar

E pra te dominar
Virar tua cabeça
Eu vou continuar
Te provocando

E pra escandalizar
Dar a volta por cima
Não vou parar, até te ver
Pirando

Vem na maldade, com vontade
Chega, encosta em mim
Hoje eu quero e você sabe que eu gosto assim

Uh, uh, uh, uh, uh
Uh, uh, uh, uh, uh
Uh, uh, uh, uh, uh

Essa mina é louca (2015)

Essa mina é louca
Quando eu tô bolado, ela quer beijo na boca
Se eu tô com frio, ela tira a minha roupa
Louca, essa mina é louca

Essa mina é louca
Quando eu tô bolado, ela quer beijo na boca
Se eu tô com frio, ela tira a minha roupa
Louca, essa mina é louca

A gente sabe viver, conviver
Dando prazer no anoitecer, amanhecer
Eu e você, eu e você

E eu gosto dela
Ela é encantada, ela é minha Cinderela

Becos e vielas fazem sua passarela
Vagabundo pira com a mina na favela
É ela

Quem te ensina certin, faço tudin
Bem devagarin, pede gostosin
Vem cá, meu pretin
Desse jeito cê me deixa louquin
Essa mina é louca
Quando eu tô bolado, ela quer beijo na boca
Se eu tô com frio, ela tira a minha roupa
Louca, essa mina é louca

Essa mina é louca
Quando eu tô bolado, ela quer beijo na boca
Se eu tô com frio, ela tira a minha roupa
Louca, essa mina é louca

É que eu fui eleita a louca perfeita
Que tem a receita que se é feita
Com confeito que é feito com o coração
Tem tudo o que almeja, não importa o que seja
Na batalha, ela conquista
Nada é dado de bandeja

Ela curte uma bebedeira e música sertaneja
Quando dança e me beija sinto que ela me deseja mais e mais
Mesmo louca desse jeito, é muito mais do que mereço
Minha vida é ela quem faz

A gente sabe viver, conviver
Dando prazer no anoitecer, amanhecer
Eu e você, eu e você

A gente sabe viver, conviver
Dando prazer, no anoitecer, no amanhecer
Eu e você, eu e você

Essa mina é louca
Quando eu tô bolado, ela quer beijo na boca
Se eu tô com frio, ela tira a minha roupa
Louca, essa mina é louca

Essa mina é louca
Quando eu tô bolado, ela quer beijo na boca
Se eu tô com frio, ela tira a minha roupa
Louca, essa mina é louca

A pena do condor: análise filológica e transcrições de manuscritos de Castro Alves

Kelly Cristina RUFINO¹

Resumo: Este trabalho pretende apresentar os resultados parciais da pesquisa de mestrado intitulada *A pena do condor: análise filológica e transcrições de manuscritos de Castro Alves*, que visa a reunião, organização, análise filológica, anotação e elaboração de edições conservadora, modernizada e digital do manuscrito autógrafo original do poema *A Cascata de Paulo-Affonso*, de autoria de Castro Alves assim como os manuscritos autógrafos originais da correspondência ativa do poeta romântico. Este trabalho também propõe a discussão acerca das acepções de filologia enquanto método de trabalho para edição e transcrição de manuscritos originais. Para compor o corpus deste trabalho foram selecionados o manuscrito original do poema lírico *A cascata de Paulo-Affonso* e os manuscritos das cartas pessoais do poeta baiano. Para a análise filológica foi considerado o conceito de filologia de CASTRO (1992) que considera filologia a ciência que estuda a gênese, a difusão e a conservação de textos e mantém o respeito a última vontade expressa de seu autor e TOLEDO NETO (2020), que aponta o retorno ao modelo do texto original como base de transcrições fidedignas. Neste capítulo será discutido o conceito de filologia e será apresentado o corpus de pesquisa, seu contexto histórico e o estágio atual da pesquisa.

Palavras-chave: Filologia; Castro Alves; Crítica textual; Correspondência.

Introdução

Neste capítulo apresentaremos a seleção e descrição do *corpus* proposto para a dissertação de mestrado intitulada *A pena do condor: análise filológica e transcrições de manuscritos de Castro Alves*, a fim de esclarecer sua importância histórica, literária e linguística. O *corpus* proporciona, através do manuscrito literário, testemunho histórico escrito da vida literária oitocentista brasileira. Já as cartas pessoais de Castro Alves revelam detalhes do processo criativo, da intimidade e individualidade do autor perante a época na qual viveu. Segundo Marcotulio et al. (2018):

É preciso ter sempre em mente que todo autor é porta-voz, caixa de ressonância de um coletivo no qual ele se insere e que o transcende e que sua individualidade se multiplica e é condicionada por fatores como posição de classe, geração, gênero, etc., de forma que se impõe considerar tais inserções e determinações para que possamos dimensionar de forma crítica o próprio teor das mensagens divulgadas pelo texto, sua ideologia manifesta. (MARCOTULIO et al., 2018, p. 106).

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Vanessa Martins do Monte.

Castro Alves foi considerado por alguns críticos literários um gênio da poesia brasileira, que em seu punho ganhou aspectos retóricos a respeito da luta social pela libertação dos escravizados e pela proclamação da república. *A cascata de Paulo-Affonso* é, provavelmente, a última obra do autor escrita em vida e todas as publicações do poema são edições impressas feitas após sua morte. Assim, a última vontade expressa do autor acerca da obra recai sobre o manuscrito literário hoje sob guarda da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Ainda segundo Marcotulio et al. (2018),

[...] o trabalho com o *corpus* pretende apresentar a transcrição dos manuscritos literários, através do tratamento filológico, com o maior rigor acadêmico possível, e preparar as edições para serem submetidas às pesquisas linguística, historiográfica, do contexto sócio-histórico, crítico-literária e afins, pois “o labor filológico é importantíssimo para a preservação e fixação do texto, mantendo a fidedignidade em relação ao texto original.” (MARCOTULIO et al., 2018, p. 53).

Foram feitas, até o momento, a contextualização de época dos manuscritos que compõem o *corpus*, biografia do autor dos manuscritos, a descrição e análise da fortuna crítica do manuscrito de *A Cascata de Paulo-Affonso* e análise paleográfica de recortes dos documentos que constituem o *corpus*. Estão em andamento as transcrições conservadoras e modernizadas do manuscrito literário e das cartas pessoais do autor, bem como a análise codicológica dos manuscritos.

1. Conceito de Filologia

A Filologia é uma ciência cuja prática remonta à Antiguidade Clássica, e sua função, naquele momento histórico, era a de comentar e interpretar as obras dos grandes escritores Clássicos (Spina, 1944, p.66). No decorrer dos séculos a prática filológica tornou-se mais abrangente e adquiriu novas acepções e usos. Dessa forma, a análise dos manuscritos originais que compõem o *corpus* se vale da concepção de prática filológica apontada por Castro (1992):

(...) ciência que estuda a gênese e a escrita dos textos, a sua difusão e a transformação dos textos no decurso da sua transmissão, as características materiais e o modo de conservação dos suportes textuais, o modo de editar os textos com respeito máximo pela intenção manifesta do autor (CASTRO, 1992, p. 124).

O *corpus* proposto para esta pesquisa foi organizado por constituir modelo manuscrito autógrafa único, somente com publicações impressas feitas após a morte do autor. Sendo assim, o *corpus* constitui testemunho histórico de um determinado período da história brasileira e pode servir como material para estudos das áreas de linguística, literatura, história, sociologia e afins. Nosso trabalho com o manuscrito autógrafa original único, no caso do manuscrito literário de *A cascata de Paulo-Affonso* e das cartas pessoais de Castro Alves, é pautado na concepção de trabalho apontada por Toledo Neto (2020):

No caso de edições científicas de testemunhos únicos, que estabelecem e estudam o texto como documento de um dado período e cultura, esse objetivo parece-nos nítido: a composição de uma base textual em tipos gráficos – que procure resolver as dificuldades próprias da letra manuscrita e aquelas causadas por acidentes materiais, formais e substanciais do testemunho – para o estudo de especialistas que venham a tomar a transcrição daquele texto – a qual deve refletir a escrita do testemunho – como um ponto de referência fidedigno ao seu modelo. (TOLEDO NETO, 2020, p. 192).

Os resultados obtidos até aqui revelaram a necessidade de curadoria das edições impressas publicadas após a morte do autor em confronto com os manuscritos autógrafos originais de *A Cascata de Paulo-Affonso* e das cartas pessoais do autor. Apontamos, também, a necessidade de novas transcrições dos manuscritos autógrafos originais para obtermos edição fidedigna conforme a última vontade do autor.

2. Constituição do *corpus* da pesquisa: Contextualização histórica de produção dos manuscritos

A segunda metade do século XIX foi um período fértil para a literatura internacional, sobretudo a europeia. O nacionalismo explorado nas obras dos escritores europeus contribuiu para a construção da personalidade nacionalista dos escritores brasileiros. Os ecos da Revolução Francesa (1789-1799) ainda bradavam por terras nacionais e inspiraram a juventude aspirante a poeta da época. O período coincide, no Brasil, com a consolidação da monarquia e o início do Segundo Reinado, em 1840, quando D. Pedro II oficialmente assumiu o trono.

A coroação do novo imperador, nascido no Brasil, trouxe à sociedade brasileira esperança nacionalista, da constituição de uma nação puramente brasileira com a ascensão de valores distanciados de Portugal e também progresso econômico e social do Brasil. O período constituiu, para os escritores brasileiros, momento de revelação da importância da nacionalidade e das características únicas do Brasil, como nação livre e independente de Portugal.

Dessa forma, houve na literatura a valorização dos aspectos regionais do Brasil, como a paisagem, os aspectos históricos, a abordagem indianista e os aspectos sociais, que abordavam sobretudo a escravidão. Um dilema se travou no campo das identidades: os brasileiros não eram portugueses, mas também não eram selvagens, como aponta Roncari (2002):

Para nós, tem uma significação a mais do que a do Romantismo nas literaturas nacionais europeias. Trata-se do período mais importante de tomada de consciência da nossa particularidade, ou seja, de que não podíamos mais continuar considerando-nos “europeus” ou portugueses, tal qual faziam os colonos no tempo do domínio português. Não éramos e já não queríamos ser “reinóis” ou “filhos de Portugal”, mas também não nos podíamos considerar indígenas. Tanto nos costumes como na cultura tínhamos absorvido os elementos básicos da civilização europeia, e tudo que nossos ascendentes pretendiam era participar dela. (RONCARI, 2002, p.288).

O movimento denominado Romântico dos escritores brasileiros talvez tenha sido o primeiro movimento literário no qual os escritores abordaram, em suas obras, temas nacionais que buscavam uma identidade literária brasileira. Entre os maiores desafios de se instituir um sentimento de nacionalidade brasileira estavam a liberdade, em decorrência do intenso número de pessoas escravizadas que faziam parte da população do Brasil, e a ruptura com os costumes europeus, sobretudo os portugueses.

Havia polêmica em torno da figura de Castro Alves pelo caráter retórico presente em sua poesia, ao abordar questões políticas e sociais de sua época, como a libertação do povo escravizado e a Proclamação da República, como cita Roncari (2002):

O preconceito, por considerar como índice de concessão e facilidade o fato de o poeta ampliar o seu auditório, moldando a sua poesia com elementos apreciados pelo público do seu tempo, que funcionavam como “porta de entrada” no poema. É o uso de temas que exaltavam os ânimos e geravam discussões na época, como o da escravidão, do progresso, da liberdade e da tirania, conseqüentemente, impregnando a poesia com traços de retórica política, atribuindo a ela uma função também argumentativa e exaltativa que incentivava o auditório à ação. (RONCARI, 2002, p.480).

Em 1870, ano de finalização do manuscrito de *A Cascata de Paulo-Affonso*, como aponta a data grafada pelo autor no próprio manuscrito original autógrafa, o Brasil passava por uma série de conflitos sociais internos, dentre eles a luta pela abolição da escravidão, que é tema central desta obra poética de Castro Alves. A monarquia brasileira vivia em constante atrito com os grandes fazendeiros sobre as questões abolicionistas, visto que a mão de obra escravizada constituía a grande força de trabalho que movimentava a economia do Brasil, como esclarece Boris Fausto “[às] vésperas da abolição da escravatura, o grande investimento dos fazendeiros da região era constituído de escravos, fato que por si só demonstra o impacto aí causado pela chamada Lei áurea” (FAUSTO, 2006, p.201).

Além das tensões com os grandes fazendeiros, havia também tensões com a Inglaterra, que desde o início do século XIX pressionava o governo brasileiro para que houvesse a abolição da escravidão. Em decorrência da *Lei Eusébio de Queirós*, ou lei nº 581, de 04 de setembro de 1850, que instituiu como tráfico a vinda de pessoas escravizadas para o Brasil, a escassez de mão de obra escrava tornou-se um problema para a elite brasileira da época.

Para sanar essa questão, houve um esforço dos grandes fazendeiros para atrair mão de obra dos imigrantes para substituir a mão de obra escrava, recurso esse que também visava ao “embranquecimento” da população brasileira, como explica Fausto (2006)

A solução alternativa consistiu na atração de mão-de-obra europeia para vir trabalhar nas fazendas de café. Devemos nos perguntar, inicialmente, por que não se tentou transformar escravos em trabalhadores livres, ou por que não se incentivou a vinda de gente das áreas pobres do Nordeste. A resposta à primeira pergunta envolve dois aspectos: de um lado, o preconceito dos grandes fazendeiros dificultava ou mesmo impedia que eles imaginassem a hipótese de mudança de regime de trabalho da massa escrava; de outro, é duvidoso que, após anos de servidão, os escravos estivessem dispostos a ficar numa situação não muito diversa da que tinham (...). (FAUSTO, 2006, p. 205).

Foi um período de franco crescimento econômico, que ficou conhecido como “Era Mauá”, em referência a Irineu Evangelista de Souza, que recebe de muitos o epíteto de “primeiro capitalista brasileiro”, dono de diferentes empresas de vários ramos, como o industrial e financeiro, e que também foi um dos maiores responsáveis pela expansão das estradas de ferro no Brasil.

O cenário social brasileiro nesse período já se modernizava, mesmo com o regime escravocrata ainda vigente. Espalharam-se pelas capitais os sobrados de arquitetura burguesa europeia e os folhetins eram a grande sensação da imprensa. Nesse período as primeiras editoras, como a Garnier, chegaram ao Brasil e ampliaram o acesso ao que se lia na Europa e as produções dos próprios brasileiros.

As manifestações culturais estavam em seu auge: teatros, cafés, apresentações musicais, como a famosa ópera *O Guarani*, escrita pelo maestro Carlos Gomes e apresentada em 1870 em homenagem ao aniversário do imperador marcavam cada vez mais as características de um Brasil modernizado e europeizado, diferente daquele ideal de construção de uma nação ímpar. A questão da abolição dos escravos tornou-se ainda mais polêmica e as pressões britânicas pela dissolução do regime escravista tornaram-na uma questão urgente.

O poema *A cascata de Paulo-Affonso*, cujos versos narram a história de dois escravizados: Maria e Lucas, foi escrita no contexto histórico supracitado. O enredo também explora a exuberância da natureza brasileira e exalta, sobretudo, a paisagem da cascata de Paulo Afonso, um conjunto de quedas d’água situado no município de Paulo Afonso, na Bahia.

Os manuscritos da correspondência de Castro Alves, que também compõem o *corpus* deste trabalho, foram escritos pelo autor entre 1868 e 1871, período que compreende a produção do manuscrito de *A cascata de Paulo-Affonso*. Além de constituir espaço de criação literária, revelando algumas questões acerca dos processos de escrita do autor, trazem relatos de acontecimentos da época na qual foram escritos constituindo, assim, fonte de pesquisa linguística e histórica.

A seguir serão descritos, na sequência, o manuscrito literário de *A cascata de Paulo-Affonso* e o conjunto de manuscritos que compõem a correspondência ativa de Castro Alves.

3. Descrição do manuscrito de *A cascata de Paulo-Affonso*

A cascata de Paulo Affonso é um manuscrito autógrafo original que compõe um conjunto de poemas, 33 ao todo, datado de 1870. O manuscrito da obra está inserido num conjunto de documentos, catalogado como livro, que compreende ainda notícias sobre o manuscrito, nota manuscrita de autenticidade do manuscrito escrita por Adelaide de Castro Alves Guimarães, irmã de Castro Alves, notícia sobre a casa onde nasceu Castro Alves e outro conjunto de poemas intitulado *República dos Palmares*, também manuscrito autógrafo do autor.

Para este capítulo foram considerados o manuscrito autógrafo original de *A Cascata de Paulo-Affonso* e a nota de autenticidade escrita pela irmã do autor. Há uma hipótese de que o manuscrito foi a última obra completa literária escrita pelo autor em vida.

O texto manuscrito é composto por 99 fólhos opistógrafos organizados em um único volume. Atualmente o manuscrito está sob a guarda da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, na coleção *Thereza Christina Maria*, registrado sob o código B869.1; 050, 001, 004 – Manuscritos. O manuscrito também pode ser acessado em formato digitalizado, através do acervo digital da Biblioteca Nacional. No Anexo I apresentamos a capa do manuscrito em formato digital.

Ao longo de 33 poemas, com temas interligados, em ordem cronológica de fatos, Castro Alves, como eu-lírico e narrador onisciente, traz à tona a angústia da escravizada Maria, que após sofrer violência sexual por parte de seu “senhor” decide suicidar-se na queda d’água conhecida como Cascata de Paulo Afonso, que integra parte do Rio São Francisco. Paralelamente ao drama de Maria, há a história de Lucas, escravizado que tenta dissuadir Maria de seu desejo de suicídio.

Em meio ao drama épico dos dois escravizados, o poeta descreve e personifica o cenário da cachoeira e torna-se evidente o apelo à paisagem nacionalista, característica literária típica dos autores do Romantismo brasileiro.

A análise paleográfica que compara a escrita do manuscrito literário às cartas pessoais escritas pelo punho de Castro Alves está em andamento, a fim de validar a autenticidade dos manuscritos. Há, ainda, junto ao manuscrito, três notícias publicadas em 1898, no periódico *Jornal de Notícias*, da Bahia, a respeito do destino do manuscrito. A primeira notícia, de 02 de novembro de 1898, esclarece a origem, autenticidade e anuncia a venda do manuscrito cujo valor obtido seria utilizado para construir um monumento a Castro Alves. A segunda notícia sobre o manuscrito, de 30 de novembro de 1898, informa sobre o prazo final para a aquisição dos papéis e reafirma a autenticidade do manuscrito, com nota assinada por Adelaide de Castro Alves Guimarães, irmã de Castro Alves. A terceira notícia, datada de 12 de dezembro de 1898, anuncia o destino do manuscrito e quem foi o comprador.

Além das publicações acima, o manuscrito também apresenta a nota escrita por Adelaide de Castro Alves Guimarães, também manuscrito autógrafo, que foi publicada pela primeira vez junto ao anúncio de venda do manuscrito, e afirma a autenticidade do manuscrito. As notícias e a nota escrita pela irmã de Castro Alves podem ser vistas nos Anexos deste trabalho (Anexos II e III respectivamente). A seguir será apresentada a fortuna crítica

4. Publicações impressas do manuscrito de *A cascata de Paulo-Affonso*

Todas as publicações da obra foram impressas e póstumas e houve diversas modificações em relação ao texto do manuscrito original, a começar pelo título: no manuscrito original o autor escreve *A cascata de Paulo-Affonso*, porém em todas as edições impressas póstumas da obra o título é *A cachoeira de Paulo Affonso* e variações de acordo com a data da publicação, mas sempre com o vocábulo -cachoeira em lugar de -cascata. Até o momento não descobrimos qualquer informação a respeito do motivo da mudança no título do poema.

O conjunto de publicações impressas da obra, ainda que póstumo, é extenso, o que revela a recepção crítica profícua da obra poética, como salienta Basseto: “[n]a tradição

impressa, o êxito de uma obra se mede pelo número de exemplares, de edições e reimpressões.” (BASSETO, 2001, p.54).

A fim de ilustrar a quantidade de edições e publicações do manuscrito, abaixo apresenta-se um quadro, em ordem cronológica:

Quadro 1: Publicações impressas póstumas do poema *A cascata de Paulo-Affonso*²

Ano de publicação	Título	Organizador	Editora/Local	Descrição
1876	A cachoeira de Paulo-Affonso Subtítulo: Poema original brasileiro Fragmento – dos Escravos -, sob o título MANUSCRIPTOS DE STÊNIO.	Augusto de Guimarães	Imprensa econômica Bahia	Primeira edição do manuscrito. Edição póstuma, organizada por Augusto de Guimarães, amigo e cunhado de Castro Alves. A edição totaliza 122 páginas e conta, também, com a descrição da cachoeira de Paulo Afonso, assim como o manuscrito autógrafo do poema. Não apresenta as poesias de <i>Os Escravos</i> .
1882	A cachoeira de Paulo Affonso – Fragmento dos escravos – sob o título de Mss de Stenio – 2ª edição aumentada.	A edição não menciona o organizador	Typ. e lith. de J. D. de Oliveira. Rio de Janeiro	A edição possui 188 páginas e além das poesias presentes na 1ª edição de 1876 e a nota descritiva sobre a cachoeira de Paulo Afonso traz poesias esparsas que não estão nos manuscritos, a transcrição de Carta às senhoras baianas, texto publicado por Castro Alves em favor de um leilão da Associação ... e homenagens ao poeta feitas por diversas personalidades. Não apresenta as poesias de <i>Os Escravos</i> .
1883	Os Escravos – poema brasileiro dividido em duas partes – I A cachoeira de Paulo-Affonso II – Manuscriptos de Stenio – precedidos da biographia do poeta – Mucio Teixeira – Rio de Janeiro.	Múcio Teixeira	Typ. da— escola.—de Serafim José Alves-editor, Rio de Janeiro	A edição totaliza 111 páginas e é dividida em: Livro I – A cachoeira de Paulo Affonso, que apresenta os poemas do manuscrito autógrafo de Castro Alves; Livro II – Manuscriptos de Stenio, que apresenta os poemas da obra publicada originalmente como <i>Os Escravos</i> .

2 A lista de publicações impressas póstumas do manuscrito literário autógrafo de *A Cascata de Paulo-Affonso* ainda será revisada e, se necessário, ampliada. Para este artigo foram apresentadas algumas edições publicadas postumamente do manuscrito.

Ano de publicação	Título	Organizador	Editores/Local	Descrição
				A edição não traz a transcrição da nota com a descrição da cachoeira de Paulo Afonso e traz a transcrição de <i>Carta às senhoras baianas</i> .
1884	A cachoeira de Paulo Afonso / Gonzaga ou a Revolução de Minas.	Baptiste Louis Garnier	Livraria B. L. Garnier, Rio de Janeiro	A edição tem 135 páginas e é dividida em: <i>A cachoeira de Paulo Affonso</i> que traz as poesias de boa parte do manuscrito autógrafo de Castro Alves; <i>Manuscriptos de Stenio</i> , que apresenta o último poema do manuscrito autógrafo original de Castro Alves e, na sequência, os poemas da obra publicada como <i>Os Escravos</i> , além da transcrição crítica da nota descritiva sobre a cachoeira de Paulo Afonso e a transcrição de <i>Carta às senhoras bahianas</i> . Na mesma edição há também a publicação do drama Gonzaga ou a Revolução de Minas. Há várias edições desta publicação em anos diferentes.
1910	A cachoeira de Paulo Affonso – Poema original brasileiro Fragmentos dos - Escravos – sob o título de MANUSCRIPTOS DE STENIO/ Gonzaga ou A revolução de Minas.	Hippolyte Garnier.	Typ. H. Garnier, Rio de Janeiro/ Paris	A edição tem 315 páginas e é dividida em: A cachoeira de Paulo Affonso que traz as poesias do manuscrito autógrafo de Castro Alves; Manuscriptos de Stenio, que apresenta os poemas da obra publicada como <i>Os Escravos</i> , além da transcrição crítica da nota descritiva sobre a cachoeira de Paulo Afonso e a transcrição de <i>Carta às senhoras bahianas</i> . Na mesma edição há também a publicação do drama Gonzaga ou a Revolução de Minas.

Ano de publicação	Título	Organizador	Editora/Local	Descrição
1921	Castro Alves: obra completa – Segundo volume. <i>Os Escravos</i> Texto integral, parte inédita com <i>A cachoeira de Paulo Affonso/ Gonzaga ou a Revolução de Minas</i> Drama em 4 actos, segundo a edição original Vários inéditos – Correspondência conforme autographos e manuscriptos autênticos.	Afrânio Peixoto	Livraria Francisco Alves, Rio de Janeiro, São Paulo, Belo Horizonte	A publicação tem ao todo 490 páginas. É uma edição crítica comemorativa do cinquentenário de Castro Alves que visava republicar todas as suas produções publicadas; além de inéditos restituídos à versão original de acordo com as edições originais e manuscritos autógrafos de Castro Alves cedidos pela família. A edição foi organizada e comentada por Afrânio Peixoto.
1956	Os escravos e A cachoeira de Paulo Afonso	Sem menção ao organizador.	Progresso, Bahia	Edição com 200 páginas, parte das <i>Obras completas</i> .
1968	Poesias completas de Castro Alves Espumas flutuantes Os escravos A cachoeira de Paulo Afonso Poesias diversas	Edmundo Rodrigues	Tecnoprint, Rio de Janeiro	Edição com 182 páginas e ilustrações. Parte da coleção Edições de Ouro, com prefácio de Manuel Bandeira.
2011	A cachoeira de Paulo Afonso Adaptação para História em Quadrinhos	André Diniz – adaptação do texto e ilustrações	Editora Pallas, Rio de Janeiro	Edição em História em Quadrinhos, com 64 páginas, com texto adaptado para esse formato de publicação. A edição apresenta somente o texto presente no manuscrito de <i>A cascata de Paulo Affonso</i> .

Fonte: Elaboração própria.

Como é possível observar no quadro acima, nenhuma das edições impressas póstumas da obra presente no manuscrito autógrafo apresenta o título *A cascata de Paulo Affonso*, mas sim *A cachoeira de Paulo Affonso* e variações. Além disso, há menção de um desejo do autor em uma carta a seu amigo Augusto Álvares Guimarães, de setembro de 1867: *A Cascata de Paulo-Affonso* seria o prólogo da obra lírica *Os escravos*:

Quanto a mim não te posso dizer senão
Que passo a mesma vida. Escrevo.
Vou hoje para Bóia-Vista ter
minar o prologo dos Escravos
aos quaes só falta a discripção da
Cachoeira de Paulo Affonso.
É verdade, dou-te parte que
vou nestes 8 dias para ver de

perto a queda gigantesca do
S. Francisco. Fazer-me de
Chateaubriant nestoutro
Niagara. (Transcrição nossa).

O trecho acima foi transcrito, de forma conservadora, do manuscrito original da carta pessoal de Castro Alves, que está sob a guarda da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Até o momento foi o único manuscrito original encontrado de Castro Alves que faz menção à obra e apresenta o vocábulo *cachoeira* cunhado pelo punho do autor. Não há indícios de que Castro Alves realmente tenha visitado pessoalmente a cachoeira. Em carta de 30 de junho de 1870, o amigo de Castro Alves, Augusto de Guimarães comenta: “Num n. do Diário que não posso procurar agora vem uma pequena descrição da Cachoeira de Paulo Affonso que talvez te possa aproveitar para o teu poemeto. Hei de mandar-t’a. E ‘ transcripta do 16 de Julho (folha do Alencar)” (PEIXOTO, 1921, p. 486).

A carta acima foi transcrita por Afrânio Peixoto, que atesta tê-lo feito conforme os originais cedidos pelo próprio Augusto de Guimarães, na obra *Obras completas de Castro Alves – Segundo volume* (1921), porém os manuscritos originais desta carta não foram localizados até o momento. A descrição citada por Augusto de Guimarães é transcrita, por Castro Alves, no manuscrito autógrafo de *A Cascata de Paulo-Affonso*.

Dessa forma, a última vontade expressa de Castro Alves acerca da obra *A cascata de Paulo-Affonso*, registrada por ele, é aquela presente em carta a Augusto Álvares Guimarães, em setembro de 1868: o poema será prólogo de *Os Escravos*. Contudo, a primeira edição impressa do manuscrito, datada de 1876, apresenta somente os poemas de *A Cascata de Paulo-Affonso* sob o título de *A cachoeira de Paulo Affonso* e não faz menção à obra *Os Escravos*, publicada posteriormente, em 1881. Além disso, a edição também não aponta nenhuma informação sobre o organizador e editor da obra.

A edição impressa do manuscrito da obra *A cascata de Paulo-Affonso*, que revela mais informações sobre o trajeto de testemunhos apógrafos ao longo dos anos, é a edição crítica organizada por Afrânio Peixoto intitulada *Obras completas de Castro Alves – Segundo volume*, de 1921. Nessa edição, o organizador recorre a recursos da crítica textual, como salienta Cambraia: “[u]ma edição crítica caracteriza-se pelo confronto de mais de um testemunho, geralmente apógrafos, no processo de estabelecimento do texto, com o objetivo de se reconstituir a última forma que seu autor lhe havia dado.” (CAMBRAIA, 2005, p. 104).

A consulta a mais de um testemunho permite ao crítico textual identificar e separar, na medida do possível, os elementos genuínos de um texto. Como os copistas não erram sempre no mesmo ponto do texto que reproduzem, uma forma genuína pode ser adulterada em um ou em outro testemunho, mas se mantém intacta em outros.

Afrânio Peixoto insere notas de rodapé na edição para explicar os critérios adotados por ele e o trajeto dos testemunhos apógrafos feitos a partir do manuscrito autógrafo original.

Nas notas de rodapé da obra organizada por Peixoto, o autor afirma que o organizador e editor da primeira edição impressa do manuscrito foi Augusto Álvares Guimarães, amigo de Castro Alves. Peixoto atribui veracidade à interpretação e transcrição desse editor devido ao grau de proximidade que este tinha com o autor do manuscrito modelo, Castro Alves. Peixoto comenta ainda sobre outra obra publicada após a morte do autor, a edição organizada e editada por Mucio Teixeira, de 1883:

Publicou Mucio Teixeira, em 1883, na livraria de Serafim José Alves, uma edição d'Os Escravos, "Poema brasileiro dividido em duas partes: I A Cachoeira de Paulo Affonso, II Manuscriptos de Stenio" Chamam-se ahí "manuscriptos de Stenio" as poesias " O Seculo", "Visão dos mortos", "Vozes d'Africa", "Tragedia no lar", " O Navio Negreiro", "Adeus, meu canto", "Notas" (sobre a "Cachoeira" — ! —), "Carta as Senhoras Bahianas".

Portanto, para Augusto Guimarães a "Cachoeira de Paulo Affonso" era os "manuscriptos de Stenio", fragmento do poema Os Escravos; para Mucio Teixeira são 6 das poesias deste poema os taes manuscriptos, e a "Cachoeira" jâ a estes não pertence...

Que criterio adoptar? Não vacillei: O de Castro Alves. Com effeito, entre os ineditos do Poeta, que me communicou D. Adelaide de Castro Alves Guimarães, encontrei uma folha, do punho de Castro Alves, com o projecto ou o indice d'Os Escravos: começa com "O Seculo", seguem-se mais 29 poesias (publicadas algumas, muitas ineditas) e acaba com "A Cachoeira de Paulo Affonso": não allude a "Manuscriptos de Stenio"; assim fiz tambem. (PEIXOTO, 1921, p.187).

Dessa forma, Peixoto considera a primeira publicação impressa póstuma da obra, editada e organizada por Augusto Álvares Guimarães e publicada em 1876, como modelo a ser seguido para sua transcrição e publicação da obra de Castro Alves, e não o manuscrito autógrafa original da obra. Em suma, Afrânio Peixoto, como explicitado em nota presente em sua edição, considera esse o critério de edição mais próximo da última vontade do autor. Peixoto afirma, ainda, ter comparado as edições com o próprio manuscrito autógrafa modelo, cedido pela irmã de Castro Alves e esposa de Augusto Álvares Guimarães, Adelaide de Castro Alves Guimarães.

Apesar das considerações feitas por Afrânio Peixoto, a edição impressa póstuma publicada em 1876 apresenta algumas divergências quanto ao manuscrito original de *A Cascata de Paulo-Affonso*. O editor desta edição, que segundo Afrânio Peixoto foi Augusto Álvares Guimarães, além de mudar o título para *A cachoeira de Paulo-Affonso* e não *A cascata de Paulo-Affonso*, insere 23 títulos de poemas que não constam no manuscrito original, e esse mesmo padrão foi seguido por Afrânio Peixoto e os demais editores e organizadores das publicações impressas póstumas da obra *A cascata de Paulo-Affonso*.

Os critérios que levaram o primeiro editor do modelo manuscrito, Augusto Álvares Guimarães, a realizar as interferências na primeira edição impressa, publicada em 1876, não foram apontados e esclarecidos na edição, porém essas interferências estenderam-se a todas as edições consultadas até esse momento. Interpretamos, portanto, que as edições impressas póstumas do manuscrito original de *A cascata de Paulo-Affonso* não refletem a última vontade do autor da obra, Antônio Frederico de Castro Alves, mas sim a do seu primeiro editor, Augusto Álvares Guimarães.

A edição de Afrânio Peixoto, ainda que seja a que elucida mais informações sobre o manuscrito e suas edições, necessita de revisões em relação ao processo de crítica textual adotado pelo editor, de acordo com Azevedo:

Acrescente-se ainda que o objetivo maior de uma edição crítica consiste em restituir um texto, tanto quanto possível, à sua forma genuína. Em consequência disso o conhecimento da língua do autor e da época em que o texto foi escrito logo se transforma em exigência preliminar. No caso, será preciso eliminar o conjunto de alterações acumuladas durante o processo, por vezes longo, de sua transmissão. Portanto, editar criticamente um texto significa apresentá-lo ao leitor em sua forma possivelmente originária ou livre de impurezas. Em outras palavras: para que se tenha uma edição crítica, é fundamental observar-se que um texto, em sua transmissão, seja qual for o processo, está sempre sujeito a lacunas, saltos, lapsos de revisão ou de cópia, omissões, transposições, trocas de letras ou mesmo de palavras, inovações, interpolações, ultracorreções, em suma, erros de toda espécie, cabendo à Crítica Textual a análise técnica de todas estas questões, sempre com o objetivo de restituir o texto à sua possível forma originária. (AZEVEDO, 2006, p.18).

Considerando que a primeira edição impressa do manuscrito original, publicada em 1876, apresenta alterações significativas que se mantiveram em todas as edições impressas subsequentes da obra, é necessário realizar um trabalho minucioso de revisão filológica do texto original para reconstituí-lo em sua forma original, uma vez que o manuscrito está bem conservado. Nessa linha, a perspectiva filológica adotada neste trabalho segue a definição de Toledo Neto (2018):

Considerando como pressuposto esse vasto quadro de investigação, que vê como objetivo da Filologia o estudo da produção material e existência histórica do texto escrito, Castro (1997) explica que a Filologia se preocupa com o texto como objeto físico, na sua produção, transmissão e história, assim como com os elementos linguísticos do texto (gráficos, gramaticais, lexicais e discursivos) e com as técnicas de publicação e de preparação de edições do texto. Com os olhos voltados para esses objetivos, o autor enumera as principais disciplinas filológicas que fornecem instrumental teórico para a sua análise. São as seguintes, na ordem por ele apresentada: Paleografia, Codicologia, Manuscriptologia, Bibliografia Material e Crítica Textual. (TOLEDO NETO, 2018, p.294).

As cartas pessoais de Castro Alves também conferem à análise filológica o processo intertextual entre a obra presente no manuscrito literário e a identidade do escriba, em razão disso foram selecionadas para compor o corpus da dissertação de mestrado. O cotejo entre manuscrito literário e manuscritos pessoais proporcionou visão ampliada sobre os processos de escrita do autor e revelou pistas, como já explicitado neste capítulo, sobre a última vontade do autor em relação ao manuscrito literário. Além disso, por se tratar de documentos que revelam a escrita cotidiana do final do século XIX, também servem como material representativo do estado de língua daquele período histórico.

5. Manuscritos autógrafos da correspondência ativa de Castro Alves

O *corpus* de manuscritos autógrafos das cartas pessoais que constitui o material de análise para esta pesquisa compõe-se de 9 manuscritos da correspondência ativa de Castro Alves, que estão sob guarda da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, além de seis publicações em livros, impressas, datadas de 1896, 1905, 1911, 1920, 1921 e 1956.

O *corpus* das edições impressas é composto pelo livro: *Vida e obras de Castro Alves*, escrito por Múcio Teixeira, na Bahia, em 1896, que traz em sua publicação cartas de Castro Alves a Augusto Álvares Guimarães, transcritas de forma incompleta. É a primeira transcrição das cartas do poeta, com documentos cedidos por sua irmã, Adelaide de Castro Alves.

Além do volume supracitado, a pesquisa se debruçou sobre o livro *Vida de Castro Alves*, publicado por Xavier Marques, na Bahia, em 1911, com 13 cartas ativas do poeta a diversos destinatários, incluindo a carta poema de despedida a Eugênia Câmara, sua amante, e quatro transcrições da correspondência passiva, a saber: três de Augusto Guimarães e a resposta de Eugênia Câmara, também em forma de poema.

Analisamos, também, a obra *Correspondência e crítica*, com prefácio e coordenação de Alfredo Mariano de Oliveira, secretário da Biblioteca Nacional, publicado pela Livraria Editora H. Antunes & C^a, Rio de Janeiro, em 1920, que apresenta a transcrição de 14 cartas ativas de Castro Alves, uma carta inédita, destinada ao ator Joaquim Augusto, que, segundo nota de rodapé do livro, consta no arquivo de Afrânio Peixoto, além de 4 transcrições da correspondência passiva de vários remetentes. O livro também apresenta algumas notas de rodapé e anotações a lápis, feitas pelo antigo dono, que podem servir à análise filológica da fortuna crítica da correspondência de Castro Alves.

Dentre as obras impressas que compõem o *corpus*, a edição *Obras completas de Castro Alves Segundo Volume*, organizada por Afrânio Peixoto, mostrou-se fonte de informações elucidativas para a compreensão das edições citadas acima, pois traz notas de rodapé em suas transcrições sobre as transcrições anteriores. A obra busca ser, segundo seu organizador: "(...) edição crítica comemorativa do cinquentenário do poeta (sic) de todas as suas produções publicadas; de todos os seus inéditos; na fôrma definitiva, restituídos á versão authentica; de accordo com as edições originaes, os seus autógrafos e os manuscritos de sua família." (PEIXOTO, 1921, p.03).

A edição de Afrânio Peixoto reuniu a correspondência de Castro Alves, publicada de forma póstuma e transcrita por editores até o ano de 1921, e apresentou cartas inéditas, transcritas de manuscritos originais, compondo-se, portanto, de 20 cartas pessoais, enviadas por Castro Alves a diversos destinatários, incluindo a carta a José de Alencar.

O outro volume analisado, intitulado *Castro Alves – Correspondência. Inéditos e Dispersos*, é uma edição da Livraria Progresso Editora, datada de 1956, sem a indicação de autoria do organizador, e engloba a transcrição de 24 cartas ativas de Castro Alves e 8 cartas passivas de diversos correspondentes. Algumas dessas cartas, especificamente 6 cartas ativas e 2 cartas passivas, já estão presentes na edição de 1920 e 1921, propiciando, assim, material para a análise filológica da fortuna crítica da correspondência pessoal do autor.

Sendo assim, o corpus da correspondência ativa do autor, levantado até o momento, é composto de 9 manuscritos das cartas ativas, disponíveis no acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, 31 publicações apógrafas de cartas ativas, incluindo os documentos manuscritos disponíveis e cartas cujos manuscritos autógrafos originais não foram localizados até o momento.

O conjunto da correspondência, criteriosamente analisado de acordo com o conceito de filologia de Castro (1992), elucida questões já existentes sobre a produção literária do autor e complementa a análise filológica do manuscrito literário de *A cascata de Paulo-Affonso*.

O quadro 2, apresentado a seguir, ilustra, de forma esquematizada, os documentos que compõem o corpus, composto pelos manuscritos autógrafos da correspondência ativa do autor, que passarão pelo tratamento filológico, transcrição e edição.

Quadro 2: Lista da correspondência ativa de Castro Alves que compõe o corpus de pesquisa

Nº	Datação cronológica	Datação tópica	Remetente	Destinatário	Disponibilidade do manuscrito
1	Sem data	Sem local	Castro Alves	Augusto Guimarães	Disponível no acervo da BN sob o número: 49,07,010 nº011
2	18?	Sem local	Castro Alves	Destinatário ignorado	Disponível no acervo da BN sob o número: 49,07,010 nº020
3	18/07/1862	Recife	Castro Alves	Irmãos e irmãs	Disponível no acervo da BN sob o número: 49,07,010 nº014
4	24/02/1868	Rio de Janeiro	Castro Alves	Augusto Guimarães	Disponível no acervo da BN sob o número: 49,07,010 nº012
5	24/02/1868	Rio de Janeiro	Castro Alves	Guilherme de Castro Alves	Disponível no acervo da BN sob o número: 49,07,010 nº013
6	04/1868	São Paulo	Castro Alves	Augusto Guimarães	Disponível no acervo da BN sob o número: 49,07,010 nº016
7	23/04/1870	Currálinho (Castro Alves, BA)	Castro Alves	Adelaide Castro Alves	Disponível no acervo da BN sob o número: 49,07,010 nº010
8	15/11/1870	Sem local	Castro Alves	Dr. Dutra	Disponível no acervo da BN sob o número: 49,07,010 nº015
9	1871	Bahia	Castro Alves	Eunápio Deiró	Disponível no acervo da BN sob o número: 49,07,010 nº022

Fonte: Elaboração própria.

Será analisado também o conjunto de edições impressas póstumas da correspondência ativa de Castro Alves. Os volumes citados neste capítulo apresentam transcrições de documentos da correspondência ativa cujos manuscritos originais autógrafos não foram localizados, mas revelam aspectos da biografia e do processo de escrita de Castro Alves.

Considerações Finais

O trabalho filológico com o corpus mencionado neste capítulo tem se mostrado produtivo até o momento. Isso porque, apesar da tradição extensa de publicações impressas da obra *A cascata de Paulo-Affonso*, é ainda necessário um novo trabalho de curadoria, transcrição e edição do manuscrito original para restituir a obra à última vontade do autor. O trabalho com manuscritos históricos antigos apresenta dificuldades em relação à decifração da língua na transcrição dos originais autógrafos (TOLEDO NETO, 2020, p. 192). Portanto, para garantir que as transcrições e edições dos documentos propostos para o corpus deste trabalho sejam fidedignas e confiáveis, será ampliada a análise paleográfica já realizada dos documentos manuscritos autógrafos.

A proposta é apresentar transcrição conservadora e modernizada dos manuscritos originais para compor uma edição crítica da obra literária e das cartas pessoais. A transcrição conservadora tem a finalidade de conservar os textos dos manuscritos autógrafos e disponibilizá-los em modelo original para pesquisadores das áreas afins. A transcrição modernizada visa proporcionar ampla divulgação do texto literário e das cartas ativas ao público em geral.

O *corpus* apresentado traz à luz o manuscrito original da obra *A cascata de Paulo-Affonso*, de Castro Alves, que além de contribuir para estudos linguísticos, sociais, históricos e literários, revela, ao abordar uma narrativa épica com dois protagonistas escravizados, traços épicos da poesia do autor. O corpus que compreende a correspondência ativa do poeta elucida, além de processos de criação do autor, nuances da sociedade brasileira da época na qual a correspondência foi estabelecida.

As edições do *corpus* aqui proposto contribuirão para a preservação dos manuscritos autógrafos originais e tem a intenção de constituir fontes fidedignas de pesquisa para as mais diversas áreas do conhecimento.

Referências bibliográficas

ALI, Manuel Said. **Castro Alves: Obra Completa**. Rio de Janeiro: Editora Laemmert, 1898.

ALVES, Castro. **A cascata de Paulo-Affonso: poema original brasileiro**. [S.l.: s.n.], 12/07/1870. [4]. 99p., 20,5 x 16. Disponível em: http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_manuscritos/mss159651/mss159651.pdf. Acesso em: 25 nov. 2021.

ALVES, Castro. **A cachoeira de Paulo-Affonso - Poema**. Bahia: Imprensa Economica, 1876.

ALVES, Castro. **A cachoeira de Paulo Affonso – Fragmento dos escravos – sob o título de Mss de Stenio – 2ª edição aumentada**. Rio de Janeiro: Typ. e lith. de J. D. de Oliveira, 1882.

ALVES, Castro. **Os Escravos – poema brasileiro dividido em duas partes – I A cachoeira de Paulo-Affonso/II – Manuscriptos de Stenio – precedidos da biographia do poeta**. (Org.) Mucio Teixeira. Rio de Janeiro: Typ. da—escola.—de Serafim José Alves-editor, 1883.

ALVES, Castro. **A cachoeira de Paulo Afonso / Gonzaga ou a Revolução de Minas**. (Org.) Baptiste Louis Garnier. Rio de Janeiro: Livraria B. L. Garnier, 1884.

ALVES, Castro. **A cachoeira de Paulo Affonso – Poema original brasileiro - Fragmentos dos - Escravos – sob o título de MANUSCRIPTOS DE STENIO/ Gonzaga ou A revolução de Minas**. (Org.) Hippolyte Garnier. Rio de Janeiro/Paris: Typ. H. Garnier, 1910.

ALVES, Castro. **Os escravos e A cachoeira de Paulo Afonso**. Bahia: Progresso, 1956.

ALVES, Castro. **Poesias completas de Castro Alves**. (Org.) Edmundo Rodrigues. Rio de Janeiro: Tecnoprint, 1968.

ALVES, Castro. **A cachoeira de Paulo Afonso. História em Quadrinhos**. Adaptação: André Diniz. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2011.

ALVES, Castro. **Carta a Augusto Alvares Guimarães**. Bahia: 1868, 4 p. Acervo da Biblioteca Nacional.

ALVES, Castro. **Correspondência. Inéditos e Dispersos**. Bahia: Livraria Progresso Editora, 1956.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. **Sobre o conceito de edição crítica**. Humanitas, 58, 2006, p. 18.

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

FAUSTO. Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

MARCOTULIO, Leonardo L.; LOPES, Célia R. dos Santos; BASTOS, Mário Jorge da M.; OLIVEIRA, Thiago Laurentino de (Orgs.). **Filologia, história e língua: olhares sobre o português medieval**. São Paulo: Parábola, 2018.

MARQUES, Xavier. **Vida de Castro Alves**. Bahia: Typographia Baiana, 1911, p. 137-157.

OLIVEIRA, Alfredo Mariano de. **Castro Alves – Correspondência e Crítica**. Rio de Janeiro: Livraria Editora H.C Antunes e C.a, 1920.

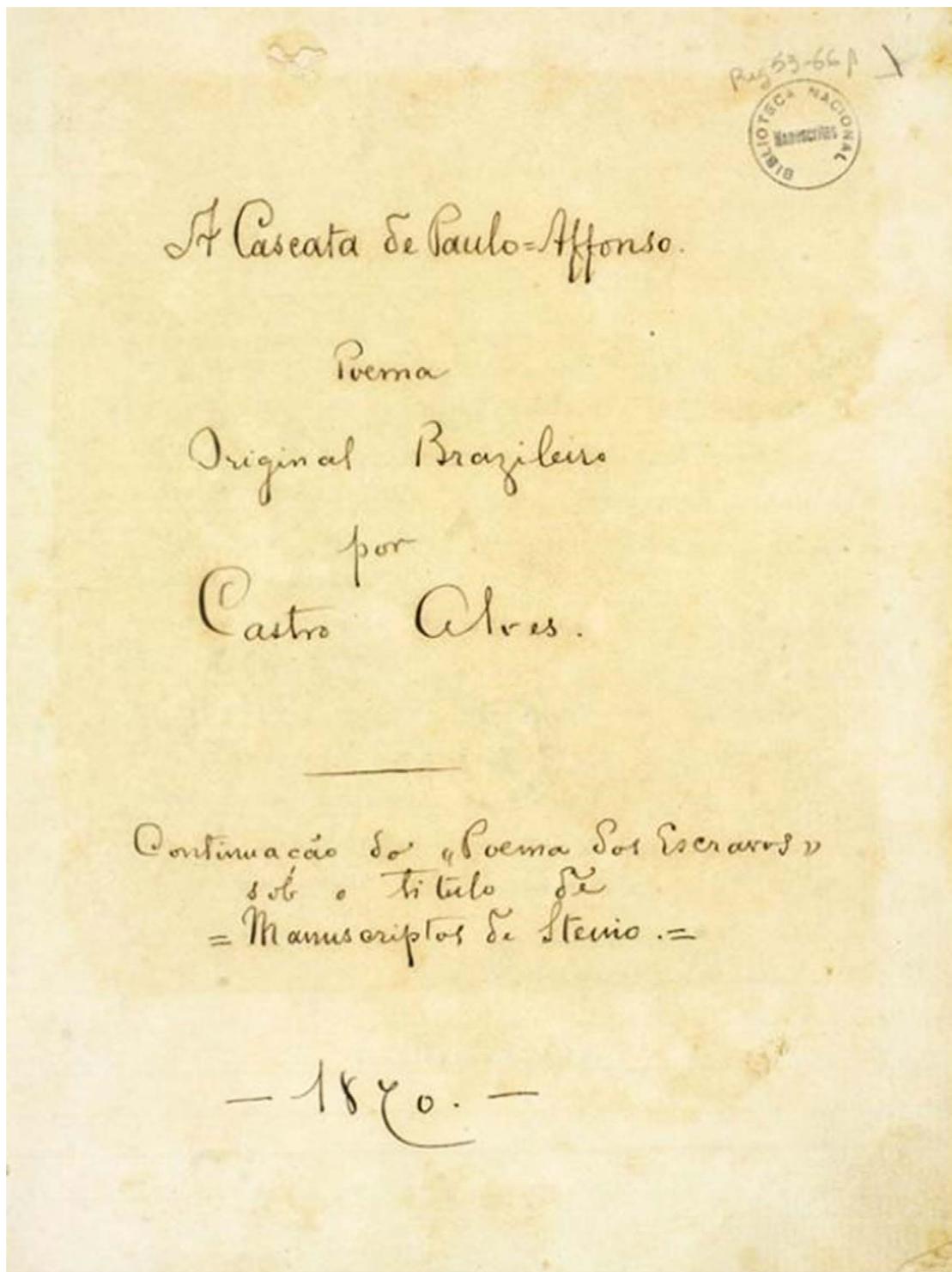
RONCARI, Luiz. **Literatura brasileira: Dos primeiros cronistas aos últimos românticos**. 2ª edição. São Paulo: Edusp, 2002.

TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida. Datação e localização dos tipos de escrita: informações relevantes para a Crítica Textual? In: LOSE, Alícia Duhá; SOUZA, Arivaldo Sacramento de. (Org.). **Paleografia e suas interfaces**. v. 1. Salvador: Memória & Arte, 2018, p. 292-303.

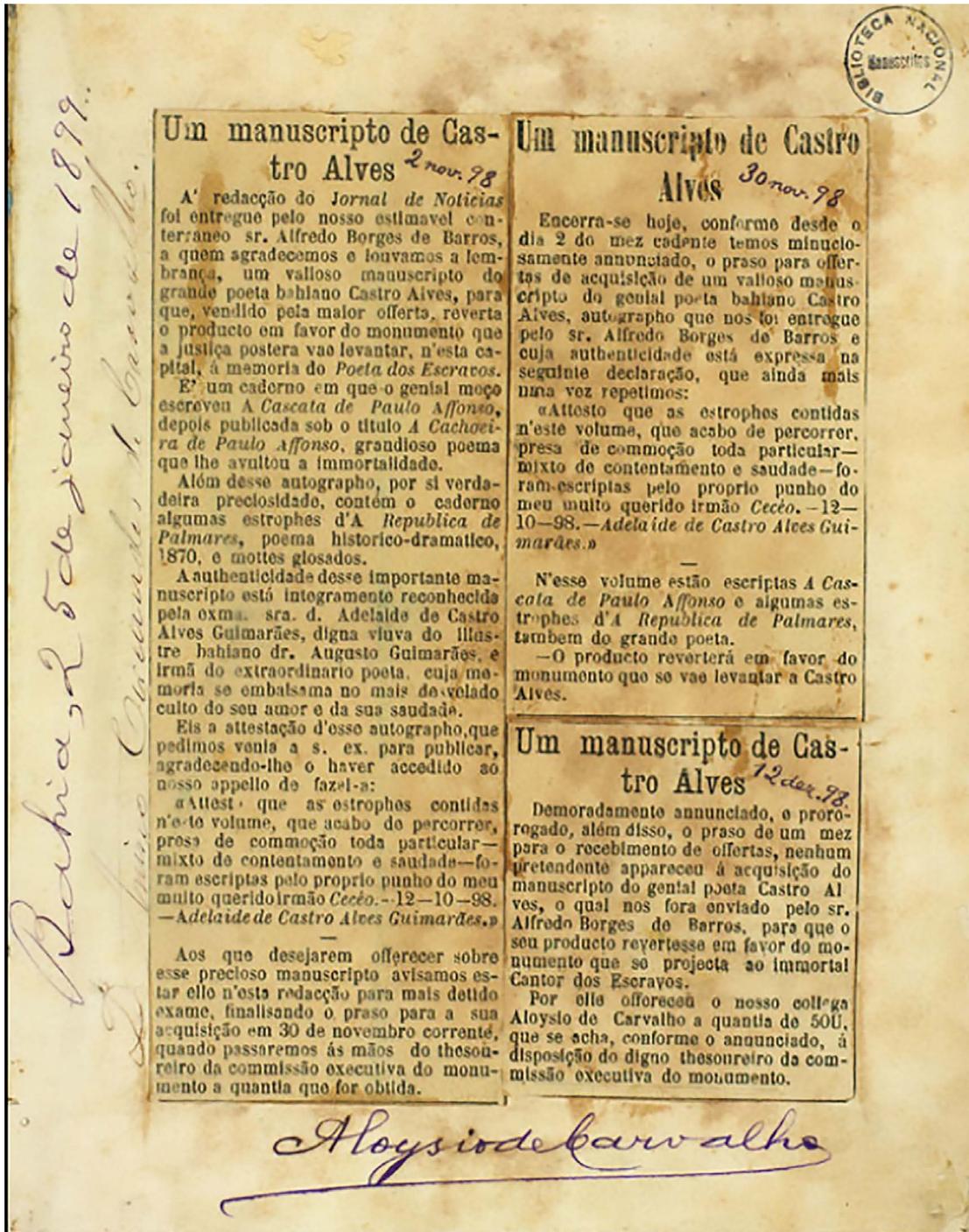
TOLEDO NETO, Sílvio de Almeida. Um caminho de retorno como base: proposta de normas de transcrição para textos manuscritos do passado. **Travessias Interativas**. São Cristóvão (SE), N. 20 (Vol. 10), p. 192–208, jan-jun/2020: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/13959/10679>

Anexos

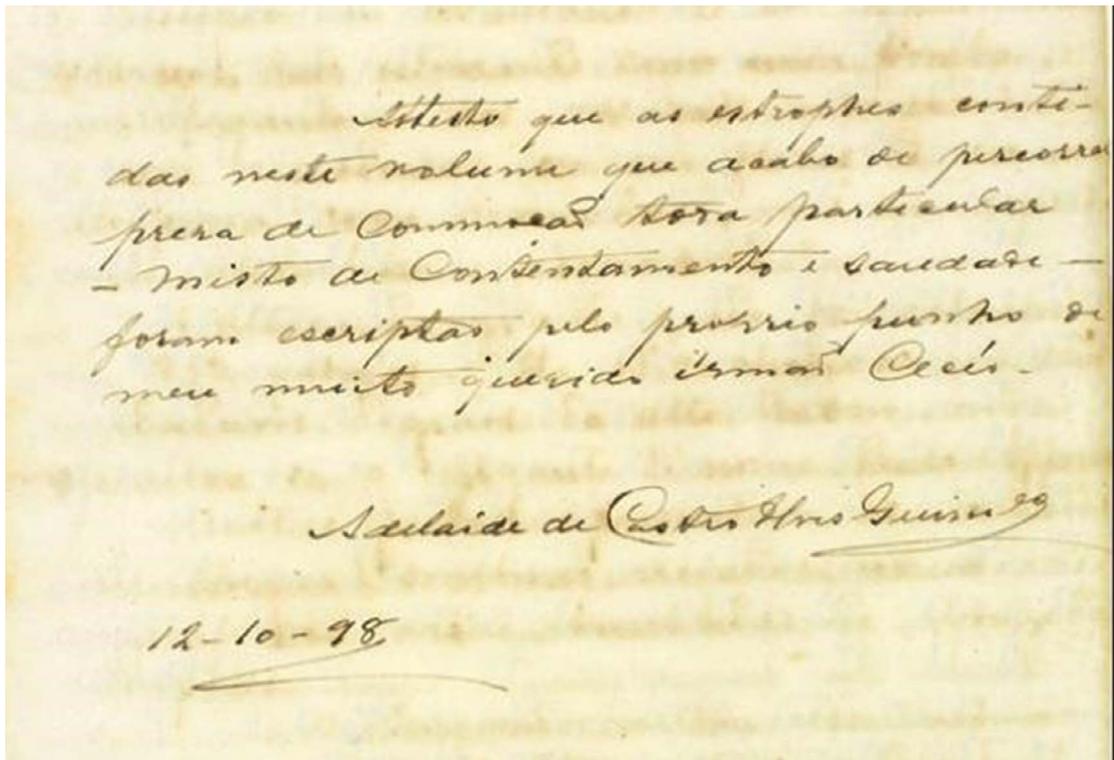
Anexo I – Capa do manuscrito autógrafo de *A cascata de Paulo-Affonso* em formato digital.



Fonte: Extraído da versão digital do manuscrito de *A cascata de Paulo-Affonso*, disponibilizada pela Biblioteca Nacional do Rio Janeiro. http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_manuscritos/mss159651/mss159651.pdf



Anexo III - Nota de autenticidade do manuscrito de *A cascata de Paulo-Affonso*, escrita pela irmã do poeta, Adelaide de Castro Alves Guimarães, em formato digital.



Atesto que as estrophas conti-
das neste volume que acaba de presen-
tear de Commoed' Nova particular
- misto de Contendamento e Saudade -
foram escriptas pelo proprio punho de
meu muito querido irmão Cecil.

Adelaide de Castro Alves Guimarães

12-10-98

Fonte: Fonte: Extraído da versão digital do manuscrito de *A cascata de Paulo-Affonso*, disponibilizada pela Biblioteca Nacional. http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_manuscritos/mss159651/mss159651.pdf

Sândi Externo no Português do Libolo: Vozeamento da Fricativa

Denise Rocha SANTOS¹

Resumo: *Este estudo visa à investigação dos processos de sândi externo, no que diz respeito ao comportamento de fricativas alveolares e pós-alveolares em final de palavra, no português falado no município do Libolo (doravante, PLB), em Angola. Assim, propomo-nos a investigar quais são os domínios prosódicos relevantes para o processo de vozeamento da fricativa para esta variedade do português. Para o alcance de nosso objetivo, foram realizadas as seguintes tarefas: (i) a transcrição de áudios e a segmentação em palavras, por meio dos softwares ELAN e PRAAT, de dois corpora de fala espontânea do português do Libolo; (ii) a análise perceptual e acústica das ocorrências de vozeamento de fricativas alveolares e pós-alveolares em fronteira de palavra; (iii) a investigação dos domínios prosódicos nos quais houve a ocorrência ou impedimento do referido fenômeno; e (iv) a comparação dos resultados obtidos para o PLB com os resultados descritos na literatura para outras variedades de português, como o brasileiro (PB) e o europeu (PE). Os resultados apontam que o PLB é mais semelhante à variedade estudada por Frota (2000) em relação ao ponto de articulação e restrições prosódicas: foi constatado que o vozeamento da fricativa é uma evidência segmental para a relevância do domínio de l e para a pertinência da noção de domínios prosódicos compostos nesta variedade.*

Palavras-chave: *Fonologia; Sândi Externo; Português do Libolo; Angola; Domínios Prosódicos.*

Introdução

O presente capítulo visa à investigação dos processos de sândi externo, especificamente no que diz respeito ao comportamento de fricativas alveolares e pós-alveolares em final de palavra, no português falado no município de Libolo (doravante PLB), em Angola. Dado que em outras variedades de português – a saber, o PE (FROTA, 2000) e o PB (TENANI, 2002) – os processos de sândi externo são condicionados por restrições prosódicas, como fronteiras de domínios prosódicos, nossa hipótese é que tais processos também possam ser verificados na variedade de português falada no Libolo. Assim, propomo-nos a investigar quais são os domínios prosódicos relevantes para o vozeamento da fricativa no PLB.

Para o alcance de nosso objetivo e para a investigação de nossa hipótese, foram realizadas as seguintes tarefas: (i) a transcrição de áudios e a segmentação em palavras, por meio dos softwares ELAN (HELLWIG; GEERTS, 2013) e PRAAT (BOERSMA; WEENINK, 2018), de dois corpora de fala espontânea do PLB; (ii) a análise perceptual e acústica das ocorrências de vozeamento de fricativas alveolares e pós-alveolares em fronteira de palavra; (iii) a investigação dos domínios prosódicos nos quais houve a ocorrência ou impedimento do fenômeno; e (iv) a

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Flaviane Romani Fernandes Svartman.

comparação dos resultados obtidos para o PLB com os resultados descritos na literatura sobre o mesmo fenômeno para outras variedades de português, como o português brasileiro (PB) e o europeu (PE).

Desse modo, pretendemos compreender o funcionamento desse processo de sândi externo no PLB, fenômeno ainda não contemplado aprofundadamente, até onde se sabe, em nenhum estudo anterior; bem como ampliar o entendimento sobre como se dá a ocorrência do vozeamento da fricativa em fronteira de palavra nas variedades de língua portuguesa. Traremos ainda contributos, no âmbito da fonologia, aos estudos da gramática do português falado no Libolo.

1. Libolo: aspectos geográficos, sócio-históricos e linguísticos

O Libolo é um município administrativo da província do Kwanza-Sul, em Angola. Está localizado na zona H20², a cerca de 270 km da capital Luanda, sendo constituído pelas comunas de Calulo (sua sede), Cabuta, Munenga e Quissongo. O território possui uma área de 9000 km² e, em 2014, possuía aproximadamente 87 mil habitantes (FIGUEIREDO, 2018). A língua portuguesa é o idioma oficial, adotado pelos órgãos oficiais do Estado e pelas instituições de ensino formal.

A importância sócio-histórica, linguística e cultural do Libolo está ligada às suas origens. A este respeito, cabe destacar que a história do município não inicia com a chegada dos colonizadores. A localização geográfica do Libolo costumava ser uma zona de confluência entre povos abundos e ovimbundos, cujas línguas maternas eram, respectivamente, o quimbundo e o umbundo. A ocupação destes povos originários propiciou o desenvolvimento de uma cultura e tradições próprias, bem como uma variedade do quimbundo específica da região.

No ano de 1492, teve início a colonização dos portugueses em território angolano, liderada por Diogo Cão. A princípio, a ocupação concentrou-se nas áreas costeiras, com o controle do comércio transatlântico de escravizados (CALDEIRA, 2013). Deste modo, o município do Libolo e demais regiões interioranas, por serem de difícil ocupação, permaneceram isolados até o século XIX (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2013, p. 125). Este contexto acarretou diferentes níveis de contato linguístico entre diversos povos no território, por meio das relações entre escravizados, colonos, soldados, refugiados, entre outros.

De acordo com Figueiredo (2018), os fluxos entre diferentes línguas propiciaram condições para uma diglossia linguística em Angola. Enquanto havia uma elite afro-portuguesa bilíngue nos centros urbanos do país, existia uma grande parcela de falantes monolíngues em línguas maternas angolanas nas zonas rurais. Somente com um plano de colonização efetiva dos portugueses no interior de Angola, o domínio dos colonizadores expandiu-se para as demais regiões.

2 A zona H20 diz respeito ao domínio linguístico do quimbundo. O município do Libolo é uma das áreas bantas que integram esse domínio, cujos habitantes falam a variante [H23] – bolo, haka (GUTHRIE, 1948).

A ocupação no município do Libolo ocorreu de maneira mais abrangente em meados de 1840, com a instalação da Missão Católica de Santo António de Calulo, em 1893, e com a chegada de militares portugueses, missionários espíritanos e colonos europeus no final do século XIX (FIGUEIREDO, 2016). Nesse período, houve registros de confrontos entre nativos e forças militares portuguesas. Todavia, mesmo sob a influência dos colonizadores, o Libolo opôs-se às tentativas de ocupação de seus territórios. Segundo Figueiredo (2018), estas circunstâncias fizeram com que o Libolo pudesse preservar suas ideologias autóctones de matriz banta, tradições socioculturais e marcas linguísticas do quimbundo no português.

A escravidão em Angola foi oficialmente extinta em 1878. Por conseguinte, houve uma hierarquização da população entre colonizadores e colonizados, por meio de uma segregação social entre assimilados³ e indígenas (HERNANDEZ, 2008). Neste novo contexto social, o domínio da língua portuguesa era imprescindível para a ascensão na sociedade.

A independência de Angola ocorreu em 11 de Novembro de 1975, período contemporâneo ao golpe de Estado promovido pelo Movimento Popular para a Libertação de Angola (MPLA), que visava o controle político e socioeconômico do país. A UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) e a FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola) se uniram para combater o MPLA. Este evento desencadeou na Guerra Civil de Angola, assolando todo o território nacional, o que perdurou até o ano de 2002. Durante o conflito, o município entrou em colapso, com a extinção do sistema educacional, rodoviário e de comunicação (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2013, p. 121).

Devido à sua constituição histórica, que propiciou o contato linguístico entre diferentes línguas, o Libolo abarca uma diversidade linguística. Atualmente, tanto o português quanto o quimbundo são falados como língua materna e língua não materna. Apenas idosos e povoações mais isoladas são falantes apenas de quimbundo (FIGUEIREDO, 2016, p. 118). O português é a língua materna das populações mais jovens, principalmente nas regiões mais centrais do município, como a vila de Calulo (SANTOS; FERNANDES-SVARTMAN, 2018, p. 35).

Considerando este cenário linguístico, diversos pesquisadores têm se debruçado no estudo do PLB como Figueiredo e Oliveira (2013), Petter (2015), Santos (2020), entre outros. Todavia, no âmbito da fonologia, ainda se faz necessária a realização de estudos que visam à investigação de aspectos segmentais e suprasegmentais do PLB.

2. Sândi externo: Vozeamento da fricativa

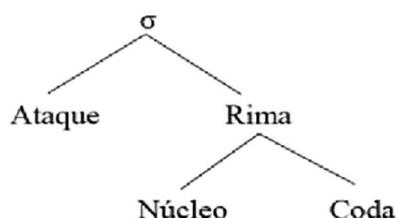
O sândi caracteriza-se como uma modificação fonológica de formas gramaticais justapostas (CRYSTAL, 1988, p. 231). Por meio de choques de picos silábicos, ocorre um processo de ressilabação envolvendo elementos heterossilábicos, capaz de converter codas em ataques ou ressilabar segmentos que podem vir a perder seu status prosódico (BISOL, 1996, p. 160). O fenômeno pode ocorrer tanto no interior como na fronteira de palavras,

3 No período colonial, assimilados eram pessoas originárias de um território colonizado que passavam ter o estatuto jurídico da população colonizadora.

afetando sua estrutura silábica. Para os fins desta pesquisa, serão considerados apenas os casos de sândi externo.

A estrutura interna de uma sílaba é constituída pelo agrupamento de fonemas em três partes distintas: o núcleo, preenchido obrigatoriamente por um segmento vocálico, e duas partes periféricas, o ataque e a coda. Qualquer uma dessas categorias pode estar vazia, exceto a posição de núcleo. Desse modo, a sílaba organiza-se da seguinte maneira (SELKIRK, 1982):

Figura 1 – Representação silábica



Fonte: Selkirk (1982)

A língua portuguesa, por apresentar certa sensibilidade métrica ao choque de acentos de núcleos silábicos, é suscetível aos processos de sândi⁴. No que diz respeito ao comportamento de [s] ou [ʃ] em final de palavra, a tendência é que ocorra o vozeamento destas consoantes quando antecedem uma vogal ou consoante sonora. Assim, quando uma consoante fricativa surda ocupa a posição de coda na sílaba, ela tende a assimilar o traço vozeado do elemento seguinte.

A caráter de exemplificação, são apresentados abaixo alguns casos concernentes à variedade paulista do PB, segundo Tenani (2002, p. 116):

- (1) arroz amarelo → [a'xozama'relɔ]
- (2) arroz árabe → [axo'zarabɪ]
- (3) arroz bonito → [a'xozbo'nitɔ]

A seguir, pretendemos observar se o vozeamento da fricativa no PLB comporta-se de maneira semelhante ao que ocorre em outras variedades do português, como o PB e o PE, bem como verificar quais são as suas características próprias de produção.

4 Na dissertação de mestrado desta autora (SANTOS, a sair), também são contemplados os casos de sândi vocálico externo no PLB. Não foram considerados para análise os processos de *tapping*, pois, apesar da grande variação que ocorre nas variedades de PB, o PLB não varia muito, apresentando a vibrante na maioria dos casos. Ademais, também não serão analisados casos que envolvam nasais, por uma necessidade de restringir o escopo deste trabalho e ser um assunto que ainda não foi muito aprofundado em PE ou PB, para fins de comparação. Deste modo, fizemos um recorte produtivo ao estudar o vozeamento de fricativas alveolares e pós-alveolares em fronteira de palavra.

3. Quadro teórico

3.1 Fonologia Prosódica

Para a investigação dos domínios prosódicos relevantes na ocorrência de sândi externo no PLB, será utilizada a Teoria da Hierarquia Prosódica, denominada Fonologia Prosódica, na linha dos trabalhos desenvolvidos por Selkirk (1984, 1986, 2000), Nespor e Vogel (1986, 2007), entre outros. Segundo a abordagem da Fonologia Prosódica, a fala é organizada em uma hierarquia de constituintes prosódicos, cuja formação se dá a partir de informações acessadas em constituintes sintáticos (SELKIRK, 1984; NESPOR; VOGEL, 1986). Nesse sentido, as fronteiras prosódicas são parcialmente determinadas por fronteiras sintáticas, sendo que esta relação não é isomórfica, podendo as fronteiras sintáticas e prosódicas coincidir ou divergir, conforme o caso.

A Fonologia Prosódica apresenta duas vertentes de estudo: a *end-based* e a *relation-based*. De acordo com a teoria *end-based*, a relação entre a estrutura sintática e a estrutura prosódica é delimitada pelos limites de constituintes sintáticos, ou seja, a fonologia acessa apenas informações sobre fronteiras (direita e esquerda) de constituintes sintáticos para determinar os domínios prosódicos (SELKIRK, 1984; 1986). Em contrapartida, segundo a *relation-based*, os constituintes prosódicos se organizam por meio da informação sobre a relação núcleo-complemento entre os constituintes sintáticos (NESPOR; VOGEL, 1986; 2007). Ambas as teorias propõem que o mapeamento sintático-fonológico fornece uma representação prosódica em hierarquia de constituintes, que devem seguir os princípios de boa formação, postulados pela *Strict Layer Hypothesis* (SELKIRK, 1984), posteriormente expandidos por Nespor e Vogel (1986; 2007):

Princípio 1. Uma dada unidade não terminal da hierarquia prosódica, XP, é composta por uma ou mais unidades da categoria imediatamente inferior, Xp-1.

Princípio 2. Uma unidade de um dado nível da hierarquia está exaustivamente contida na unidade imediatamente superior, da qual ela faz parte.

Princípio 3. As estruturas hierárquicas da fonologia prosódica são de ramificação n-ária.

Princípio 4. A relação de proeminência relativa definida por nós irmãos é tal que a um nó é atribuído o valor de 'forte' (s – strong) e a todos os outros é atribuído o valor de fraco (w – weak)."

(NESPOR; VOGEL, 2007 [1986], p. 7, tradução nossa).

De acordo com a *Strict Layer Hypothesis* (SELKIRK, 1984), cada constituinte prosódico é composto por uma ou mais unidades de nível imediatamente inferior, de modo a respeitar a boa formação das representações prosódicas. Assim, as categorias prosódicas de nível mais baixo devem ser exaustivamente dominadas pelas categorias prosódicas de nível mais alto na hierarquia. Esse princípio se relaciona com o *Princípio do Licenciamento Prosódico*, que exige que todo elemento linguístico esteja ligado a uma estrutura mais alta (ITÔ, 1986). Os constituintes prosódicos são dispostos em sete domínios, a saber: sílaba (σ); pé (Σ); palavra

fonológica (ω); grupo clítico (C)⁵; sintagma fonológico (ϕ); sintagma entoacional (I) e enunciado fonológico (U).

Para a realização deste trabalho, baseamo-nos na proposta *relation-based* e a hierarquia de constituintes prosódicos de Nespor e Vogel (1986), pois esta vertente já foi adotada anteriormente e explicou satisfatoriamente os fenômenos linguísticos para o estudo de outras variedades de português, como o PE (FROTA, 2000) e o PB (TENANI, 2002). Os fenômenos de sândi externo ocorrem entre fronteiras de palavras prosódicas, mapeadas em domínios superiores ao da palavra prosódica (ω). Assim, adotamos os algoritmos propostos por Frota (2000) para a definição dos constituintes prosódicos⁶:

Formação do Sintagma fonológico (ϕ)

Domínio de ϕ

Uma cabeça lexical X e todos os elementos em seu lado não recursivo, que ainda estejam dentro da projeção máxima de X.

Reestruturação de ϕ

Inclusão opcional, obrigatória ou proibida de um PhP ramificado ou não que seja o primeiro complemento de X no PhP que contém X.

(FROTA, 2000, p. 56, tradução nossa).

Formação do Sintagma Entoacional (I)

Domínio de I

(i) todos os PhPs em uma sequência que não esteja estruturalmente ligada à árvore da sentença (i. e. expressões parentéticas, perguntas-eco, vocativos, etc.);

(ii) qualquer sequência remanescente de PhPs adjacentes em uma sentença raiz;

(iii) o domínio de um contorno entoacional, cujas fronteiras coincidam com as posições em que pausas gramaticais podem ser introduzidas em um enunciado.

Reestruturação de I

(i) reestruturação de um IP básico em IPs menores, ou

(ii) reestruturação de IPs básicos em um IP maior. Fatores que desempenham um papel na reestruturação de IP: comprimento dos constituintes, taxa de elocução e estilo interagem com as restrições sintáticas e semânticas.

(FROTA, 2000, p. 57, tradução nossa).

5 Até o momento, não foram encontrados casos de vozeamento da fricativa no domínio do grupo clítico (C) e enunciado fonológico (U).

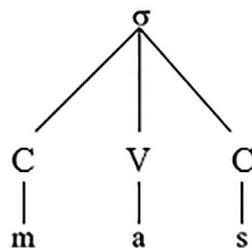
6 O projeto *Município do Libolo, Kwanza Sul, Angola: aspectos linguístico-educacionais, histórico culturais, antropológicos e sócio-identitários*, também conhecido como Projeto Libolo, é coordenado pelos Profs. Drs. Carlos F. G. Figueiredo (Universidade de Macau, China) e Márcia S. D. Oliveira (Universidade de São Paulo, Brasil) e é parcialmente financiado pela Universidade de Macau e por entidades privadas filantrópicas de Angola. Trata-se de um projeto internacional e multidisciplinar cujos pesquisadores intervêm, de forma articulada, em pesquisas nas áreas de Linguística, História, Antropologia, Filologia e Ações Pedagógicas. Na área de linguística, tal projeto visa ao estudo das variedades de português e de quimbundo do Libolo e o contato linguístico. O Projeto Libolo está devidamente patenteado pelo Centro de Investigação e Desenvolvimento (R&DAO) da Universidade de Macau, sob o número de referência SRG011-FSH13-CGF, encontrando-se, desta forma, ao abrigo da vigente proteção de direitos autorais de propriedade intelectual designada por "Copyright © 2016, R&DAO University of Macau".

3. 2 Teoria da Sílabla

A sílaba (σ), apesar de se constituir como o primeiro domínio na hierarquia prosódica, não foi um tema profundamente abordado até meados dos anos 1970. Nos primeiros estudos da Fonologia Gerativa no *The Sound Pattern of English - SPE* - de Chomsky e Halle (1968), as palavras eram compreendidas como sequências de consoantes e vogais, sem levar em consideração a organização dos segmentos em domínios prosódicos hierárquicos. Somente posteriormente, a sílaba foi entendida como unidade linguística relevante para a fonologia.

A Teoria da Sílaba teve início com os trabalhos de Kahn (1976) e Clements e Keyser (1983) por meio da Teoria Autossegmental, segundo a qual os elementos são ligados diretamente ao nóculo σ , sem a intermediação de subconstituintes, como ilustrado abaixo. Esta teoria postulava a existência de um nível segmental (camada dos sons) e um nível da sílaba (representado pela letra minúscula grega sigma).

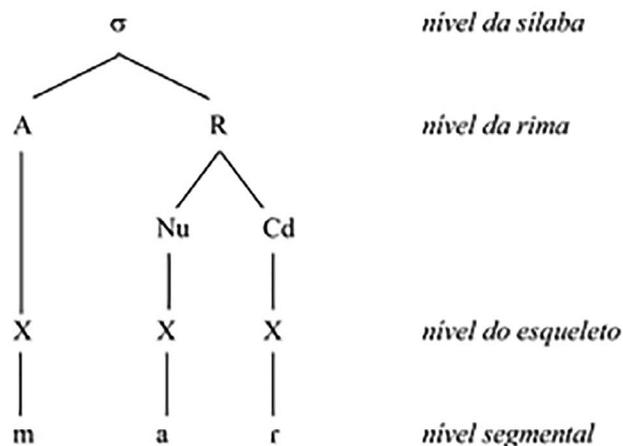
Figura 2 – Representação silábica de acordo com a Teoria Autossegmental



Fonte: Kahn (1976)

Em contrapartida, para a Teoria Métrica, a sílaba possui uma estrutura interna que se organiza hierarquicamente por ramificações. São obrigatoriamente constituídas por um pico (núcleo), que pode ou não ser precedido e seguido de partes periféricas. São quatro os constituintes silábicos, a saber: Ataque (A), Rima (R), Núcleo (N) e Coda (C). A rima é sempre associada a um núcleo e pode opcionalmente ter a ela associada uma coda. Toda rima é precedida de um ataque, formando uma σ . Abaurre (2001, p. 77) adota a seguinte representação silábica para o português:

Figura 3 – Representação silábica de acordo com a Teoria Métrica



Fonte: Abaurre (2001)

Segundo Nespor e Vogel (1986), a silabificação tem como domínio de aplicação a palavra prosódica. Para as autoras, o processo tem caráter universal e assegura a boa-formação de estruturas silábicas delimitadas pelas fronteiras de ω . Os casos de ressilabificação provocados por sândi externo também respeitam estas condições, a fim de estabelecer uma boa formação silábica em uma concatenação de palavras durante a fala.

A sílaba é suscetível a três processos fonológicos: inserção de segmento, cancelamento de segmento e modificação de segmento. A inserção de segmento ocorre quando há a associação de um segmento flutuante (*floating*), que passa a ser incorporado à sílaba. O cancelamento de um segmento diz respeito ao seu apagamento na estrutura silábica, de modo que não apresente manifestação fonética. Por fim, há modificação de segmento quando este pode ser modificado ao assimilar um traço linguístico de outro elemento, como nos casos de vozeamento de fricativas surdas quando antecedem fonemas sonoros.

Considerando as especificidades da formação da sílaba na língua portuguesa, veremos como o fenômeno sândi externo altera a estrutura silábica, no que diz respeito ao comportamento de fricativas alveolares e pós-alveolares para o PLB.

4. Corpus e metodologia

4.1 Material

O material utilizado no desenvolvimento desta pesquisa é constituído por dados de fala informal e espontânea coletados no âmbito do “Projeto Libolo”⁷, especificamente centrado em uma pesquisa em andamento chamada de “C-Oral-Angola”⁸. O *corpus* do C-Oral-

7 Ver detalhes no trabalho de Rocha *et al.* (2018).

8 O plano inicial do projeto consistia na comparação de dados de fala espontânea com dados de fala controlada que viriam a ser coletados *in loco*; todavia, isso não foi possível, devido à pandemia do novo coronavírus.

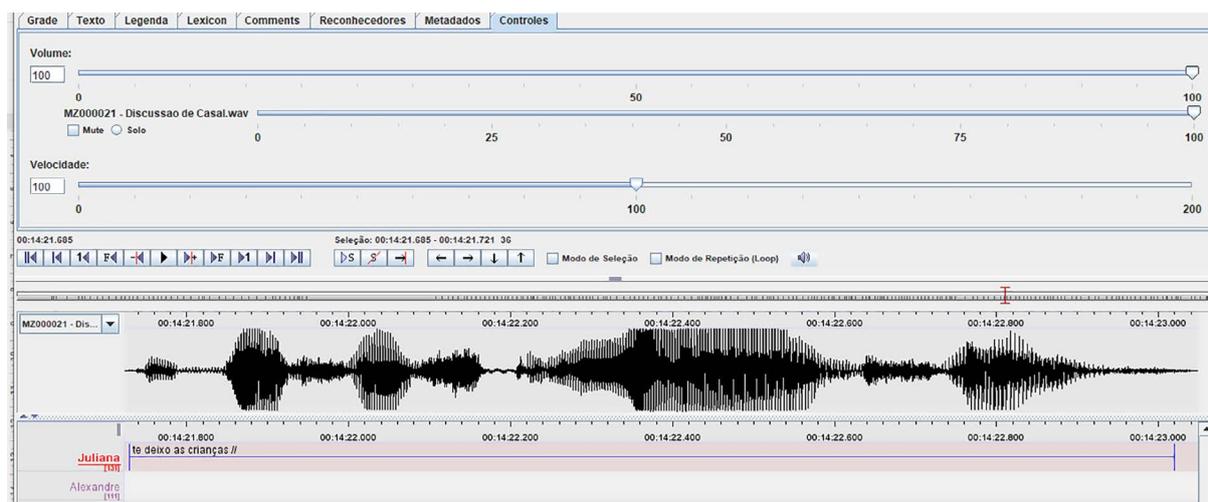
Angola consiste em uma tipologia interacional de textos falados (já transcritos e em fase de transcrição), coletados em Angola de forma balanceada. Assim, os dados constituem-se por textos monológicos e dialógicos. O banco de dados gerado está sendo organizado e transcrito com a utilização do programa computacional ELAN (HELLWIG; GEERTS, 2013). Os falantes selecionados para a realização deste trabalho são adultos (entre 25 e 35 anos), sendo uma do sexo feminino e três do sexo masculino. Todos são bilíngues, falantes de português e quimbundo, e residem em Calulo, na Vila dos Dambos.

A coleta de dados em um corpus composto por fala espontânea possui vantagens e desvantagens. Em um corpus de fala controlada, é possível prever e condicionar ambientes propícios para a produção dos processos fonológicos estudados e, deste modo, direcionar a análise. Contudo, os dados de fala espontânea produzem resultados mais naturais, mas não possibilitam o controle do pesquisador acerca do tipo de informação linguística produzida pelo informante, o que torna a análise dos dados mais desafiadora⁹. De cada corpus, selecionamos trechos que continham ocorrências de sândi entre fronteiras de palavras para serem analisadas, de acordo com o objetivo proposto por esta pesquisa. Deste modo, foram mapeadas todas as sentenças em que havia palavras com o arquifonema /S/ em fronteira final, para análise do vozeamento da fricativa.

4.2 Métodos

Por meio do *software* de análise de fala ELAN, foi possível criar, editar e visualizar as anotações do áudio submetido como objeto de estudo. Durante o processo, foram criadas duas trilhas de transcrição ortográfica para cada um dos falantes do áudios submetidos para análise.

Figura 4 – Exemplo de transcrição do enunciado “Te deixo as crianças” no software ELAN.



Fonte: Elaboração própria.

⁹ Os exemplos são apresentados na próxima seção.

Em seguida, os dados foram exportados para o *software* PRAAT (BOERSMA; WEENINK, 2018) em formato de arquivos de anotação, denominados TextGrids, para a realização da inspeção acústica dos casos de sândi¹⁰. Por meio da inspeção da cadeia segmental dos dados no *software* de fala PRAAT, foi possível analisar o oscilograma, o espectrograma e realizar a transcrição fonética das sentenças que envolviam os casos de sândi contemplados neste estudo.

Os procedimentos utilizados para a elaboração e adaptação dos corpora são baseados no projeto internacional *Atlas Interativo da Prosódia do Português (Interactive Atlas of the Prosody of Portuguese - InAPoP)*. Para a anotação das fronteiras prosódicas, foi utilizado o P_ToBI (*Portuguese Tones and Break Indices*) (FROTA et al. 2015), um sistema de anotações desenvolvido a partir de estudos realizados no âmbito do InAPoP. Esse sistema possui três camadas de anotação: Tones, *Orthography* e BI (Break Indices). No entanto, foram feitas adaptações na criação de camadas específicas para cada tipo de anotação necessária, de acordo com os objetivos desta pesquisa: Ortografia, Transcrição e BI (*Break Indices*). A finalidade de cada camada é detalhada a seguir:

Ortografia: camada de intervalos destinada à transcrição ortográfica das palavras das sentenças que envolvem casos de sândi externo;

Transcrição: camada de intervalos destinada à transcrição fonética dos dados analisados;

BI (*Break Indices*): camada de pontos destinada ao mapeamento dos enunciados em constituintes prosódicos, na qual um índice numérico de 0 a 4 indica o maior grau de junção dos constituintes de acordo com sua organização hierárquica.

Os domínios prosódicos do português (FROTA, 2000; VIGÁRIO, 2003, 2010), estabelecidos a partir da Fonologia Prosódica (NESPOR; VOGEL, 1986, 2007), são dispostos hierarquicamente, do nível mais baixo ao mais alto, e são anotadas as fronteiras desses domínios com índices numéricos da seguinte forma: 0=clítico fonológico, 1=palavra fonológica, 2=grupo de palavras fonológicas, 3=sintagma fonológico, 4=sintagma entoacional.

Por fim, cada dado de fala foi submetido a uma análise qualitativa de acordo com suas especificações. Os resultados obtidos para o PLB também foram comparados com os resultados descritos na literatura do PE (FROTA, 2000) e PB (TENANI, 2002).

5. Descrição e análise dos resultados

O processo de vozeamento da fricativa alveolar ou pós-alveolar é produtivo nas variedades de língua portuguesa e já foi observado, entre outros, por Bisol (1996b) e Tenani (2002) para a variedade do PB, além de Frota (2000) e Cruz (2013) para as variedades lisboeta e centro-meridionais do PE, respectivamente. No que diz respeito ao PLB, por meio de análise

10 Entende-se por *Domain Span* uma regra fonológica que ocorre no interior de um determinado domínio prosódico. Nespors e Vogel (2007, p. 15) esquematizam o processo da seguinte maneira: $A \rightarrow B / [...X_Y...]$ Di, sendo A e B segmentos; X e Y sequências de segmentos e D_i uma categoria prosódica.

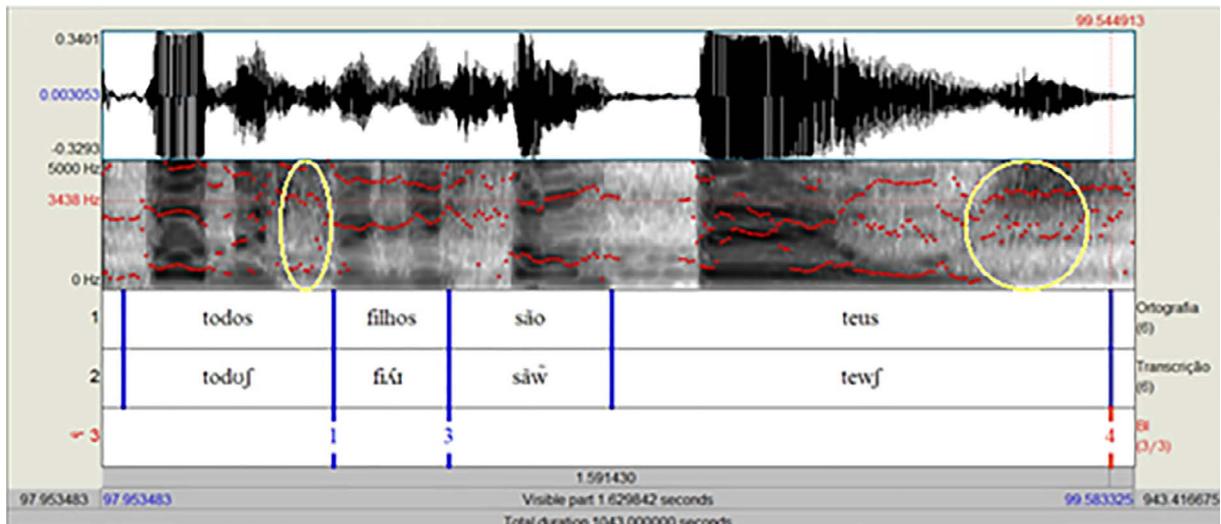
perceptual e acústica, constatou-se que o fonema /s/, na posição de coda, é realizado como uma fricativa pós-alveolar e tende a assimilar o traço de vozeamento do elemento seguinte. Desse modo, quando antecede uma consoante desvozeada ou ocupa a posição final de enunciado, é realizado como a fricativa pós-alveolar surda [ʃ], como representado em (i.a) e (i.b), respectivamente. A única exceção à regra é quando o elemento seguinte é a fricativa alveolar /s/.

(i) a. /s/ → [ʃ] / _ C [-voz]

b. /s/ → [ʃ] / _ #

(4) todo[ʃ] filhos são teu[ʃ]

Figura 5 – Representação acústica e anotação do enunciado “todo[ʃ] filhos são teu[ʃ]”, produzido por J.



Fonte: Elaboração própria.

No exemplo em (4), a ausência da barra de vozeamento indica que /s/ em fronteira de palavra se realiza como [ʃ] ao anteceder a consoante desvozeada /f/: todo/s/ filhos → todo[ʃ] filhos. Todavia, quando o mesmo elemento precede outro /s/, há o apagamento de [ʃ] em final de palavra: filho/s/ são → filho[∅] são. Por fim, como previsto, /s/ em fronteira final realizou-se como [ʃ], ao anteceder uma pausa na enunciação: teu/s/ → teu[ʃ].

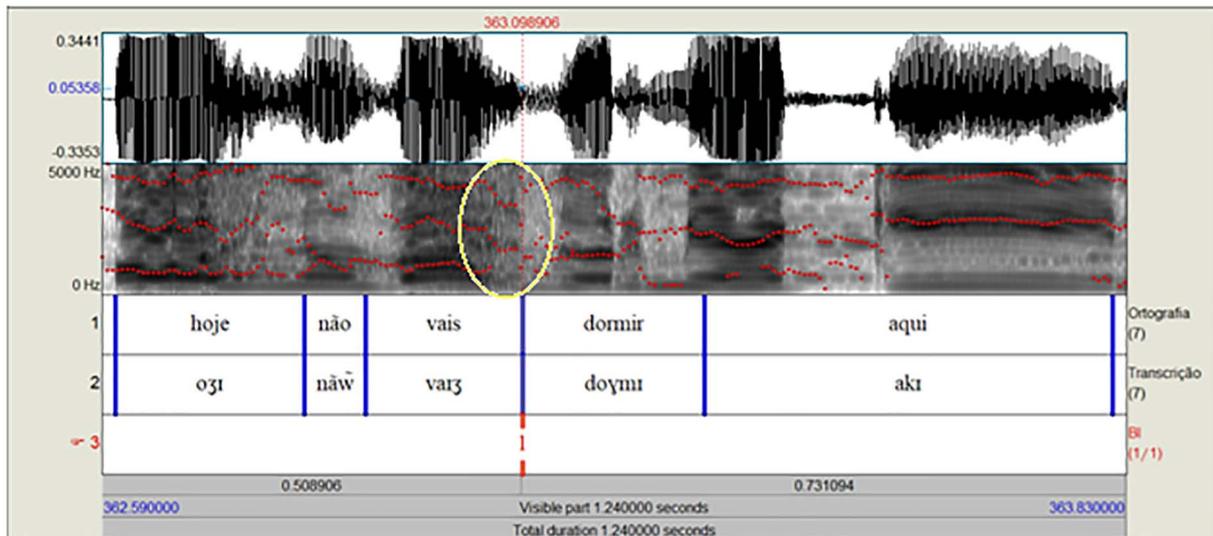
Em contrapartida, quando antecede uma consoante vozeada ou uma vogal, a tendência é que /s/ em fronteira de palavra assimile o traço vozeado do elemento seguinte e seja produzido como [ʒ] e [z], respectivamente.

(ii) a. /s/ → [ʒ] / _ C [+voz]

b. /s/ → [z] / _ V

(5) hoje não vai[ʒ] dormir aqui

Figura 6 – Representação acústica e anotação do enunciado “hoje não vai[3] dormir aqui”, produzido por J.



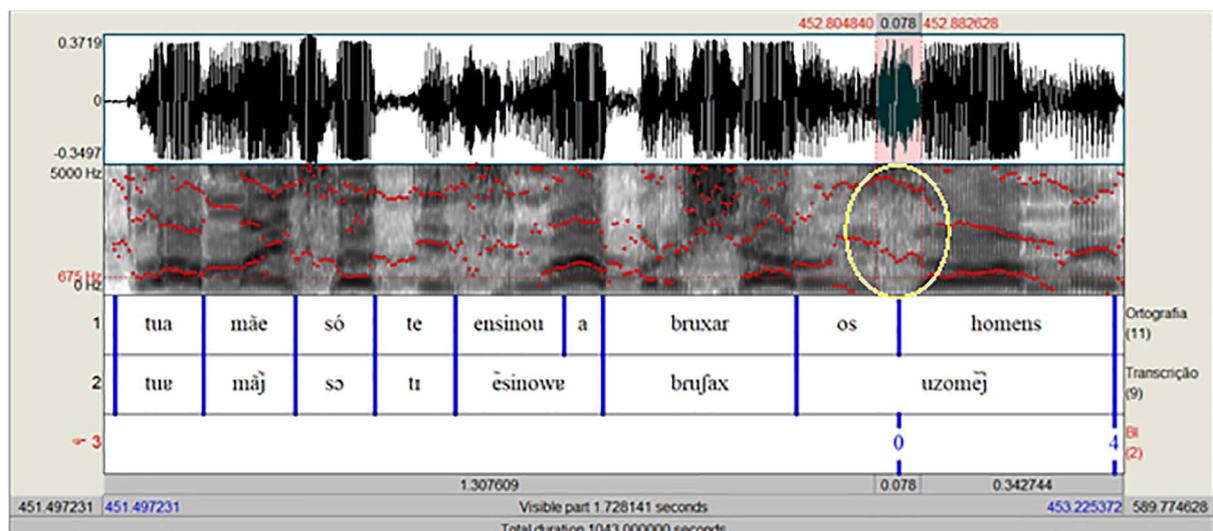
Fonte: Elaboração própria.

Em (5), a fricativa /s/, ocupando a posição anterior à consoante vozeada /d/, assimilou o traço [+ voz] desse segmento. Assim, como previsto pela regra fonológica representada em (ii.a), foi produzida como seu alofone [ʒ]: vai/s/ dormir → vai[ʒ] dormir. A representação do enunciado no software PRAAT permite a identificação do processo fonológico: por meio da análise do espectrograma, pode-se observar a barra de vozeamento do segmento vozeado.

Por outro lado, no exemplo em (6), /s/ assimilou o traço [+ voz] da vogal em adjacência, sendo realizado como [z]: “bruxar o/s/ [o]mens → bruxar o[z] [o]mens.

(6) tua mãe só te ensinou a bruxar o[ʒ] [o]mens

Figura 7 – Representação acústica e anotação do enunciado “tua mãe só te ensinou a bruxar o[ʒ] [o]mens”, produzido por A.



Fonte: Elaboração própria.

Com base nos exemplos apresentados, pode-se constatar que o contexto subsequente à fricativa determina seu ponto de articulação: se a fricativa precede vogal, sua realização vai ser como alveolar vozeada; se a fricativa antecede consoante vozeada, sua realização será de alveopalatal vozeada. Nos dados da variedade do português falada no município do Libolo, foram encontradas diferentes ocorrências de vozeamento da fricativa alveolar e pós-alveolar nos seguintes ambientes fonológicos:

- (i) na extensão de domínios prosódicos (*Domain Span*¹¹);
- (ii) entre as fronteiras de domínios prosódicos (*Domain Juncture*¹²).

A aplicação dos processos em ambos os contextos pode ser observada a seguir.

5.1 O vozeamento da fricativa em fronteira de palavra no PLB e o sintagma fonológico (ϕ)

Foram verificadas ocorrências de vozeamento da fricativa na extensão do sintagma fonológico (ϕ) nos seguintes ambientes:

quando antecede vogais:

- (7) [ma[z] a primeira coisa] ϕ é dar de comer às crianças
- (8) agora não ofendes [apena[z] a mim] ϕ
- (9) [mai[z] água] ϕ

quando antecede consoantes [+ voz]:

- (10) [minha[z] minhas amigas] ϕ
- (11) [aqueles saco[z] grandes] ϕ

Além disso, também houve vozeamento entre as fronteiras do mesmo domínio:

quando antecede vogais:

- (12) [as mulhere[z]] ϕ [em geral] ϕ não devem depender do homem cem por cento
- (13) você deves perceber [que nó[z]] ϕ [estamo[z]] ϕ [em tempo de crise] ϕ
- (14) [está[z]] ϕ [a cheirar bem] ϕ a mana
- (15) [nó[z]] ϕ [estamo[z]] ϕ [habituaados] ϕ a ganhar

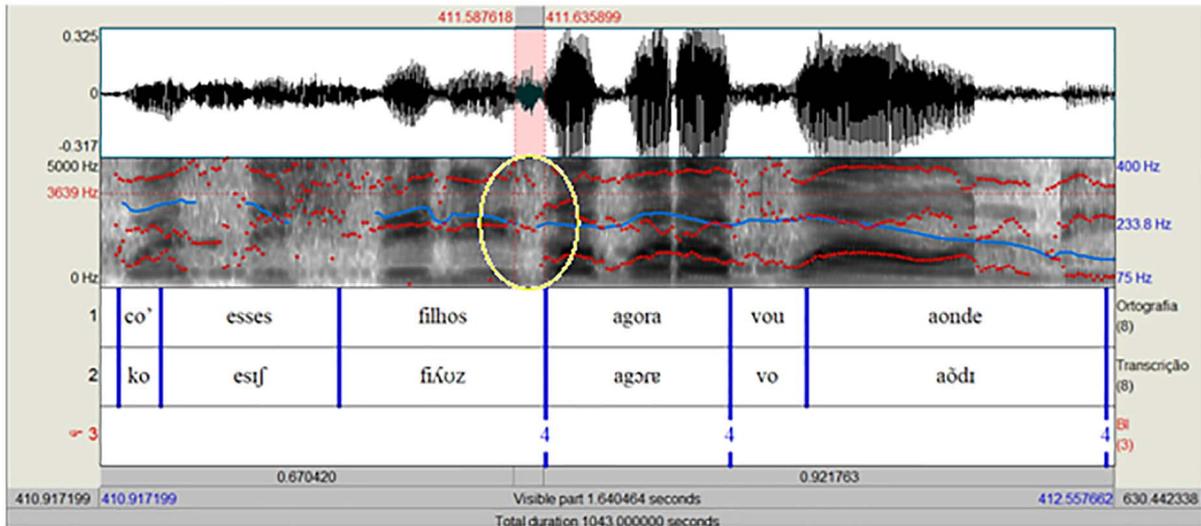
11 Por outro lado, *Domain Juncture* está relacionado a uma regra que ocorre entre domínios, no qual um domínio necessita que outro de mesma hierarquia, imediatamente adjacente, contribua para a sua realização (SELKIRK, 1980, p. 111-112). Nespor e Vogel (2007, p. 15) esquematizam o processo da seguinte maneira: (i) $A \rightarrow B / [... [X_Y]_{Dj} [Z...]_{Dj'}]_{Dj}$, (ii) $A \rightarrow B / [... [X]_{Dj} [Y_Z...]_{Dj'}]_{Dj}$ sendo A e B segmentos; X, Y e Z sequências de segmentos; D_i e D_j categorias prosódicas.

12 'The domain that is dominated by the prosodic category of the immediately higher level' (FROTA, 2000, p.69). Segundo a autora, um IP considerado I^{max} , constituinte imediatamente dominado pelo enunciado (U), domina outros IPs menores (I^{min}).

que fatores extralinguísticos influenciaram a ocorrência deste fenômeno; como, por exemplo, a velocidade da fala e o grau de informalidade do diálogo.

(22) [com esses filho[z]]I agora vou aonde

Figura 9 – Representação acústica e anotação do enunciado “com esses filhos agora vou aonde”, produzido por J.

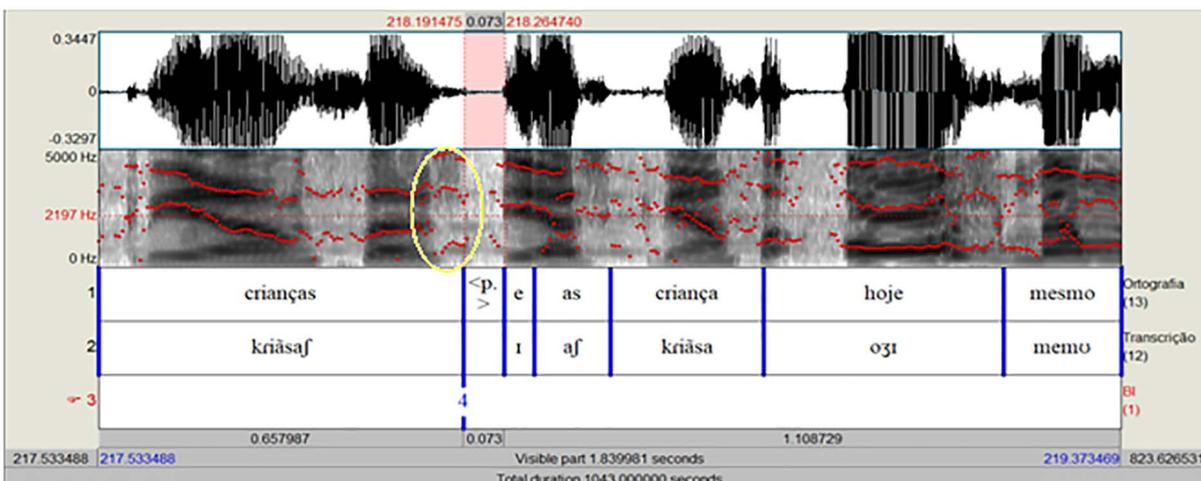


Fonte: Elaboração própria.

Em contrapartida, não há assimilação do traço de vozeamento quando há a ocorrência de uma pausa na enunciação. Na sentença em (23), houve a ocorrência de uma pausa que propiciou o bloqueio do vozeamento da fricativa pós-alveolar, apesar do elemento seguinte ser uma vogal. De acordo com Tenani (2006), a presença de pausa desfaz o contexto prosódico para aplicação dos processos de juntura externa, circunstância que também se verifica para os dados do PLB.

(23) [deixo as criança[]]I (pausa) e as criança hoje mesmo e agora

Figura 10 – Representação acústica e anotação do enunciado “deixo as crianças... e as criança hoje mesmo e agora”, produzido por J.

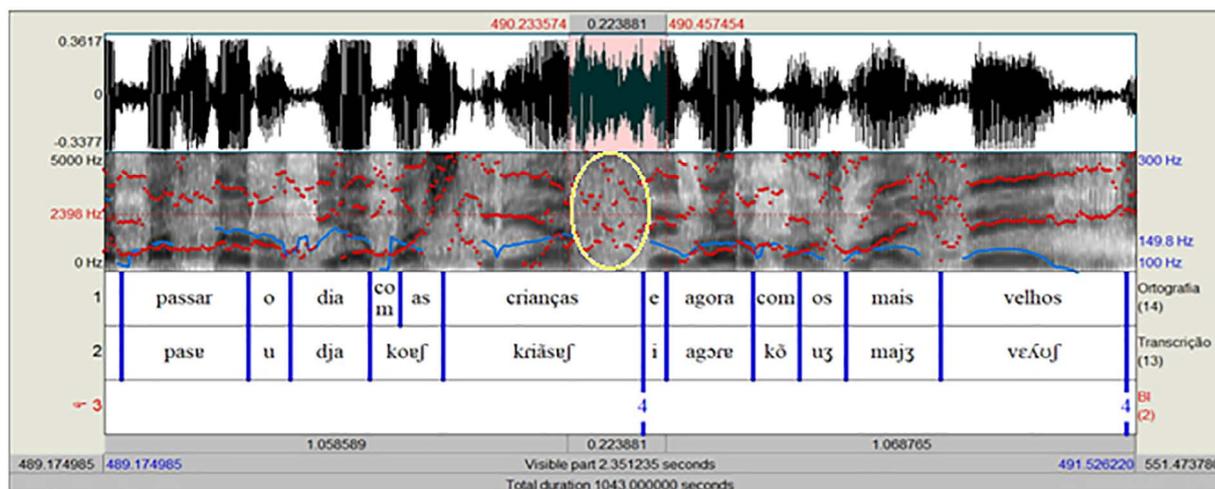


Fonte: Elaboração própria.

Contudo, conforme exemplificado em (24), a pausa não é o único contexto inibidor do processo de vozeamento de fricativa em fronteira de palavra no PLB. Em uma sentença de nosso corpus, “[eu sempre me acostumei]^{I^{min}} [a passar o dia com as crianças]^{I^{min}}]^{I^{max}} [[e agora com os mais velhos]^{I^{min}}]^{I^{max}}”, o vozeamento foi bloqueado no domínio de I^{max}¹³, um sintagma entoacional composto. Em outras palavras, a fronteira de um domínio prosódico restringiu a ocorrência do fenômeno, apesar do traço [+vozeado] do elemento vocálico seguinte (vogal [i]).

(24) [passar o dia com as criança [j]] e agora com os mais velhos

Figura 11 – Representação acústica e anotação do enunciado “passar o dia com as crianças e agora com os mais velhos”, produzido por J.



Fonte: Elaboração própria.

Os resultados obtidos revelam que o português falado no Libolo é mais semelhante à variedade do PE estudada por Frota (2000), no que diz respeito ao ponto de articulação das fricativas e a restrições prosódicas envolvidas na ocorrência de vozeamento de fricativa em fronteira de palavra. De acordo com Frota (2000), a variedade do PE falada em Lisboa é caracterizada pela realização da fricativa final de palavra como [j] e [ʒ] ou [z], a depender do contexto segmental seguinte. A fricativa [j] ocorre categoricamente antes de uma pausa e se o segmento que a sucede for uma consoante não vozeada; [ʒ] é produzida se o segmento que a sucede for uma consoante vozeada, mas nunca ocorre antes de uma pausa; e [z] é a mais recorrente quando o elemento seguinte é uma vogal.

As condições mais favoráveis para o vozeamento da fricativa no PE dizem respeito às ocorrências na extensão (25) ou entre sintagmas fonológicos (26). Os exemplos podem ser contemplados a seguir, ambos retirados de Frota (2000):

13 Há uma discussão na literatura sobre a relevância do grupo clítico na hierarquia prosódica, inclusive considerando o português (VIGÁRIO, 2003, 2007, 2010), da maneira como é proposto em Nespor e Vogel (1986, 2007). Na dissertação, consideraremos esse domínio para o PLB, conforme proposto por Nespor e Vogel, pois se mostrou relevante em outros processos de sândi externo.

(25) [A[z] alunas]φ ofereceram canetas aos amigos.

(26) [As alunas estrangeira [ʒ]]φ nos Açores, até onde sabemos, aceitaram vir.

(FROTA, 2000, p. 69)

Por outro lado, o processo é sensível aos limites do sintagma entoacional, mais precisamente, conforme Frota (2000), ao domínio de I^{\max} .

(27) [[a[z] aluna[z],]I [até onde sabemo [ʃ],]I] I^{\max} [obtiveram boa[z] avaliaçãoe [ʃ].]I

(FROTA, 2000, p.69)

No caso descrito acima, o vozeamento da fricativa se aplica entre as fronteiras dos dois primeiros sintagmas entoacionais (entre “alunas” e “até”), mas não entre as fronteiras de I^{\max} (entre “sabemos” e “obtiveram”). Neste sentido, pode-se verificar que o vozeamento ocorre entre as fronteiras mais baixas (I^{\min}); contudo, é bloqueado nas fronteiras de sintagmas entoacionais compostos. Portanto, este fenômeno é condicionado pela hierarquia prosódica, pois ocorre na extensão de sintagmas fonológicos e entre as fronteiras deste domínio; todavia, é bloqueado entre sintagmas entoacionais do tipo I^{\max} .

Todavia, no PB, conforme Tenani (2002), o vozeamento da fricativa em fronteira de palavra se caracteriza pela ausência de um domínio de aplicação, pois o fenômeno é produtivo entre fronteiras de todos os constituintes prosódicos, sendo restringido apenas pela ocorrência de pausas. Portanto, não se constitui como uma evidência para a relevância de um domínio prosódico acima da palavra para esta variedade. Como resultado, há a otimização do ritmo silábico, uma vez que as sílabas envolvidas nos processos (uma sílaba com coda e outra sem ataque) passam a ser constituídas somente por ataque e núcleo (TENANI, 2002, p. 128).

(28) [O arro[z] amarelo]φ é mais saboroso.

(29) [O arro[z]]φ [alcançou]φ bom preço.

(30) [Somente dando arro[z],]I [alcançaram bons resultados na campanha.]I

(31) [Fábio vendeu arro[z].]U [Alcançou bons resultados.]U

(TENANI, 2002, p. 120).

Tenani questionou se a diferença de vozeamento estaria relacionada às diferenças de ponto de articulação das fricativas das variedades do PB e do PE. A variedade do PB falada em São Paulo, por exemplo, se caracteriza pela ocorrência das fricativas anteriores [s] e [z] em final de palavra. Por outro lado, a variedade do PB falada no Rio de Janeiro possui semelhanças fonológicas com o PE, com a ocorrência de [ʃ], [ʒ] ou [z] em final de palavra, dependendo do contexto segmental seguinte.

Desse modo, foi realizado um experimento com informantes do Rio de Janeiro com os mesmos dados produzidos por falantes de PE. O intuito era verificar qual seria o comportamento das fricativas em posição de coda. Contudo, o resultado obtido foi semelhante ao que ocorre com a variedade paulista. Assim, apesar da semelhança no ponto de articulação, a variedade carioca não possui as mesmas restrições fonológicas observadas em PE, de modo que a ocorrência de sândi é possível entre todas as fronteiras de constituintes prosódicos naquela variedade brasileira. O fenômeno somente é bloqueado quando há pausa, o mesmo que se verifica na variedade paulista.

Considerações finais

Este capítulo buscou trazer resultados inéditos no que diz respeito às ocorrências de sândi externo na variedade do português falada no município do Libolo, em Angola. Nosso recorte de pesquisa englobou os casos de vozeamento da fricativa em fronteira de palavra (ex.: o arro[za]marelo). Desse modo, objetivamos constatar qual é a influência dos domínios prosódicos nas ocorrências deste processo fonológico no PLB.

Com base na análise dos dados, verificou-se que o fonema /s/ é realizado como uma fricativa pós-alveolar em posição de coda e tende a assimilar o traço de vozeamento do elemento seguinte. Quando antecede uma consoante desvozeada ou ocupa a posição final de enunciado, é realizado como a fricativa pós-alveolar surda [ʃ]. No entanto, quando antecede uma consoante vozeada ou uma vogal, a tendência é que /s/ em final de palavra assimile o traço vozeado e seja produzido como [ʒ] e [z], respectivamente. Os domínios de aplicação preferenciais foram o ϕ e o I.

Nos casos em que [ʃ] antecede vogais, além da assimilação do traço [+voz], há um processo de reestruturação silábica, de modo que a fricativa desvozeada que ocupava a posição de coda, passa a ser uma fricativa vozeada em posição de ataque da sílaba seguinte. O resultado desta ressilabação é a constituição de duas sílabas em formato CV em vez de uma sílaba travada do tipo CVC e outra preenchida apenas por uma vogal.

Além disso, os dados apontam para a tendência do processo de vozeamento em fronteira de palavra, na extensão e entre fronteiras de sintagmas fonológicos, como geralmente ocorre em outras variedades de português (PE e PB). O processo somente é sensível a alguns casos de fronteira de I, assim como no PE. Nesse contexto, a fricativa não assimila o traço [+vozeado], ainda que seguida de consoante vozeada ou vogal.

No PE, o processo de vozeamento da fricativa é uma evidência segmental para a relevância do domínio de I e para a pertinência da noção de domínios prosódicos compostos (FROTA, 2000; BARROS, 2014). No PB, por outro lado, o processo é sensível apenas à presença de pausa e não é bloqueado por nenhuma fronteira prosódica, de maneira que não se constitui em evidência para identificar a relevância de um domínio prosódico acima da palavra (TENANI, 2002, p. 135).

Portanto, podemos concluir que, no que diz respeito à realização da fricativa /s/ em final de palavra, o ponto de articulação do segmento no PLB é mais semelhante à variedade de PE estudada por Frota (2000) e certas variedades do PB, como a carioca, por ser produzida uma fricativa pós-alveolar. Em relação ao processo de vozeamento da fricativa, foi constatado que há bloqueio na assimilação do traço vozeado com a ocorrência de pausas na enunciação (assim como no PB e PE) e há sensibilidade fonológica a fronteiras de I^{\max} , assemelhando-se mais ao PE.

Referências bibliográficas

ABAURRE, M.B.M. Dados da escrita inicial: indícios da construção da hierarquia de constituintes silábicos? In: MATZENAUER, C. L. B. (Org.) **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

BISOL, L. O sândi e a ressilabação. **Letras de Hoje**, v.31, n.2, p. 159-168, 1996.

BOERSMA, P.; WEENINK, D. **Praat**: doing phonetics by computer [Computer Program]. Version 6.0.40, 2018, retrieved 06 August 2018 from: <http://www.praat.org/>

CALDEIRA, A. M. **Escravos e traficantes no império português**: o comércio negreiro português no Atlântico durante os séculos XV a XIX. Lisboa: A Esfera dos Livros, 2013.

CRUZ, M. **Prosodic variation in European Portuguese**: phrasing, intonation and rhythm in central-southern varieties. Ph. D. Thesis (Linguistics) — Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Linguística e Fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

FERNANDES-SVARTMAN, F. R.; SANTOS, V. G.; BRAGA, G. Fraseamento prosódico em português: semelhanças e diferenças entre variedades africanas e brasileiras. **Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 20, n. esp., p. 119-138, 2018.

FIGUEIREDO, C.F.G. Retratos do Libolo. In: FIGUEIREDO, Carlos F. G.; OLIVEIRA, Márcia S. D. **‘Projeto Libolo’** - Município do Libolo, Kwanza Sul, Angola: aspectos linguístico educacionais, histórico-culturais e socioidentitários. Lisboa: Chiado, 2016. v.2.

FIGUEIREDO, C.F.G. Aspectos histórico-culturais e sociolinguísticos do Libolo: aproximações com o Brasil. In: OLIVEIRA, Márcia S. D.; ARAUJO, Gabriel A. (Orgs.). **Português na África Atlântica**. São Paulo: Humanitas, 2018.

FIGUEIREDO, C.F.G.; OLIVEIRA, M. S. D. Português no Libolo, Angola, e português afro-indígena de Jurussaca, Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização. **PAPIA**: Revista brasileira de estudos do contato linguístico, v. 23, n. 2, 2013.

FROTA, S. **Prosody and focus in European Portuguese**. Phonological phrasing and intonation. New York: Garland Publishing, 2000.

FROTA, S.; OLIVEIRA, P.; CRUZ, M.; VIGÁRIO, M. **P-ToBI**: Tools for the transcription of Portuguese prosody. Lisboa: Laboratório de Fonética, CLUL/ FLUL, 2015.

GUTHRIE, M. **The Classification of the African Languages**. London: Oxford University Press, 1948.

HELLWIG, B.; GEERTS, J. **ELAN - Linguistic Annotator**. Versão 4.4.0. 2013. Disponível em <http://www.mpi.nl/corpus/manuals/manuals/manual-elan.pdf>

HERNANDEZ, L. **A África na sala de aula**. 2. ed. rev. São Paulo: Selo Negro, 2008.

ITÔ, J. **Syllable theory in prosodic phonology**. PhD Thesis, University of Massachusetts, 1986.

KAHN, D. **Syllable-based Generalizations in English Phonology**. 1976. Dissertation. MIT, 1976.

NESPOR, M.; VOGEL, I. **Prosodic Phonology**. Dordrecht: Foris, [1986], 2007.

PETTER, M. M. T. Introdução. In: PETTER, M. M. T. (Org.). **Introdução à linguística africana**. São Paulo: Contexto, 2015.

ROCHA, B.; MELLO, H.; RASO, T. Para a compilação do C-ORAL-ANGOLA. **Filologia e Linguística Portuguesa** (Online), v. 20, n. esp., p. 139-157, 2018.

SANTOS, V. G. **Aspectos prosódicos do português angolano do Libolo**: entoação e fraseamento. 2020. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SELKIRK, E. O. **The syntax of words**. Cambridge: MIT Press, 1982.

SELKIRK, E. **Phonology and syntax**: the relation between sound and structure. Cambridge: The M.I.T. Press, 1984.

TENANI, L.E. **Domínios prosódicos do português do Brasil**: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

O trovador e o jogral nas cantigas de amigo: a desinência –des na poética de Dom Dinis e Juião Bolseiro

Geandro Silva SANTOS¹

Resumo: *O presente capítulo apresenta ao leitor o estado da língua galego-portuguesa no tempo das composições das cantigas trovadorescas de amigo. O galego-português era uma língua de notoriedade em que inúmeros trovadores de diferentes regiões da Península Ibérica escreviam cantigas. Não devemos olvidar-nos de que as cantigas trovadorescas são um símbolo artístico da Idade Média, pois elas descreviam as relações humanas desse período histórico. Mostraremos também as duas teorias mais conhecidas do infinitivo flexionado no português e no galego: o imperfeito do subjuntivo e o infinitivo comum. Um aspecto primordial da pesquisa são os escritores das cantigas, o trovador D. Dinis e o jogral Juião Bolseiro, o primeiro foi rei de Portugal e o segundo foi um bardo popular das classes não aristocráticas. Trataremos da tradição dos mais fundamentais manuscritos do trovadorismo: o Cancioneiro da Ajuda, Biblioteca Nacional e Vaticana. O capítulo mostra também os tempos verbais do verbo na segunda pessoa do plural e apresenta a perscrutação da desinência –des, como ela continuou no galego e o fenômeno da síncope do –d- no português e os argumentos científicos de Clarinda Maia, Edwin B. Williams e Leite de Vasconcelos. Ademais é feita uma análise da desinência verbal -des na cantiga “Buscades m ay amigo muyto mal”.*

Palavras-chave: *cantigas; trovadores; galego-português; jogral; cancioneiro.*

Introdução

A desinência número-pessoal –des é abordada por algumas gramáticas históricas da língua portuguesa, porém não existe uma análise aprofundada sobre essa desinência, há sempre uma citação célere e exígua em relação a ela. O português e o galego têm similitudes que os estudiosos mais renomados dessas duas línguas neolatinas observaram, como Duarte Nunes de Leão “ambas eram antigamente quase uma mesma”. (NUNES DE LEÃO, 1983, p. 30). A língua galega permaneceu com a desinência –des na segunda pessoa do plural, por questão de estabilidade morfológica, mas houve a síncope do –d- intervocálico na língua portuguesa; a pesquisa de mestrado deseja compreender a razão da queda do -d- em português e a continuação no galego. Para essa perquirição temos o trovador D. Dinis e o jogral Juião Bolseiro como modelo do uso da desinência –des no século XIII.

A escolha feita por D. Dinis e Juião Bolseiro tem uma razão: ambos compuseram uma quantidade considerável de cantigas de amigo. Nestas o eu-lírico é uma mulher que demonstra

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Valéria Gil Condé.

o seu amor ao seu amigo. Todavia, a causa da escolha das cantigas de amigo é o seu traço popular, segundo Paul Teyssier (1997, p. 27) “As cantigas d’amigo (poemas de amor, por vezes com traços populares, em que fala a mulher”. D. Dinis, neto do rei Afonso X, o sábio, escreveu diversos textos históricos, científicos e poéticos, era um intelectual da época; ele era conhecido como “Rei-Poeta”. Foi o sexto monarca de Portugal e o seu reinado perdurou 46 anos; ele era retratado como culto, justo e inteligente. O seu avô Afonso X influenciou seu talento artístico para a produção de cantigas de amor, amigo, escárnio e maldizer. Juião Bolseiro compôs cerca de 85% de cantigas de amigo entre todas as cantigas que escreveu e também visitou a corte de Afonso X, no entanto, ele pertencia à classe popular, não era um aristocrata.

A principal causa da pesquisa é aprofundar as razões da queda do –d- intervocálico na desinência número-pessoal –des. Por exemplo, Maia (1986) cita que a desinência –des na língua literária não existia mais na primeira metade do século XV, porém ela ainda era utilizada na fala na região da Galícia. O texto mostrará também o caminho da língua galego-portuguesa, as circunstâncias históricas durante a elaboração das cantigas, o infinitivo flexionado, os trovadores e jograis, os principais Cancioneiros e os tempos verbais dos verbos com a desinência –des.

1. Estado da língua

As cantigas do trovadorismo foram compostas quando o galego-português era a língua predominante na região da Galícia, que se localiza no noroeste da Península Ibérica. O galego-português era utilizado no trovadorismo por muitos trovadores de diferentes partes da Península Ibérica, ainda que o galego-português não fosse sua primeira língua. “O galego-português é uma língua da lírica trovadoresca e uma língua palaciana usada por poetas de outras nações”. (TAGLIAVINI, 1964, p. 441, tradução nossa). Podemos mencionar um exemplo de um trovador que não estava no território da Galícia ou de Portugal e empregava o galego-português nas cantigas, esse trovador é o renomado rei de Castela Afonso X, o sábio. Isso comprova a notoriedade que o galego-português desempenhava em diversos trovadores, ele assumiu a condição do provençal, língua muito utilizada em diferentes regiões da Europa na escrita dos cancioneros trovadorescos. “As composições poéticas conservada nos cancioneros, as quais nem sempre foram escritas apenas por galegos e portugueses, uma vez que o chamado galego-português se tinha tornado linguagem poética de grande parte da Península Ibérica” (MAIA, 1986, p. 885).

Em relação a Portugal, o estado linguístico era o seguinte: os documentos oficiais eram escritos em um latim que tinha como padrão o latim literário, todavia esse latim obtinha influência dos falares vernáculos. Os documentos do dia a dia (escrituras de cartório, heranças e doações) já eram compostos na língua vulgar², pois as pessoas já não dominavam o latim e

2 A língua vulgar era a língua românica vernácula utilizada na documentação da Chancelaria Real portuguesa a partir do reinado de D. Dinis. A língua vulgar era usada em documentos jurídicos-administrativos devido ao pouco conhecimento do latim pela população no século XIII.

este era reconhecido apenas pelas pessoas eruditas, isto é, os nobres e os integrantes da Igreja Católica. Um documento composto no século XIII muito célebre é a Notícia de Torto, que muitos pensam ter sido escrito entre 1210 e 1216 e foi considerado por muito tempo o mais antigo documento em língua portuguesa. Outro documento preponderante para o conhecimento do início da língua portuguesa foi o Testamento de Afonso II com a datação de 1214.

Normalmente, os linguistas estabelecem o período do começo da constituição do Estado português até o auge das navegações como português arcaico. No entanto, o período do século IX, exórdio do galego-português, até o século XIV havia uma língua que foi o princípio do português, era o galego-português. Esta língua foi empregada na fala e nas poesias trovadorescas até meado do século XIV, porém já no início do século XII ela era mais utilizada nas cantigas do trovadorismo:

A língua galego-portuguesa veio a ser, nos sec. XII a XIV, o veículo da poesia palaciana de toda a Hespânia, é a preexistência d'essa arte popular, sacra e profana, que abrangia os três elementos constitutivos da lyrica primitiva: dança, musica, poesia; ou em terminologia: bailada, som, palavra. (VASCONCELOS, 1990, 774).

Se voltarmos os nossos olhares para os séculos IX até o XIV examinaremos algumas exíguas disparidades nos falares locais, no entanto, a língua falada ao sul e ao norte do rio Minho era praticamente a mesma. Ao longo da guerra da Reconquista, encetou-se a constituição da língua portuguesa e a amálgama com as línguas moçárabes ao sul, afastando-se gradualmente do galego-português iniciado no noroeste da Península Ibérica:

Variantes meridionais do antigo moçárabe se mesclaram, com certeza, às formas galego-portuguesas setentrionais e acirraram a distinção, que é particularmente visível na escrita após a Dinastia de Avis (1385-1580) e sob a União Ibérica (1580-1640). Quando podemos falar de uma língua portuguesa diferenciada da galega. (VIARO, 2011, p. 131).

A decadência do galego-português começa no século XIV, pois a língua inicia a perder influência e enceta a era dos “séculos escuros”, a língua castelhana se torna preponderante na elite e o galego-português não realiza mais textos culturais e documentos oficiais. O português converte-se na língua corriqueira e junto com o castelhano e o catalão prevalecem linguisticamente na região da Península Ibérica.

A partir do século XVI, o galego-português é reportado como antigo e provincial pela sociedade portuguesa. O cidadão galego em Portugal é demonstrado como alguém impolido e inculto e alguém com profissões modestas. Desse modo, podemos mencionar que o galego-português contribuiu para o enriquecimento da língua portuguesa mesmo sendo tratado como algo sem erudição. As cartas em galego não excedem o século XVI, pois não foram permitidas pelo rei Fernando:

O galego-português devido à unificação com o reino de Castela perde sua personalidade literária. As últimas cartas redigidas em galego-português não vão além do ano de 1500. O rei Ferdinando aboli seu emprego nos documentos oficiais. (PIEL, 1989, p.17, tradução nossa).

O português e o galego-português são línguas irmãs, o galego era a maneira de se reportar a esta língua do noroeste da Península Ibérica, porém com o decorrer dos séculos se estabeleceu chamá-lo de galego-português. A filóloga Carolina Michaëlis de Vasconcelos tenta utilizar de novo a nomenclatura galego, no entanto não é mais empregada pelas pessoas, que abnegam o termo galego para se referir às cantigas:

No momento em que essa lírica regressa à luz do dia, ao longo de Oitocentos, ninguém em Portugal admitiria que se dissesse estar em “galego”. O que não seria nada do outro mundo, visto quase todos os seus autores serem galegos. É então, isto por 1880, que se inventa a etiqueta “galaico-português” e, de caminho, se inventa o “galego-português” como idioma. A grande filóloga Carolina Michaëlis de Vasconcelos ainda tenta chamar “galego” à língua das cantigas, mas acaba por render-se às susceptibilidades portuguesas. (OBSERVADOR, 2021).

2. Circunstância histórica em que foi produzido

O trovadorismo pode ser denominado também de Primeira Época Medieval, ele se estabelece no espaço de tempo que começa em 1189 (ou 1198) – possível data da Canção da Ribeirinha, composta por Paio Soares de Taveiros – até o século XIV.

O trovadorismo foi um movimento cultural que era o espelho da sociedade medieval da época, e podemos mencionar alguns momentos dignos de serem lembrados: na Europa Cristã, foram iniciadas as Cruzadas em direção ao Oriente; na Península Ibérica a guerra dos cristãos contra os muçulmanos; não existia um poder central e as relações ocorriam entre os nobres, que exerciam influência no feudalismo; a Igreja Católica desempenhava o poder primordial daquela sociedade, pois se apossava da cultura e ela era a instituição que representava o pensamento teocêntrico.

No feudalismo havia os vínculos da nobreza entre suseranos e vassalos: o suserano (senhor feudal) concedia feudos (terras) e costumava defender os seus vassalos. Estes deveriam auxiliar nos tributos e nos tempos de guerra. O contrato entre suserano e vassalo era chamado de feudo-vassálico.

A sociedade feudal era distribuída em três: os nobres, o clero e os servos. Os nobres tinham a terra e representavam a aristocracia. O feudo era a propriedade desses aristocratas. O nobre que concedia o feudo era o suserano e o rei era o principal suserano, e na nobreza havia também os duques e os condes. O clero desempenhava uma posição preponderante na sociedade feudal. Esse fato ocorria devido à visão do homem voltada para Deus, na procura do paraíso após a morte. Essas particularidades podem ser mencionadas como teocentrismo. O poder da igreja era enorme, pois ela interferia na vida social da época e também era dona de terras. Os servos eram o grupo de maior número da sociedade feudal, eles não tinham terras, mas eram sujeitados a trabalhar nelas para conseguir viver.

3. Infinitivo flexionado

Um dos propósitos da pesquisa é examinar as teorias que deram origem ao verbo flexionado, para que possa haver um entendimento da dinâmica da modificação da desinência –des. Há duas teorias: do imperfeito do subjuntivo e do infinitivo românico. A primeira assevera que o infinitivo pessoal é proveniente do imperfeito do subjuntivo.

Teoria do imperfeito do subjuntivo: “Há no infinitivo flexionado português uma espécie de criação analógica, na qual as desinências de um tempo verbal latino de forma igual e função frequentemente semelhante às do infinito, se teriam transferido para este.” (MAURER JR, 1968, p. 17).

A segunda é a do infinitivo românico comum. Teoria do infinitivo comum:

Esta teoria considera o infinito flexionado criação original, partindo do infinito comum. Entendia ele que o ponto de partida estava no infinito com sujeito pronominal nominativo. Este teria sido substituído pelas desinências verbais, que teriam, em português pleno valor pronominal. Daí surgiriam primeiro as desinências –mos e –des, mais encorpadas, em lugar dos pronomes nos e vos. (MAURER JR, 1968, p. 8)

O busílis sobre o exórdio do infinitivo flexionado já nasceu com o precursor da filologia românica, (DIEZ apud MAURER JR. 1968, p. 128) ele procura explicar o começo dessa flexão e como ela se desenvolveu na língua portuguesa e no galego-português. Atualmente, FERREIRO (1999) assevera em Gramática Histórica Galega na p. 304 que os últimos estudos indicam para um surgimento “espontâneo” do infinitivo flexionado, discordando da teoria do imperfeito do subjuntivo.

4. Trovadores e jograis

Dois indivíduos essenciais para o trovadorismo são os trovadores e jograis. Os trovadores geralmente eram reis e simples cavaleiros, eles eram os compositores do texto e da melodia das cantigas. A construção intelectual dos trovadores era bastante diversificada, eles costumavam estudar a gramática, a dialética, a retórica e a música.

Os trovadores executavam um papel intelectual escrevendo cantigas, porém cooperavam nas guerras, principalmente contra os muçulmanos. Geralmente, os jograis eram representantes da plebe e costumavam acompanhar os trovadores com instrumentos, a maioria não sabia escrever, todavia com o sucesso das cantigas recitadas, posteriormente elas se transformavam em cantigas escritas ou ainda em Cancioneiros individuais ou coletivos. Na sua apresentação, o jogral recebia em dinheiro ou em espécie. Os jograis também costumavam escrever cantigas de amigo, gênero aristocrático que os trovadores reputavam como próprio. Os números de clérigos como poetas de cantigas são exíguos. O mecenas mais célebre do movimento trovadoresco foi o rei Afonso X, o sábio. Com o seu mecenato ele auxiliou muitos trovadores e aumentou o dinamismo das relações entre eles. Os vínculos literários

entre os trovadores fizeram com que muitos escrevessem cantigas com a mesma temática ou personagem, desta forma há cantigas que dialogam entre si.

O fulcro da pesquisa é perscrutar as cantigas de amigo com a desinência –des de um trovador e um jogral. Dom Dinis era um trovador e rei que mantinha amor ao saber. Normalmente, os trovadores eram nobres como Dom Dinis, eles costumavam escrever os textos das cantigas e elaborar o arranjo da melodia. D. Dinis foi o último rei de Portugal que dedicou-se à arte trovadoresca. Os trovadores eram educados nas principais disciplinas da época para a constituição de um intelectual do século XIII:

O trovador, de condição nobre –há desde reis a simples cavaleiros– é o compositor do texto e da melodia das cantigas. Em maior ou menor grau, os trovadores tinham uma educação baseada no sistema das artes liberais (*Trivium* e *Quadrivium*) vigente na época e que incluíam, entre outras disciplinas, a gramática, a dialética, a retórica e a música. Em algumas cantigas percebe-se também a influência da pedagogia escolástica tanto na formulação conflitiva dos temas como no desenvolvimento da argumentação. Em certa medida, pois, o domínio da arte de trovar também era uma marca de classe. (UNIVERSO CANTIGAS, 2021, tradução nossa)³

O jogral escolhido para a análise de suas cantigas é Juião Bolseiro, que visitou a corte de Afonso X. Segundo Cabo Souto (2012, p. 276), Juião Bolseiro era membro da Sé de Santiago, e pelas pesquisas concluídas até agora, Juião foi um bardo popular (poeta não-aristocrático), que percebia quantias de dinheiro em troca das composições das cantigas. “O jogral, de condição plebeia, interpretava as composições dos trovadores acompanhando-se de algum instrumento. Cobrava em dinheiro ou em espécie (tecidos e alimentos)” (UNIVERSO CANTIGAS, 2021, tradução nossa).

5. Tradição manuscrita da poesia profana

Há três cancioneiros em que as cantigas trovadorescas foram registradas, o Cancioneiro da Ajuda, Cancioneiro da Biblioteca Nacional e o Cancioneiro da Vaticana. Primeiro, vamos ressaltar o Cancioneiro da Ajuda, este foi um códice em pergaminho formulado entre finais do século XIII e início do século XIV, o movimento trovadoresco ainda estava vigorando quando ele foi escrito, existem 310 cantigas de amor. Ele se encontra na biblioteca do Palácio da Ajuda em Lisboa e, pelas pesquisas feitas, é um volume inacabado, ele é constituído por trechos do Cancioneiro de Amor, isto é, a primeira parte do Cancioneiro geral galaico-português.

O Cancioneiro da Biblioteca Nacional também é denominado como Cancioneiro Colocci-Brancuti, ele tem 355 fólios em papel. Este cancionero contém um número maior de

3 Do original: O trobador, de condición nobre –hai desde reis a simples cabaleiros– é o compositor do texto e da melodía das cantigas. En maior ou menor grao, os trobadores tiñan unha educación baseada no sistema das artes liberais (*Trivium* e *Quadrivium*) vixente na época e que incluían, entre outras disciplinas, a gramática, a dialéctica, a retórica e a música. Nalgunhas cantigas percíbese tamén a influencia da pedagogía escolástica tanto na formulación conflitiva dos temas como no desenvolvemento da argumentación. En certa medida, pois, o dominio da arte de trobar tamén era unha marca de classe.

cantigas, cerca de 1560. Ele foi escrito na Itália, na cúria papal, pelo humanista Angelo Colocci, nos primeiros anos do século XVI e na sua constituição havia seis copistas. Muitos creem que foi um manuscrito para uso pessoal de Colocci, pois ele fez vários registros nesse Cancioneiro.

O Cancioneiro da Vaticana está localizado na Biblioteca que lhe dá nome, em Roma. Esse Cancioneiro tem por volta de 1200 cantigas que foram copiadas por uma só mão. A maior possibilidade é que o Cancioneiro da Biblioteca Nacional e o Cancioneiro da Vaticana foram reproduzidos juntos pela supervisão de Angelo Colocci, a partir de um mesmo exemplar repartido em cadernos.

6. Investigação da desinência –des

Nesta seção serão analisados os tempos verbais com a desinência –des das cantigas escolhidas do jogral Juião Bolseiro e do trovador D. Dinis, nos Cancioneiros da Biblioteca Nacional e da Vaticana. Os verbos analisados a seguir são das cantigas de Juião Bolseiro.

Na cantiga intitulada *Buscades m'ay amigo muito* de Juião Bolseiro há dois verbos que serão comentados nas próximas linhas: perder e negar. O primeiro verbo, perder, possui divergências gráficas entre os Cancioneiros da Biblioteca Nacional e da Vaticana. No Cancioneiro da Biblioteca Nacional está *percades* e no Cancioneiro da Vaticana está *perzades*, podemos verificar que há uma diferença na grafia e podemos supor que foram dois copistas diferentes que copiaram esses verbos. O tempo verbal de *percades* ou *perzades*, segundo o dicionário galego Estraviz é o presente do conjuntivo. Em relação ao verbo na segunda pessoa do plural *neguedes* que está também na cantiga *Buscades m'ay amigo muito mal*, não há diferenças gráficas nos Cancioneiros e o tempo verbal é o presente do subjuntivo, segundo o dicionário Estraviz.

Na cantiga *Buscades m'ay amigo muito mal*, há outros dois verbos que estão na segunda pessoa do plural: *buscades* e *juredes*. O primeiro verbo *buscades* tem uma diferença de tempo verbal, no Cancioneiro da Biblioteca Nacional está *buscades* no presente do indicativo e no Cancioneiro da Vaticana está *buscastes* no pretérito perfeito, segundo o dicionário Real Academia Galega. O segundo verbo *juredes* possui a mesma grafia nos dois Cancioneiros e o tempo verbal está no presente do subjuntivo.

Na cantiga *Partir quer migo oi aqui* há o verbo *mandades* que está na segunda pessoa do plural. Nesse verbo não existem diferenças gráficas e o tempo verbal em ambos os Cancioneiros está no presente do indicativo.

Na cantiga *Que olhos son que vergonha ñ am*, há dois verbos *ouuádes* e *venhades*, o primeiro verbo se encontra apenas no Cancioneiro da Vaticana e está no tempo verbal do pretérito mais-que-perfeito. E o segundo verbo está nos dois Cancioneiros analisados com a mesma grafia e no tempo verbal do presente do subjuntivo.

Na cantiga *Ay meu amigo auedes vos por mi*, há um verbo *auedes* que pode ser localizado nos dois Cancioneiros e está no tempo verbal do presente do indicativo.

Na cantiga *Fex unha cantiga d' amor*, o verbo vedes está com a mesma grafia tanto no Cancioneiro da Biblioteca Nacional quanto na Vaticana. O verbo está no tempo verbal do presente do indicativo, segundo o dicionário Estraviz.

Nos próximos parágrafos vamos analisar os tempos verbais com a desinência –des das cantigas do trovador-rei Dom Dinis.

A cantiga *Ai flores, ai flores do verde pino* possui dois verbos com a desinência –des: sabedes e preguntades. O primeiro verbo está grafado da mesma maneira nos dois Cancioneiros analisados e está no tempo verbal do presente do indicativo. O segundo verbo está grafado do mesmo modo tanto nos Cancioneiros da Biblioteca Nacional quanto na Vaticana e se encontra no presente do indicativo.

Na cantiga *Amiga bom grada'aja Deus* há dois verbos com a desinência –des: podedes e queredes. Podedes está graficamente igual nos dois Cancioneiros e o tempo verbal é presente do indicativo. No entanto, há uma diferença gráfica no verbo queredes. No Cancioneiro da Biblioteca Nacional está escrito queredes e no Cancioneiro da Vaticana há a síncope da vogal u e está grafado q̄redes, o tempo verbal é o presente do indicativo.

Na cantiga *Coitada viv'amigo*, porque vos nom vejo há o verbo vyvedes que está grafado do mesmo modo nos dois Cancioneiros e o tempo verbal é o presente do indicativo, segundo o dicionário galego Estraviz.

Na cantiga *De que morredes, filha a do corpo velido?* há o verbo morredes grafados da mesma forma nos dois Cancioneiros e o tempo verbal é o presente do indicativo, segundo o dicionário Estraviz.

Na cantiga *Dizede por Deus, amigo* existem dois verbos dizedes e podessedes. O primeiro verbo está grafada do mesmo modo nos dois Cancioneiros e se encontra no presente do indicativo. O segundo verbo está escrito da mesma maneira nos Cancioneiros e o tempo verbal é o pretérito imperfeito do subjuntivo. Ambos os verbos se encontram no dicionário galego Estraviz.

Na cantiga *Gram temp'há, meu amigo, que nom quis Deus* há o verbo matades que está escrito do mesmo modo nos dois Cancioneiros e está no tempo verbal do presente do indicativo, conforme o dicionário Estraviz.

A cantiga *Nom poss'eu, meu amigo* possui dois verbos com a desinência –des: creades e vejades. O primeiro verbo está escrito da mesma forma nos dois Cancioneiros e se encontra no presente do indicativo. O segundo verbo está grafado do mesmo modo e está no tempo verbal do presente do subjuntivo, de acordo com o dicionário Estraviz.

Na cantiga *O voss'amigo, ai amiga* existem dois verbos com a desinência –des: fiades e sabiades. O primeiro verbo está escrito da mesma forma nos dois Cancioneiros e se encontra no presente do indicativo. O segundo verbo está grafado do mesmo modo nos dois Cancioneiros e o tempo verbal é o pretérito imperfeito do indicativo, segundo o dicionário Estraviz.

Na cantiga *O voss'amigo tam de coraçom* existe o verbo sodes, porém ele é grafado de maneiras distintas. No Cancioneiro da Biblioteca Nacional está escrito desse modo fodes e no Cancioneiro da Vaticana é sodes. Provavelmente, houve dois copistas diferentes escrevendo essa cantiga nos Cancioneiros. O verbo está no tempo verbal do presente do indicativo.

Na cantiga *Por Deus, amigo, quem cuidaria* há dois verbos com a desinência –des: *ouvessedes* e *queriades*. O primeiro verbo está grafado da mesma maneira nos dois Cancioneiros e o tempo verbal é o pretérito imperfeito do subjuntivo. No entanto, o segundo verbo é grafado de maneira diferente nos Cancioneiros, na Biblioteca Nacional é escrito *queriades* e na Vaticana é escrito *q̄riades*, com a síncope da vogal *u*. Possivelmente, os copistas eram diferentes para haver essa divergência de grafia, o verbo se encontra no pretérito imperfeito do subjuntivo.

A cantiga *Vós que vos em nosso cantares meu* possui três verbos: *chamades*, *façades* e *estades*. O primeiro verbo é escrito da mesma maneira nos dois Cancioneiros e se encontra no presente do indicativo, conforme o dicionário Estraviz. O segundo verbo é grafado do mesmo modo nos dois Cancioneiros, e o tempo verbal é o presente do subjuntivo. No terceiro verbo há diferenças na grafia, na Biblioteca Nacional está grafado *estades* e na Vaticana *eftades*. O tempo verbal é o presente do indicativo.

A desinência número-pessoal –des da segunda pessoa do plural manteve-se no português até o século XV e depois houve a queda do –d- intervocálico nas primeiras décadas desse século. O galego-português e o português permaneceram juntos até o século XIV, posteriormente cada língua efetuou caminhos diversos, a Galícia integrada ao Reino de Castela em 1250, e Portugal incorporando particularidades de outras línguas durante o período da Reconquista e das navegações. A desinência –des foi utilizada desde o século XIII até o século XV no português: “O sufixo –des, os tempos em que registrou a existência deste mórfico flexional são o presente, o futuro e o mais-que-perfeito simples do indicativo, o condicional, o presente do conjuntivo e o imperativo. As formas terminadas em –des ocorrem desde o século XIII até ao século XV” (MAIA, 1986, p.734). A desinência –des da segunda pessoa do plural é empregada nas três conjugações dos verbos, todavia o maior número que nós obtemos nos verbos em –ar. Segundo Maia (1986, p. 734) “Encontram-se representados verbos das três conjugações embora a maior parte das formas pertença aos verbos em –ar”.

As cantigas de Juião Bolseiro e D. Dinis foram escritas nos séculos XIII e XIV com as particularidades linguísticas daqueles séculos, com a desinência número-pessoal –des. No século XV a linguagem literária já havia se modificado e a desinência –des não era mais um modo de escrita no português: “Na língua literária o processo de substituição das formas terminadas em -des pelas mais modernas em –is estava já consumada no fim da primeira metade do século XV”. (MAIA, 1986, p. 736).

No livro *Do latim ao Português* de Williams é asseverado que o –d- em um certo tempo não era mais pronunciado, no entanto os copistas ainda escreviam –des, demonstrando que a língua falada sempre se antecede à linguagem escrita, pois a língua no seu uso é viva:

É curioso que formas tais como –ávaes ou –ávais não tenham sido encontradas, embora seja necessário no desenvolvimento e corresponda à forma espanhola. Só pode haver uma explicação para isso, a saber, que o –d- tenha deixado de ser pronunciado muito antes de que fosse excluído da grafia e de que os copistas se tornassem conscientes da discrepância entre a pronúncia e a ortografia com relação a ambos os fenômenos (isto é, a queda do –d- e a consequente modificação do a para e) no mesmo tempo. (WILLIAMS, 1961, p. 175).

É curioso que formas tais como –ávaes ou -ávais não tenham sido encontradas, embora seja necessário no desenvolvimento e corresponda à forma espanhola. Só pode haver uma explicação para isso, a saber, que o –d- tenha deixado de ser pronunciado muito antes de que fosse excluído da grafia e de que os copistas se tornassem conscientes da discrepância entre a pronúncia e a ortografia com relação a ambos os fenômenos (isto é, a queda do –d- e a consequente modificação do a para e) no mesmo tempo. (WILLIAMS, 1961, p. 175).

Há duas visões divergentes entre dois filólogos que colaboram para este texto. Maia (1986) e Williams (1961) explanam que a queda do –d- da desinência –des em Portugal aconteceu em dois períodos diferentes. Maia diz que o último registro em documento dessa desinência foi em 1404 “nos documentos localizados em Portugal, as formas terminadas em –des ocorrem desde o século XIII até o século XV: o documento mais tardio em que se recolhem exemplos de formas desse tipo é o documento 1404 M 165; nos documentos posteriores a esta data não ocorrem formas da segunda pessoa do plural” (MAIA, 1986, p 734), e Williams assevera o fim da utilização no período de dezesseis anos entre 1418 e 1434. “pareceria que o –d- caiu entre os dezesseis anos compreendidos de 1418 a 1434”. (WILLIAMS, 1961, p. 176). São dois pareceres científicos divergentes, tanto Maia quanto Williams asseveram que a queda do –d- da desinência –des ocorreu no século XV, todavia Maia afirma que foi na primeira década e Williams assevera que foi entre a segunda e quarta década. Leite de Vasconcelos e Maia dizem que a primeira forma sincopada –is surgiu em um documento de 1410, que é a forma tenhaes “o mais antigo exemplo que se conhece de uma forma sincopada encontra-se num documento de 1410” (MAIA, 1986, 736).

Quando há uma modificação na língua, geralmente existem variantes linguísticas coexistindo no mesmo espaço. “Também encontramos na maioria das comunidades de fala formas distintas da mesma língua que coexistem, grosso modo, na mesma proporção em todas as sub-regiões geográficas da comunidade” (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006, p. 96). Esse fenômeno também sucedeu no século XV em Portugal com a alteração da desinência –des para a desinência –is- da segunda pessoa do plural. Segundo Maia (1986, p. 735) “na linguagem destas regiões e dos notários que fixaram por escrito estes textos, -is- e –des eram provavelmente variantes opcionais do mesmo sufixo número-pessoal. Revela essa oscilação o documento 1499 O 89 que paralelamente a aveys, regista a forma avedes”. A forma sincopada –is- prevaleceu a partir do século XV como mencionado previamente, porém a forma não sincopada provavelmente continuou sendo utilizada. Há uma possibilidade de que alguns falantes tenham persistido a usar a desinência –des da segunda pessoa do plural, demonstrando a concorrência das duas desinências. Ainda segundo Maia (1986, p. 736), “Isto não significa, porém, que nalguns falares regionais e em falantes de determinados níveis sociolinguísticos – sobretudo da camada popular – as formas não sincopadas não pudessem ter continuado a ser usadas”.

Durante a perscrutação das cantigas no site Centro Ramón Piñeiro, foi localizada uma divergência da mesma cantiga. Na cantiga de amigo de Juião Bolseiro escrita no Cancioneiro da Biblioteca Nacional “Buscastes m ay amigo muyto mal”, o verbo buscar está descrito com a desinência número-pessoal –stes no tempo verbal do pretérito perfeito do indicativo da segunda pessoa do plural, de acordo com o dicionário da Real Academia Galega e no

dicionário Houaiss. Porém, na mesma cantiga do Cancioneiro da Vaticana o verbo buscar está descrito desse modo “Buscades m ay amigo muyto mal” com a desinência número-pessoal –des no presente do indicativo, da segunda pessoa do plural, conforme o dicionário da Real Academia Galega. O Cancioneiro da Biblioteca Nacional foi copiado no começo do século XVI concomitantemente com o Cancioneiro da Vaticana de acordo com o site Universo Cantigas sob a supervisão do humanista Angelo Colocci. Podemos supor sem fazer nenhuma asserção que existe essa divergência, pois o copista do Cancioneiro da Vaticana quis assegurar a forma original do verbo escrito no século XIII, ele deve ter escrito –des, pois existia ainda consideravelmente falas ou grafias com a desinência -des. Enquanto o copista do Cancioneiro da Biblioteca Nacional modificou o tempo do verbo do presente –des para o passado –stes, pois este era mais escrito na época da cópia e já havia a queda do –d- da desinência –des na linguagem literária e também deveria estar mais acostumado a escrever a desinência –stes, podemos apenas fazer elucubrações para tentar compreender a razão dessa divergência no tempo verbal do verbo buscar entre os dois cancioneiros. A desinência –stes possivelmente se tornou o modo mais comum de escrever as cantigas na linguagem literária após o século XVI. E, como mencionado anteriormente, segundo Maia a desinência –des já não era mais utilizada na linguagem literária no fim do século XV. No site atual português Cantiga Medievais Galego-Português, a cantiga está escrita “Buscastes-m, ai amigo, muito mal”, é possível que o copista do século XXI fez a cópia da Biblioteca Nacional e conservou a segunda pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo que está como “vós buscastes”, também porque a forma –des já não seja mais empregada na segunda pessoa do plural na língua portuguesa, exceto nos verbos monossilábicos.

A síncope do –d- intervocálico poderia ter sido um acontecimento de uma variação dialetal, segundo Edwin Williams. A suposição levantada por Williams seria sempre a queda do –d- intervocálico em uma determinada região. Após a regularidade da queda do –d- intervocálico em uma determinada região da Península Ibérica, essa síncope teria se espargido para a região onde estava localizado o reino de Portugal, por volta do início do século XV, mais exatamente nos primeiros 40 anos desse século:

Esse –d- caiu na segunda pessoa do plural em todos os tempos em que permaneceu intervocálico, desenvolvimento que pode ter origem dialetal, isto é pode ter-se originado de alguma região em que o –d- intervocálico sempre caía, como é o caso hoje em dia em San Martín de Trevejo e outras partes da Espanha” (WILLIAMS, 1961, p.79).

Nos verbos elegidos das cantigas de Juião Bolseiro e D. Dinis, temos o exemplo de vedes em que Williams menciona a conservação do –d- intervocálico do português antigo ao português moderno. De acordo com Williams, podemos considerar a modificação desse verbo “vedes” do latim passando pelo português antigo até o português moderno: Uidetis > veedes > vedes.

Atualmente, o galego conserva a desinência –des, é factível ver um habitante da Galícia escrever e falar com essa desinência da segunda pessoa do plural. Por exemplo, na área galego-portuguesa é plausível ver as variantes de amades/amais/ amandes, sendo que “amades”

é mais habitual na maior parte da Galícia, “amandes” no sudeste e “amais” no território português. Na língua latina era “amatis”, que alterou-se para “amades” e depois “amais” na língua portuguesa. Nas cantigas, a língua principal para compor poesia era o galego-português na Península Ibérica, a forma preponderante era “amades”. Todavia, no século XVI Galícia e Portugal estavam plenamente fendidos, o português obtém influência da língua falada em Lisboa, que já era completamente divergente da língua falada na Galícia, porque já estavam apartadas devido às circunstâncias históricas sucedidas nos séculos passados. É admissível ver falantes galegos do sudeste da Galícia utilizando “amande”. Nos dias de hoje, na província de Lugo é factível escutar galegos-falantes se comunicando com a desinência número-pessoal –is-, como por exemplo no verbo “comeis”. “Usam-se também em galego, ainda que com menor frequência, formas contractas cujo morfema de número e pessoa é -is”. (MAIA, 1986, p.737). Todavia, nos postimeiros cento e cinquenta anos, houve uma uniformização na desinência número-pessoal –des no galego, isso se deve ao desejo de solidez e homogeneidade da língua galega, de acordo com Ramón Mariño Paz:

Nos últimos cem ou cento cinquenta anos, acabaram impondo-se as formas com /-d-/ mantido: cantades, cantabades ou cantábades, cantaredes, cantade, etc. Provavelmente haja que levantar este triunfo ao feito de que estas formas plenas garantam solidamente a estabilidade e uniformidade do sistema morfológico verbal e não provocam as incômodas confluências formais a que dá lugar a perda do /-d-/ e as subsequentes evoluções fonéticas: ti dás e vós dás, dá ti e dá vós, ti estás e vós estás, está ti e está vós. (PAZ, 1999, p. 440, tradução nossa).

O exame a ser feito da desinência número-pessoal –des escrita nas cantigas de Juião Bolseiro e de D. Dinis no século XIII até a síncope do –d- intervocálico no século XV representa o período fonético. Esse período foi a elaboração de documentos escritos em português e galego-português até o século XVI. O foco central desse período era essencialmente com a fonética. Tudo o que era escrito tinha como objetivo os ouvidos das pessoas da época. “A língua era escrita para o ouvido” (COUTINHO, 1972, p.71).

O objetivo primordial dos escritores e copistas do período fonético era aprimorar a compreensão da leitura acercando a linguagem falada da escrita para o público leitor da época, pois dessa maneira a população que vivia na Idade Média na Península Ibérica, especialmente em Portugal, conseguiria identificar a fala com a escrita. “Coincide este período com a fase arcaica do idioma. O objetivo a que visavam os escritores ou copistas da época era facilitar a leitura dando ao leitor uma impressão, tanto quanto possível exata, da língua falada”. (COUTINHO, 1972, p. 72).

A analogia é um fenômeno sincrônico contumaz na modificação de verbos. Na história das línguas neolatinas provenientes do latim, a analogia sucedeu diversas vezes. A influência de um vocábulo sobre outro nos romances é muito usual. “Resulta a analogia da influência de um vocábulo sobre o outro, determinando igualdade ou aproximação; ao passo que a assimilação visa à identidade ou semelhança dos fonemas, na mesma palavra”. (COUTINHO, 1972, p. 151). Os neogramáticos compreenderam esse fenômeno e iniciaram a designar analogia toda influência de uma palavra sobre outra.

Para alcançar um melhor entendimento do fenômeno da queda do -d- intervocálico, devemos considerar a influência de outras conjugações sobre a segunda pessoa do plural no português do século XV, que foi o século da queda do -d- e o aparecimento da desinência -is. A primeira pessoa e segunda pessoa do plural tiveram uma deslocação do acento tônico por influência das três pessoas do singular, e essa analogia resultou na alteração do -i- da desinência do latim -tis para -e-, originando a sonorização da oclusiva dental para -d- e no século XV a queda do -d- para o surgimento da desinência -is:

Na 1ª e 2ª pessoas do plural, houve deslocação de acento tônico, em português, por analogia das três pessoas do singular. Na desinência -mus, o -u está representado regularmente por -o-, em nossa língua. O -i- de -tis deu -e-. A queda do -d- da terminação -des ocorreu no século XV” (COUTINHO, 1972, p. 287).

Considerações finais

Durante o percurso da pesquisa, houve o reconhecimento da diferença da desinência verbal na mesma cantiga chamada *Buscades-m ai amigo, muito mal* em que no Cancioneiro da Biblioteca Nacional está “buscastes” com a desinência número-pessoal -stes e no Cancioneiro da Vaticana está com a desinência número-pessoal -des “buscades”, o mesmo verbo, todavia em tempos verbais divergentes. Isso aponta que não havia uma uniformização dessa desinência verbal na época das cópias das cantigas.

Na análise da pesquisa ocorre a constatação da queda do -d- intervocálico da desinência -des no século XV e esse espaço de tempo corresponde ao período fonético. Há também a inquirição dos tempos verbais dos verbos na segunda pessoa do plural que estão nas cantigas examinadas.

De acordo com Williams (1961), verificamos que em um determinado momento o -d- da desinência -des não era mais proferido, no entanto os copistas ainda escreviam -des nos textos. Uma das hipóteses levantadas por Williams sobre a queda do -d- intervocálico é que ela seria um fenômeno de uma variação dialetal.

A pesquisa demonstra posições científicas antagônicas de Maia (1986) e Williams (1961). A primeira declara que o último registro da desinência -des foi em 1404, e o segundo declara o fim dessa desinência no intervalo de dezesseis anos entre 1418 e 1434. O texto demonstra também que Leite de Vasconcelos e Maia asseveram que a primeira forma sincopada -is surgiu no ano de 1410, com o verbo tenhaes.

Por meio da investigação em livros de gramáticas do galego e livros de histórias da constituição da língua galega foi descoberto que a implementação da desinência -des da segunda pessoa do plural se manteve no galego para estabilizar e uniformizar a língua galega, diferente do português em que houve a síncope do -d- da segunda pessoa do plural.

O fulcro da pesquisa é mostrar por meio das cantigas de amigo de D. Dinis e Juião Bolseiro a mudança da desinência -des na formação do português e do galego, pois esse tema

da desinência é tratado muito rapidamente nas gramáticas da língua portuguesa e da galega. O objetivo é aprofundar os estudos nas mudanças morfológicas dessas línguas.

Referências bibliográficas

CABO SOUTO, António José. **En Santiago, seend albergado en mia pousada**. Santiago: Universidade de Santiago de Compostela, 2012.

CANTIGAS MEDIEVAIS GALEGO-PORTUGUESAS. Disponível em: <https://www.cantigas.fcsh.pt/>. Acesso em: 20 de nov. 2021.

CENTRO RAMÓN PIÑEIRO. Disponível em: <https://www.cirp.es/>. Acesso em 20 de dez. 2022.

COUTINHO, Ismael de Lima. **Pontos de Gramática Histórica**. 1 ed. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1972.

DICIONÁRIO ESTRAVIZ. Disponível em: <https://estraviz.org/>. Acesso em: 8 abril. 2023.

FERNANDES, Luiz Estevam de Oliveira; FERREIRA, João Paulo Mesquita Hidalgo. **Nova História Integrada**. 1 ed. Campinas: Companhia da Escola, 2005.

FERREIRO, Manuel. **Gramática Histórica Galega**. 2 ed. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, 1999.

GRANDE DICIONÁRIO HOUAISS. Disponível em: <https://www.houaiss.uol.com.br>. Acesso em: 20 de fev. 2022.

JORNAL ELETRÔNICO PORTUGUÊS OBSERVADOR. “É promíscua e liberal”: afinal de onde vem a língua portuguesa?”. Publicação 08/02/2020. Disponível em: <https://observador.pt/2020/02/08/e-promiscua-e-e-liberal-afinal-de-onde-vem-a-lingua-portuguesa/> . Acesso em: 21 de fev. 2021.

LEÃO, Duarte Nunes de. **Ortografia e Origem da Língua Portuguesa**. 3 ed. Lisboa: Editora Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1983.

MAIA, Clarinda de Azevedo. **História do Galego-Português. Estudo linguístico da Galiza e do Noroeste de Portugal desde o século XIII ao século XVI**. 2 ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

MATTOSO, José. **História de Portugal**. Lisboa. Editora Estampa, 1997.

MAURER JR, Theodoro Henrique. **O infinito flexionado do português**. 2 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1968.

PAZ, Mariño Ramón. **Historia da língua galega**. 2 ed. Santiago Compostela: Editora Imagraf Artes Gráficas, 1999.

PIEL, Maria Joseph. **Estudos de linguística Histórica Galego-Portuguesa**. 2 ed. Lisboa: Editora Imprensa Nacional, 1989.

REAL ACADEMIA GALEGA. Disponível em: <https://www.academia.gal/>. Acesso em 20 de fev. 2022.

TAGLIAVINI, Carlo. **Le origini delle lingue neolatine introduzione alla filologia Romanza**. 4 ed. Bologna: Editora Adempiuti i doveri, 1964.

TEYSSIER, Paul. **A História da língua portuguesa**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

UNIVERSOS CANTIGAS. Disponível em: <https://universocantigas.gal/>. Acesso em 30 de dez. de 2021.

VASCONCELOS, Carolina Michaëlis. **Cancioneiro da Ajuda**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1990.

VIARO, Eduardo Mario. **Reconstrução Fonético-Fonológica de Seis Sincronias do Latim ao Português**. Estudos linguístico e literários. Salvador. Número 52. PP. 94-145. Agosto-Dezembro, 2015.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, MARVIN. **Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística**. 2 ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2006.

WILLIAMS, B Edwin. **Do latim ao Português**. 2 ed. São Paulo: Instituto Nacional do Livro, 1961.

História editorial da primeira edição das *Frazes Feitas*, de João Ribeiro

Thiago de Santana SILVA¹

Resumo: Neste trabalho, temos por objetivo apresentar a história editorial da primeira edição do livro *Frazes Feitas*, de João Ribeiro, publicado em dois volumes, em 1908 e 1909, respectivamente, pela Livraria Francisco Alves, a fim de relacionar os interesses editoriais dessa livraria com as pretensões acadêmicas do autor, que juntos resultaram na publicação dessa obra. A Livraria Francisco Alves focava sua atividade comercial na produção e venda de livros didáticos e de divulgação científica; com menor intensidade, comercializava também livros literários. Na segunda metade do século XIX e primeira do XX, a formação especializada em determinada área de alguma ciência humana não era condição primordial para o estudo e discussão de um tema exposto. Com isso, a credibilidade do discurso dependia da autoridade conferida pela sociedade intelectual a quem o proferia. No campo pedagógico, as instituições de excelência intelectual, como o Colégio Pedro II, proporcionavam autoridade aos discursos dos seus membros em suas respectivas áreas de conhecimento; é o caso de João Ribeiro quanto à sua função de professor de História e Português dessa escola. Pela Livraria Francisco Alves, João Ribeiro publicou *Diccionario Grammatical*, *Grammatica Portuguesa*, *Historia Antiga: Oriente e Grecia*, *Selecta Classica*, *Compendio de Historia da Literatura Brasileira* e *Frazes Feitas*. As críticas às *Frazes Feitas* geralmente eram elogiosas, às vezes satíricas, ou dedicadas à refutação da explicação de alguma frase que não pareceu acertada ao crítico, que, por sua vez, oferece um esclarecimento alternativo. Constava nos planos de João Ribeiro a publicação de nova edição revisada e aumentada, com aditamentos dele e da crítica, conforme a Advertência do segundo volume. Para isso, o autor já organizava novas notas, porém o novo trabalho não veio a lume antes de seu falecimento, visto que a primeira edição não foi vendida como se esperava, apesar da boa acolhida da crítica.

Palavras-chave: *Frazes Feitas*; João Ribeiro; Livraria Francisco Alves; História editorial, História do livro.

Introdução

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a história editorial da primeira edição do livro *Frazes Feitas* (1908-1909), de João Ribeiro, pela Livraria Francisco Alves, a fim de relacionar os interesses editoriais da casa com as pretensões acadêmicas do autor, que juntos resultaram na publicação dessa obra. Para tal, este estudo pauta-se na revisão bibliográfica de Hallewell (2017), Machado (2012) e principalmente Bragança (2000, 2002, 2004, 2005, 2015, 2016).

Em *Frazes Feitas*, João Ribeiro registra anexins populares, explica o significado e desvenda a origem de várias frases do adagiário de língua portuguesa. A obra foi publicada pela primeira vez em dois volumes, o primeiro em 1908 e o segundo no ano seguinte, pela Livraria Francisco Alves. A segunda edição foi lançada em 1960 pela mesma editora, em comemoração

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação do Prof. Dr. Phablo Roberto Marchis Fachin.

ao centenário de nascimento do autor. A terceira, em 1984, pela editora Vozes e pelo Governo do Estado de Sergipe. A edição mais recente foi editada pela Academia Brasileira de Letras, em 2009.

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, limitou-se o corpus à primeira edição, pois ela foi publicada quando o autor e o editor ainda eram vivos. Em consequência disso, limita-se também a época em que se contextualizam as condições de produção, divulgação e circulação do livro, isto é, final da década de 1900.

Não é intenção deste trabalho discorrer acerca das figuras de Francisco Alves e João Ribeiro. Seus biógrafos já o fizeram com demasiada competência. No entanto, aqui é necessário destacar aspectos da vida profissional de ambos, a fim de encontrar a interseção do interesse dos dois nas publicações de obras acadêmicas.

Francisco Alves de Oliveira (Minho, 1848 – Rio de Janeiro, 1917) veio ao Brasil em 1863, atendendo ao chamado de seu tio, Nicolau Alves António, que convocara o sobrinho ao trabalho em sua Livraria Clássica. Ao chegar, Francisco Alves trabalhou em uma loja de artigos náuticos, depois abriu o próprio sebo, que lhe rendeu lucros, mas o vendeu anos mais tarde, para voltar à Portugal. Em 1876, retorna ao Brasil, atendendo a um novo chamado de seu tio, agora como sócio. Logo compra as ações do outro sócio de Nicolau, abre uma filial em São Paulo em 1892 e compra a parte do tio na sociedade em 1897, tornando-se, assim, o único dono do empreendimento, que passa a se chamar Livraria Francisco Alves.

Francisco Alves admitiu como sócio minoritário, em 1902, Manuel Pacheco Leão. Em 1907, firmou parceria com Júlio Monteiro Aillaud, a fim de assumir a livraria e tipografia em Paris. No ano seguinte, compraram a Livraria Bertrand, em Portugal, e, individualmente, adquiriu a Biblioteca de Instrução Profissional e A Editora. Em 1910, abriu uma filial da Livraria Francisco Alves em Belo Horizonte, recém capital de Minas Gerais.

Segundo Hallewell (2017, p. 313), “Desde a Constituição Imperial de 1824 (art. 179) a educação primária gratuita e universal fora introduzida como conceito abstrato”, visto que as escolas careciam tanto de professores quanto de livro impresso. Os materiais didáticos eram manuscritos e serviam para o ensino de leitura e tabuada. Somente nos últimos vinte anos do Império, o número de escolas no Brasil dobrou. Além disso, com o fim da monarquia, a República “procurou substituir a herança educacional elitista do Brasil por um sistema moldado na escola pública ianque” (HALLEWELL, 2017, p. 315).

Bragança (2004) acrescenta que, no Brasil, a segunda metade do século XIX é marcada pelas lutas político-ideológicas em prol do fim da escravidão e da instauração da República. Em função disso, o interesse das pessoas por materiais de leitura aumentou, tanto em livros quanto em jornais. Essas discussões, promovidas pelos intelectuais da época, favoreceram a multiplicação da produção de livros acadêmicos e escolares, especialidade da Livraria Francisco Alves.

Bragança (2000, 2002, 2004, 2016) considera Francisco Alves o paradigma do livreiro-editor, graças a sua importância para o universo editorial brasileiro. Ainda que sua atuação como editor de literatura não tenha alcançado a magnitude que teve como editor de livros didáticos, foi importante para o desenvolvimento da profissionalização do escritor no Brasil, porque ele

estabelecia contratos de edição, em que o interesse dos autores era respeitado, reconhecia-lhes o valor de seu trabalho, remunerando-os dignamente, mesmo para os padrões atuais, além de cumprir de forma irrepreensível e pontual os seus compromissos (BRAGANÇA, 2004, p. 5).

Ao expor a contribuição de Felisberto de Carvalho para o avanço de uma pedagogia que atendesse as necessidades dos alunos brasileiros, Villela (2016) observa que, até então, figuras notórias da sociedade, como políticos, religiosos, médicos etc., opinavam acerca de questões de ensino-aprendizagem, sem que tivessem alguma formação na área em apreço. Entretanto, nos últimos anos desse século, a credibilidade do discurso passa a depender da autoridade de quem o profere. Dessa forma, no campo pedagógico, as instituições de excelência intelectual, como o Colégio Pedro II, proporcionavam autoridade aos discursos dos seus membros em suas respectivas áreas de conhecimento.

Nesse contexto, encontra-se a figura de João Ribeiro (1860 – 1934). Nascido em Laranjeiras, interior de Sergipe, mudou-se para o Rio de Janeiro em 1881, onde iniciou sua carreira intelectual, publicando matérias de divulgação científica, resenhas de livros, estudos acerca da língua portuguesa e crítica literária, em colunas de jornais, como *O Globo*, *Gazeta de Notícias*, *Época* e *A Semana*, e em artigos de revistas, como *Revista Brasileira*, *Bibliografia Brasileira* (que no ano seguinte passou a se chamar *Revista Sul-Americana*), *O Novo Mundo* e *Revista da Academia Brasileira de Letras*.

Foi professor de História do Colégio Pedro II e, posteriormente, ocupou a cadeira de Língua Portuguesa da mesma instituição. No Pedagogium, ministrou aulas de português. Em 1895, foi o representante do Brasil no Congresso de Propriedade Literária de Dresden, na Alemanha. Por unanimidade, foi eleito imortal da Academia Brasileira de Letras, além de fazer parte do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro como sócio efetivo, bem como membro da Academia das Ciências de Lisboa. Foi diretor e maior contribuinte do *Almanaque Brasileiro Garnier* e do *Almanaque Alves*.

Em sua produção bibliográfica, constam obras literárias em prosa e em verso, traduções, crítica literária, filologia, língua portuguesa, gramática, livros de história e de geografia. Publicou *Dias de Sol*, *Avena e Citara*, *Versos*, *Colmeia*, *Cartas Devolvidas*, *Floresta de Exemplos*, *Crepúsculo dos Deuses*, *Paginas de Esthetica*, *Paginas Escolhidas*, *A Lingua Nacional*, *Curiosidades Verbaes*, *Historia do Brasil*, *Historia Universal*, *As Nossas Fronteiras*, *Estudos Philologicos*, *Morphologia e Collocação dos Pronomes*, *O Fabordão*, *O Folk-lore*, *Autores Contemporaneos*, *Satyricos Portuguezes*.

Da obra de João Ribeiro, Houaiss lembra que

Dizê-lo assim a respeito de sua produção escrita é o mesmo que dizer que parte do que escreveu se destinou *ex fonte* ao ensino escolarizado [...], enquanto parte do que escreveu não se destinou ao ensino escolarizado, se destinou, sim, sob forma jornalística ou divulgadora, ao ensino das gentes, da gente, onde quer que houvesse um alfabetizado disponível. Nele realça, pois, o didata, o professor, o divulgador, o mestre-escola, o mestre. (HOUAISS, 1978, p. 23-24, grifo do autor)

Essa pequena mostra biobibliográfica de João Ribeiro expõe o esforço empreendido por ele em seus estudos, o que lhe rendeu grande prestígio da sociedade intelectual carioca,

principalmente no que diz respeito ao estudo da língua portuguesa. É nesse ponto em que se cruzam os interesses de João Ribeiro e Francisco Alves. De um lado, o professor e filólogo dispõe de artigos a serem coligidos em livro; de outro, o livreiro-editor quer publicar o estudo de um intelectual renomado.

A importância que Francisco Alves dava tanto ao ensino-aprendizagem quanto à língua portuguesa se verifica na condição estabelecida em seu testamento para o recebimento de sua fortuna pela Academia Brasileira de Letras: a criação de um concurso que premiasse a melhor monografia sobre o idioma e sobre melhorias do ensino básico no Brasil.

Dentre os livros de autoria de João Ribeiro ou por ele traduzidos que foram publicados pela Francisco Alves, constam *Coração* (tradução de *Coure*, do romancista italiano Edmundo de Amicis), *Diccionario Grammatical*, *Grammatica Portuguesa*, *Historia Antiga: Oriente e Grecia*, *Selecta Classica*, *Compendio de Historia da Literatura Brasileira* (escrito em parceria com Silvio Romero) e *Frazes Feitas*.

Como mencionado anteriormente, este último título foi publicado em dois volumes, ambos confeccionados em Portugal. O primeiro foi impresso pela Empresa Litterária e Typográfica, em Porto, em 1908. No mesmo ano, Francisco Alves comprou a tipografia A Editora, que compôs o segundo volume no ano seguinte, em Lisboa.

Hallewell (2017) explica que

a razão fundamental da preferência pela impressão europeia era de natureza econômica. Mesmo pagando o custo de frete transatlântico [...], o produto era mais barato, além de sua melhor qualidade, tanto técnica quanto esteticamente, em relação ao feito no Rio de Janeiro (HALLEWELL, 2017, p. 224).

O autor acrescenta que isso era devido ao alto custo de vida na então capital do Brasil, que sofria com a inflação e com as elevadas tarifas protetoras; tornando, dessa forma, a impressão carioca duas vezes mais cara do que a europeia.

A partir dos dados que Monteiro Lobato registra em uma carta, no que se refere aos custos de produção de um livro e os efeitos deles no preço final de capa, Hallewell (2017) chama a atenção para a disparidade entre o pagamento dos direitos do autor (20%) e o lucro bruto do editor (2%). A respeito desse último aspecto, ele conjectura que o desconto do livro para o varejista (30%) ficava para a própria Livraria Francisco Alves, mas não seria suficiente para obtenção de lucro. Talvez, pondera, o papel importado tenha sido taxado como papel de jornal, reduzindo, assim, os custos de 18,8% para 11,3%. Desse modo, o lucro do editor sobe de 2% para 9,5%. Revela-se, com isso, a viabilidade de se imprimir os livros na Europa.

O novo trabalho de João Ribeiro consistia matéria nova no estudo do Português. Segundo Feitosa (2017), anteriormente à publicação das *Frazes Feitas*, contribuíram Gonçalves Viana (1840-1914), Júlio Moreira (1854-1911) e Carolina Michäelis (1851-1925) com o exame da fraseologia portuguesa, porém, em estudos esparsos. A sistematização de expressões populares e sua devida exegese, com fins de explicar os seus sentidos e as suas origens, baseada em critérios filológicos, cabe a João Ribeiro, cujo trabalho, posteriormente, influenciou as ponderações de Lindolfo Gomes, em *Contos Populares do Brasil* (1918) e *Nihil*

Novil (1927), e Alberto Faria, em *Aérides, Literatura e Folclore* (1918) e *Acendalhas, Literatura e Folclore* (1920).

As críticas ao novo livro do filólogo geralmente eram elogiosas, às vezes satíricas, ou dedicadas à refutação da explicação de alguma frase que não pareceu acertada ao crítico, que, por sua vez, oferece um esclarecimento alternativo. Sylvio de Almeida (1908), por exemplo, propõe explicação que lhe parece mais acertada para a origem de “pássaro bisnau”, que se diz de pessoa finória e velhaca. Segundo João Ribeiro, a palavra provém de avizimau, que já aparecia nos Autos de Gil Vicente. Para Sylvio de Almeida, provém de avis navis e explica as possíveis mudanças fonéticas do v por b, aférese e apócope que aí ocorreram, mas que aqui não cabe maior explanação.

Na revista *Brazil Moderno*, o crítico que assina o artigo apenas como C. declara que não se pode encontrar nos textos de autores clássicos portugueses a origem dos anexins apresentados por João Ribeiro, visto que eles o usavam com o sentido que o povo atribuiu. Ainda recomenda o livro, afirmando que “o talento e a vasta cultura do Sr. João Ribeiro suppriram essa lacuna, dando-nos o saboroso prazer de ler sem cansaço, coisas para nós como para a maioria, inteiramente inúteis” (C. 1908, p. 27).

Se, para C., as *Frazes Feitas* reúnem inutilidades que servem para distrair; para Souza Bandeira, “É a obra vasta, bela, utilíssima” (BANDEIRA, 1908, p. 1), escrita de forma clara e descomplicada, sem pretensões prescritivas como as de uso costumeiro dos gramáticos da época, que buscavam em suas publicações a aparência de eruditos, antes da solução de problemas linguísticos. Ademais, afirma que um livro intitulado *Frazes Feitas: estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios*, poderia trazer o azedume de tais gramáticos, “Mas o autor do livro é João Ribeiro. É um erudito forrado de um artista”, e assim prossegue seu artigo elogioso e com muitas recomendações.

Com parecer favorável ao trabalho de João Ribeiro, Conego Braga destaca que o trabalho de João Ribeiro é feito com “exposição metódica, profundamente filológica, sintética e criteriosa. [...] Clára, conscisa, metódica, fundamentada[,] razoável e atraente, é a explicação que nas *Frazes Feitas* dá o vidente filólogo e critico emérito” (BRAGA, 1908, p. 1).

Na literatura de jornal, *Frazes Feitas* foi mote para parte de uma crônica assinada por Joe, cujos acontecimentos foram narrados em uma página dividida por dias da semana. Para a sexta-feira, o narrador reservou espaço para elogios tanto ao autor quanto à obra. Conforme seu parecer, as *Frazes Feitas* são “um regalo intellectual, tanta elegancia, e propriedade, e clareza, e proporção se lhes nota”; do autor destaca que “João Ribeiro é sempre engenhoso, é sempre erudito, é sempre leve” (JOE, 1908, p. 1). Ademais, um capítulo das *Frazes Feitas* – Uma tua e mêm – serviu a Joe como mote para a explicação final de um embaraço clerical motivado pela repetição mal compreendida de uma frase latina, donde deriva a frase feita, segundo seu entendimento.

Mais demorada glosa foi escrita por Oscar de Pratt, publicada em livro pela Editora, intitulado “*Frazes Feitas*”: *Breves considerações ao livro do Snr. João Ribeiro*, cujo acesso ainda não tivemos. No entanto, um anúncio do livro do escritor português no Almanaque Garnier registra uma passagem elogiosa à obra do filólogo brasileiro escrita por Pratt. Em suas palavras,

[...] cabe-me o direito, que não a competência, de dizer que o estudo do sr. João Ribeiro se me afigura um trabalho útil, de muita investigação, firmado em sólidas bases e de cuja metódica e bem conduzida dedução em geral se colhem proveitosos ensinamentos e elementos valiosos de observação que são outros tantos pontos de partida para novos estudos e investigações (ALMANAQUE BRASILEIRO GARNIER, 1910, p. 419).

Apesar da boa recepção da crítica às *Frazes Feitas*, a venda dos livros foi um malogro comercial. Em carta² enviada a Francisco Alves, João Ribeiro lamenta que a venda de outro livro seu, *Selecta Classica*, por 3\$000, mesmo preço das *Frazes Feitas*, tenha que custear o prejuízo causado por esse último. Reclama ele:

Estou convencido de que as Frazes feitas nunca se hão de esgotar, attenta á pequena saída que tem e á coição que foi grande e maior do que convinha. Assim pois, deliberamos [João Ribeiro e Múcio Leão – aluno e amigo do autor] reduzir ao minimo o preço do mercado, pois da minha parte e tambem da sua, ha mais interesse em vendermos o livro do que termos maior lucro com uma vendagem taõ demorada e longa. [...] ora, se eu tivesse fortuna mandava queimal-os, porque não vendel-os ou vendel-os em 20 ou 30 annos é a mesma cousa (RIBEIRO, 1910, p. 2-3).

Talvez haja algum exagero da parte de João Ribeiro, visto que a primeira série do livro foi lançado dois anos antes e a segunda ainda mais recentemente. O livro não foi um sucesso de vendas imediato, mas estimar esgotamento dos exemplares em 20 ou 30 anos é um quadro pessimista.

O autor atribui o insucesso à alta tiragem, e dá conhecimento de quantos exemplares foram para as livrarias: “Como sabe, a primeira série teve 3.000 exemplares e a 2ª 1.500 ou 2000. Da primeira serie creio que ainda existem 2.000 (!) em Portugal e em folha” (RIBEIRO, 1910, p. 3).

Ainda dá notícias de notas que vem tomando, para a preparação de uma nova edição, com acréscimos e revisões. A intenção de publicar as *Frases Feitas* revistas e aumentadas já constava nos planos iniciais do autor e ficou explícita na *Advertencia* do segundo volume. Em suas palavras, “Voltarei mais tarde a rever a matéria na reimpressão, se a houver, de toda a obra. Será então um ensejo mais favoravel de examinar ou aproveitar as observações criticas e aditamentos, alheios ou meus proprios, que até lá se me tenham oferecido” (RIBEIRO, 1909,

2 Para além do que já foi escrito pelos biógrafos de João Ribeiro, em especial por seu filho Joaquim Ribeiro e por seu aluno Múcio Leão, o professor e historiador Rogério Rosa Rodrigues revela novos aspectos da sua biografia no campo pessoal, visto que os ensaios dos biógrafos mencionados focam, em grande medida, na vida profissional de João Ribeiro. Para tal, Rodrigues (2013) pautava algumas de suas considerações nos documentos pessoais do biografado, que estão salvaguardados no acervo arquivístico da Academia Brasileira de Letras e são por ele indicados em um trabalho dedicado a uma revisão de informações da vida pessoal de João Ribeiro. Esses documentos, dentre outros, foram reproduzidos mecanicamente e publicados em um site dedicado à divulgação da bibliografia do homenageado (<https://pesquisajoaoribeiro.wordpress.com>). A carta em questão é seguida de uma transcrição sem apuro paleográfico e com inúmeros erros de leitura. Nesse trabalho, também não temos intenções paleográficas; portanto, o documento está aqui anexado sem qualquer transcrição. No corpo do presente trabalho, pelas mesmas razões, estão transcritos trechos da carta com as abreviações desenvolvidas, unicamente com a intenção de tornar as informações contidas nela legíveis. Quanto à ortografia, a forma original será mantida como consta no documento, visto que ela não dificulta o entendimento. A referida carta está disponível neste link: <https://pesquisajoaoribeiro.files.wordpress.com/2014/04/alves-rio-2-de-agosto-de-10.pdf>

p. 4). A obra refundida veio a lume postumamente, em 1960, na ocasião da comemoração do centenário de seu nascimento.

Segundo Hallewell (2017), a experiência no negócio livreiro orientava Francisco Alves a estabelecer contrato de publicação apenas da edição *princips*, visto que, se o livro fosse bem recebido pelo público, poder-se-ia renovar o título com nova edição, porém, se, ao contrário, a venda fosse malograda, a casa editorial não teria maiores prejuízos. Tendo isso em vista, Bragança (2004, p. 13) afirma que “Os contratos são fontes fundamentais para se conhecer aspectos importantes da política editorial”.

Ao analisar 35 contratos estabelecidos por Francisco Alves e diversos autores, entre os anos de 1884 e 1916, Bragança (2016) mostra que os direitos pecuniários do autor poderiam ser pagos antes da assinatura do contrato ou no ato, quando o livro era colocado à venda, na hora da decisão de se imprimir nova tiragem, quando o autor rubricasse os exemplares impressos ou quando ele terminasse a revisão das provas do livro.

Esse último ponto assinalado, para além da forma de pagamento estabelecida, revelaria se João Ribeiro reviu seu trabalho antes do começo da circulação de sua obra nas livrarias. Supõe-se que isso não aconteceu, visto que o livro foi impresso em Portugal, e distância física dificultaria a logística de impressão, envio transatlântico, revisão autoral, envio do texto revisado pelo autor, modificações na matriz do texto na tipografia, novo envio para o Brasil e, por fim, aval do autor.

Infelizmente, não tivemos acesso ao contrato das *Frazes Feitas* estabelecido entre Francisco Alves e João Ribeiro. Ele, provavelmente, está no acervo documental da Livraria Francisco Alves do Núcleo de Pesquisa Livro e História Editorial no Brasil da Universidade Federal Fluminense (Lihed/UFF). A sala que abriga esses documentos está, atualmente, fechada, pois Aníbal Bragança, coordenador do Lihed, faleceu e não havia equipe que mantivesse o funcionamento do Núcleo. Com isso, a proliferação de bactérias que tomou conta do local impossibilitou o acesso ao acervo, haja vista os riscos de contaminação. Lamentavelmente, todo o material que lá se encontra está indisponível para consulta.

Considerações finais

As breves informações explanadas no presente trabalho são produtos de uma pesquisa ainda inicial. Do exposto, estabelecemos um ponto comum de interesse de Francisco Alves e João Ribeiro com a publicação das *Frazes Feitas*. De um lado, o editor visava o mercado de livros didáticos; do outro, o autor tinha coligir em um só lugar seus estudos esparsos.

Além disso, expôs-se a recepção da obra pela crítica da época, trazendo comentários tanto positivos quanto negativos, aditamentos e confutações. Apesar da boa recepção da crítica, a missiva de João Ribeiro ao editor revela seu descontentamento com a baixa procura por seu livro e fornece informações a respeito da tiragem de exemplares pela editora, bem como a postura do autor diante desse problema.

Há, no entanto, neste trabalho, uma lacuna a ser preenchida, tendo em vista a falta de acesso ao contrato de editoração da obra. Isso, porém, não é fator impeditivo para a realização da pesquisa. Ao contrário, indica qual é passo a ser dado em sua realização e a apresentação de novos resultados em publicações futuras.

Referências Bibliográficas

ALMANAQUE BRASILEIRO GARNIER. Oscar de Pratt e as “Frazes Feitas”. **Almanaque Brasileiro Garnier**, Rio de Janeiro, p. 419-420, 1910.

ALMEIDA, Sylvio de. “Passaro Bisnau”. **O Pharol**. Juiz de Fora, p. 2. 24 maio 1908. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/258822/23841>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BANDEIRA, Souza. Frazes Feitas. **O Paiz**. Rio de Janeiro, p. 1. 10 abr. 1908. Disponível em: http://memoria.bn.br/DocReader/178691_03/15856. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRAGA, Conego. Bibliographia: Frazes feitas, novo livro do doutôr João Ribeiro. **A Republica**. Curitiba, p. 1. 03 jun. 1908. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/215554/20737>. Acesso em: 24 jun. 2022.

BRAGANÇA, Aníbal. Francisco Alves na história editorial brasileira. **sl: sn**, 2000.

BRAGANÇA, Aníbal. Uma introdução à história editorial brasileira. In: **Cultura, Revista de História e Teoria das Ideias**, Vol. XIV, II série, 2002, p. 57-83.

BRAGANÇA, Aníbal. Francisco Alves: uma editora brasileira sesquicentenária (1854-2004). In: XXVII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2004, Porto Alegre - RS. **Anais Intercom 2004 - CD-Rom**. São Paulo - SP: Intercom - Sociedade Brasileira de Ciências da Comunicação, 2004.

BRAGANÇA, Aníbal. Sobre o editor: notas para sua história. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 219-237, jul./dez. 2005.

BRAGANÇA, Aníbal. O editor de livros e a promoção da cultura lusófona: a trajetória de Francisco Alves (1848-1917). **Lusofonia e interculturalidade**, p. 227-273, 2015.

BRAGANÇA, Aníbal. O Livreiro-editor Francisco Alves e os direitos de autor. In: BRAGANÇA, Aníbal (org.). **O Rei do Livro: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Niterói: Lihed/UFF, 2016, p. 31-54.

C. Novo livro. **Brazil Moderno**: Revista mensal de Artes e Letras, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 26-27, abr. 1908. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/101044/521>. Acesso em: 24 jun. 2022.

FEITOSA, Mayara Oliveira. **Unidades fraseológicas em marchinhas de carnaval**: contribuições para o ensino de português língua estrangeira. 2017. 110 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2017.

JOE. Cinematographo. **Gazeta de Notícias**. Rio de Janeiro, p. 1. 19 abr. 1908. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/103730_04/17137>. Acesso em: 24 jun. 2022.

HALLEWELL, Laurence. Francisco Alves. In: HALLEWELL, Laurence. **O Livro no Brasil**: Sua história. 3 ed. São Paulo: EDUSP, 2017, p. 301-330.

HOUAISS, Antônio. João Ribeiro redivivo. In: RIBEIRO, João. **A Língua Nacional e outros estudos lingüísticos**. Petrópolis: Vozes; Aracaju: Governo do Estado de Sergipe, 1979, p. 21-25.

MACHADO, Ubiratan. **História das Livrarias Cariocas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

RIBEIRO, João. **Frazes Feitas**: estudo conjectural de locuções, ditados e provérbios. 2 vol. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909.

RIBEIRO, João. [**Insatisfação de João Ribeiro quanto à venda das Frazes Feitas**]. Destinatário: Francisco Alves de Oliveira. Rio de Janeiro, 02 ago. 1910. 1 carta.

RODRIGUES, R. R. Traços biográficos de João Ribeiro ou as muitas faces de João. **História**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 377-400, jan/jun 2013.

VILLELA, Heloisa. Construtores de uma pedagogia “à brasileira”: Felisberto de Carvalho e Francisco Alves, um encontro gerador. In: BRAGANÇA, Aníbal (org.). **O Rei do Livro**: Francisco Alves na história do livro e da leitura no Brasil. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Niterói: Lihed/UFF, 2016, p. 301-322.

Léxico terminológico e processos de formação de palavras: Terminologia e Lexicologia em sala de aula por meio da leitura de artigos de divulgação científica

Lígia Fabiana de Souza SILVA¹

Resumo: *Este capítulo apresenta os resultados preliminares da pesquisa de doutorado acerca do ensino do léxico terminológico e dos processos de formação de palavras como partes constituintes da competência lexical e fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora. A necessidade de investigação surgiu a partir da constatação por meio de pesquisas com docentes de diversos componentes curriculares do Ensino Fundamental e da observação como docente da disciplina de língua portuguesa de que a compreensão leitora dos estudantes, especialmente na leitura de artigos de divulgação científica, fica bastante comprometida devido ao desconhecimento do léxico terminológico e dos processos de formação de palavras como “mecanismos” que ajudam a inferir o significado de palavras por meio de seus afixos, por exemplo. Partindo desta lacuna, decidimos pesquisar quais as orientações curriculares para o ensino do léxico em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo da Cidade (documento norteador do ensino do idioma materno para as escolas da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo) e como tais documentos reverberam nas propostas de ensino de dois materiais didáticos. Tais documentos e materiais constituem nosso corpora. A fundamentação teórica que a partir de qual se faz as análises é composta pelos estudos e obras de Cleci Regina Bevilacqua, Maria Aparecida Barbosa, Mariângela de Araújo, Guiomar Ciapuscio, Maria José Borcony Finatto, Maria Teresa Cabré e Maria Tereza Camargo Biderman. Propomos uma metodologia de pesquisa-ação, com análise de documentos e propostas de atividades a fim de contribuir com sugestões que visem o desenvolvimento das competências lexical e leitora dos estudantes. O objetivo é que esta pesquisa contribua para pensarmos a competência lexical em uma abrangência ampla (incluindo aspectos semânticos, morfológicos e sintáticos) e, assim, contribuirmos para a formação de cidadãos-leitores capazes de compreender textos científicos destinados ao público leigo e compartilhar suas aprendizagens com essas leituras em discussões com os mais diversos interlocutores.*

Palavras-chave: *Ensino de língua portuguesa; Competência lexical; Ensino do léxico; Base Nacional Comum Curricular; Estudo do léxico em materiais didáticos.*

Introdução

De acordo com a teoria sociointeracionista, a interação social por meio da língua ocorre invariavelmente em forma de textos, escritos e falados e não através de palavras ou de sentenças isoladas. Portanto, para o ensino sistematizado do idioma deve-se considerar o estudante, a língua e o ambiente sociocultural em que estão inseridos e conhecer o que um indivíduo sabe (consciente e inconscientemente) sobre a língua e sobre seu uso. Assim, ao

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Mariângela de Araújo.

analisar a evolução da linguagem, deve-se compreender os papéis da sociedade, da cultura e da interação.

As concepções de língua e de ensino de língua materna precisam estar definidas (ainda que haja constantes movimentos de construção e de reconstrução de teorias sobre o assunto) para que o docente tenha clareza de quais competências pretende construir com os estudantes, selecionar os conteúdos de acordo com as orientações dos currículos oficiais, avaliar e seguir seu trabalho com vistas ao pleno desenvolvimento das capacidades de usos da língua.

As competências para compreensão leitora e para produção textual são elementos fundamentais para a formação dos educandos nas disciplinas de língua portuguesa e em todas as outras (considerando que a língua possibilita a construção e o registro dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade). Entretanto, é impossível compreender textos, tampouco produzi-los sem o conhecimento lexical. Nesta pesquisa, analisaremos de que maneira se dá o trabalho na escola com vistas ao desenvolvimento da competência lexical, detalhando como o falante-ouvinte ou escrevente-leitor compreende o sentido das unidades lexicais de seu idioma, sua estrutura ou constituição e seu relacionamento com outras lexias em suas produções discursivas.

Segundo a concepção sociointeracionista, estudar o léxico desvinculado do texto é uma abordagem incompleta, pois a língua é viva e, apesar de as palavras possuírem uma significação “pré-concebida”, é nas “atividades de linguagem” que os significados se constroem a partir de diversos fatores que concorrem para que a comunicação se estabeleça.

Apresentamos, assim, nosso objeto de análise nesta pesquisa: as propostas de estudos do léxico em documentos oficiais e em livros didáticos e de que maneira eles colaboram para a compreensão leitora de textos do gênero **artigo de divulgação científica**. Esse projeto de investigação surgiu a partir de minha experiência como professora de língua portuguesa para estudantes do nível Fundamental II (com média de idade entre 11 e 14 anos), mais especificamente, nos momentos do curso em que a recomendação dos currículos e dos materiais didáticos é o estudo de tal gênero.

Nossa hipótese é de que há poucas propostas de estudo direcionadas direta ou indiretamente ao desenvolvimento da competência lexical dos estudantes. Devido à pouca atenção que se dá aos estudos sistematizados (e contextualizados) do léxico, o desenvolvimento das demais competências linguísticas fica comprometido.

Para testar nossa hipótese, nossa *corpora* será composta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Currículo da Cidade (proposta curricular elaborada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo). Todos os materiais analisados nesta pesquisa são utilizados na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Theo Dutra, instituição de ensino da cidade de São Paulo, situada no bairro da Brasilândia, Zona Norte da cidade.

A metodologia utilizada neste capítulo será a análise e a reflexão das orientações curriculares (BNCC e Currículo da Cidade) a respeito do ensino do léxico e sua importância para o desenvolvimento das competências lexical e leitora. Conforme Barbosa (1999):

Entende-se o léxico como o espaço de estruturação e reestruturação de conhecimentos de mundo, formalizados pela gramática da língua; de sorte que, ele é tentacular, remetendo-se ao linguístico e ao não linguístico, especificamente, no caso das lexias da classe de designação. (BARBOSA, 1999, p. 121).

A partir da citação acima, reiteramos a importância do conhecimento lexical para construção de conhecimentos de mundo, compreensão cultural e exercício da cidadania. Daí a necessidade de estudos ainda na Educação Básica a respeito das linguagens terminológicas com vistas ao acesso e ampliação de conhecimentos sobre conteúdos científicos e/ou tecnológicos.

1. Competência lexical

Compreendemos competência lexical como o conhecimento e a capacidade de utilizar de forma produtiva e reflexiva as palavras de determinado idioma e reconhecer as propriedades semânticas, sintáticas e pragmáticas das palavras, suas restrições de uso, possibilidades de relacionamento com outras unidades lexicais e conhecimento de seus processos de formação. LEFFA (2000) ilustra com clareza o processo de desenvolvimento da competência lexical do falante:

Inicialmente o aprendiz é apenas capaz de reconhecer, por exemplo, se determinada sequência de letras pode ou não ser reconhecida como uma palavra da língua. À medida que sua competência lexical se desenvolve, ele se torna capaz de estabelecer as relações paradigmáticas (sinônimos, antônimos etc.) e sintagmáticas (que palavras podem acompanhar determinadas palavras). (LEFFA, 2000, p. 26)

Para LEFFA (2000), o desenvolvimento da competência lexical subdivide-se em três dimensões: a quantidade, a profundidade e a produtividade. A quantidade refere-se ao número de palavras que o usuário conhece, a profundidade refere-se ao conhecimento que se tem das palavras (suas relações paradigmáticas e sintagmáticas). A produtividade refere-se aos conceitos de léxico ativo (palavras que o usuário utiliza na produção de seus discursos) e léxico passivo (palavras que o usuário é capaz de identificar e compreender na recepção dos discursos de seus interlocutores).

O léxico está intimamente ligado às experiências de mundo, linguísticas e esquemas culturais dos falantes. Deve-se considerá-lo, portanto, como uma competência indispensável para a composição da competência discursiva. TRÉVILLE e DUQUETTE (1996, p. 98) ilustram o conceito de competência lexical, compreendendo-a a partir de cinco componentes:

- **Componente linguístico:** conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais, estrutura, sentidos e relações morfossintáticas.
- **Componente discursivo:** conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações semânticas (coesão, coerência, co-ocorrências).
- **Componente referencial:** relações entre discurso e conhecimentos de mundo que possibilitam o uso de sequências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais.

- **Componente sociocultural:** conhecimento do valor cultural das palavras e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação.
- **Componente estratégico:** capacidade de superar o desconhecimento de palavras através de inferências contextuais ou paráfrases.

A escola, como espaço privilegiado para o desenvolvimento da competência lexical e, conseqüentemente, discursiva dos educandos, deve pensar suas atividades pedagógicas para o ensino de língua portuguesa visando à ampliação das dimensões e dos componentes acima citados. Além disso, como o objetivo é tornar os estudantes usuários competentes de seu idioma, deve promover a utilização de conhecimentos na estruturação de discursos, de acordo com os contextos situacionais, a relação entre os interlocutores, as intencionalidades comunicativas etc.

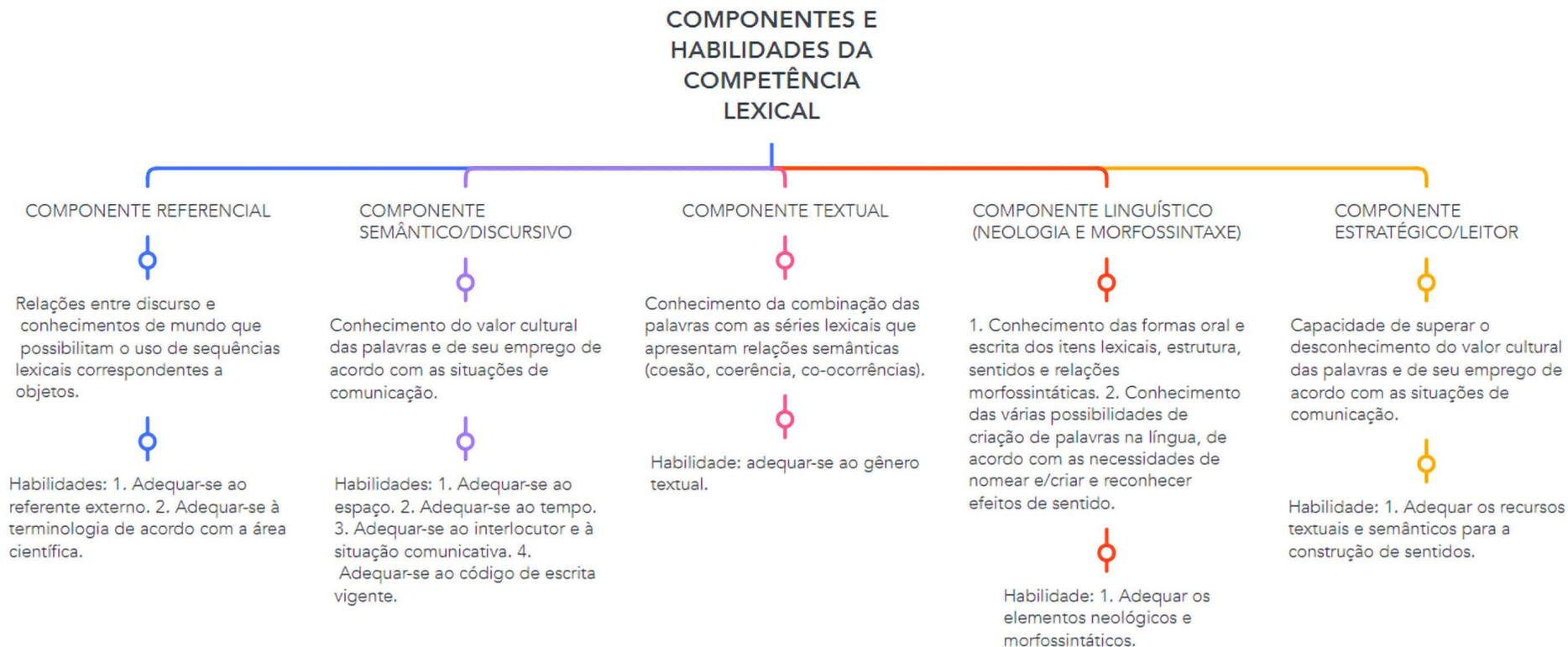
As atividades escolares devem promover o estudo do léxico a partir dos pontos de vista sintático, semântico e discursivo, por meio de exercícios que analisem o léxico e os discursos dos quais fazem parte e não somente palavras ou frases isoladamente. O objetivo é que o aluno possa adequar o léxico ao gênero textual, tema abordado, grau de formalidade, interlocutor, contexto sócio-histórico, intencionalidades etc. (BEZERRA, 1999)

PAULIUKONIS (2007) desenvolve os conceitos de seleção e de adequação lexical, argumentando que o ensino do léxico ocorre de modo eficiente quando o aluno se apropria dos vários sentidos das palavras e as usa explorando seus efeitos nos mais diversos textos, resultando em uma comunicação textual eficaz. Para a autora, o conceito de erro deve ser substituído por inadequação, já que a língua é um código social e suas regras de certo ou errado dependem da aceitação da comunidade linguística como uma manifestação adequada ou inadequada à comunicação. Assim, a seleção lexical em um texto deve:

- **Adequar-se ao referente externo:** deve-se selecionar palavras que representem adequadamente os referentes do mundo aos quais nomeiam. Assim, é importante ater-se para não escolher uma palavra inapropriada à designação do referente, por exemplo, tráfego por tráfico.
- **Adequar-se ao interlocutor e à situação comunicativa:** o vocabulário selecionado deve ser apropriado à pessoa com quem se fala e ao contexto social dos interlocutores, ou seja, um mesmo falante pode escolher vocabulários distintos dependendo do papel social que desempenham (ele e seu interlocutor) no momento da interação verbal.
- **Adequar-se ao registro linguístico escolhido:** a seleção lexical deve ser realizada, considerando-se o grau de formalidade do discurso.
- **Adequar-se ao gênero textual:** o léxico deve ser selecionado de acordo com as características do gênero textual e da época em que o texto foi produzido.
- **Adequar-se ao espaço:** mesmo tratando-se de uma mesma língua, variantes do português brasileiro e europeu, por isso se deve atentar, no momento da produção do discurso, ao espaço no qual o texto será veiculado, para selecionar os vocábulos mais adequados.
- **Adequar-se ao tempo:** o vocabulário de um texto deve ser selecionado considerando-se o momento histórico em que circulará.
- **Adequar-se ao código escrito vigente:** o vocabulário selecionado deve atender à ortografia usual padrão.

(PAULIUKONIS, 2007, p. 103 – 128)

A partir dos componentes da competência lexical descritos por Trévillle e Duquette (1996) e dos conceitos de seleção e de adequação lexical desenvolvidos por Pauliukonis (2007), elaboramos uma proposta de mapa que contempla todas os conhecimentos elaborados pelos teóricos citados e acrescentamos os conhecimentos terminológicos como elemento da competência lexical, conforme segue:



Fonte: Elaboração própria.

O mapa acima servirá como base para análise de documentos oficiais e livros didáticos, com vistas à observação de quais elementos da competência lexical são contemplados nesses materiais, com qual frequência e intencionalidade.

O falante deve ter conhecimentos linguísticos suficientes para a produção e a recepção de discursos diversos, sendo capaz de compreender a dinamicidade da língua, selecionar o vocabulário de seus discursos de maneira adequada a diversas situações, utilizar o léxico e seus recursos, como metáforas, metonímias, hiperonímia, hiponímia, polissemia, antonímia, sinonímia, neologismos etc., além de usar seu vocabulário em mecanismos de coesão e coerência textuais. Todos os recursos utilizados devem ser utilizados de maneira consciente para a consecução de suas intenções comunicativas. Portanto, o desenvolvimento da competência lexical junto aos estudantes é de grande importância e nunca tem fim. O indivíduo está sempre aprendendo novos elementos lexicais, pois o léxico de uma língua expande-se continuamente. Tal construção dá-se por meio das interações sociais que começam na família, é ampliado e ensinado sistematicamente durante o aprendizado escolar e continua a desenvolver-se durante toda a vida.

Além disso, o sentido das palavras não se encontra somente nelas mesmas, mas também depende dos discursos dos quais fazem parte. Por isso, é indispensável que o estudo do léxico e, conseqüente, desenvolvimento da competência lexical sejam tratados sempre por meio da análise discursiva, considerando a língua como produto e produtora da cultura e das visões de mundo de um povo.

De acordo com Biderman (2001, p. 14-15) a etapa mais primitiva de cognição da realidade coincide com a criação do léxico, ou seja, conhecemos os elementos do mundo e os nomeamos. Assim, com a criação de técnicas e ciências, faz-se necessária a ampliação do repertório lexical e, portanto, a criação de terminologias. Para a autora:

[...] todo conhecimento do universo é transferido para o léxico em virtude da relação que se estabelece entre cada um dos itens lexicais discretos e o espaço referencial designado. Esses símbolos, signos linguísticos, não são itens do conhecimento propriamente dito. São-no apenas no sentido de que só podemos manipular o conhecimento abstrato através dessas formas linguísticas, que somos capazes de memorizar e com as quais podemos operar. Esses signos são, pois, meras etiquetas através das quais podemos referir-nos ao conhecimento do universo. (BIDERMAN, 2001, p. 20)

A disciplina de língua portuguesa no momento histórico em que se encontra (considerando-se as manifestações da língua como discursos e observando-se os aspectos sociais, históricos e interacionais) deve ter como objetivo o desenvolvimento da competência lexical e discursiva dos estudantes, trabalhando o léxico de forma sistematizada e contextualizada, com vistas a evidenciar aos estudantes as relações estreitas entre léxico, cultura e discurso, tornando-os aptos a utilizar os recursos linguísticos de maneira eficiente em suas produções discursivas.

Devido ao volume e à dinamicidade das unidades léxicas de um idioma, o falante irá deparar-se com palavras desconhecidas ao longo de toda a sua vida. Assim, [...] *“é desejável, no tocante ao vocabulário, que a escola se preocupe mais em formar atitudes e consolidar hábitos do que em atingir metas quantitativas arbitrariamente fixadas.”* (ILARI, 1992: 58). Além disso, todas as disciplinas escolares (e não somente a de língua portuguesa) podem contribuir para o

desenvolvimento do vocabulário dos alunos e, também, beneficiar-se com o aumento de suas competências lexicais.

É lícito dizer-se que a prática de uma ciência básica ou aplicada, a sua produtividade e crescimento demonstram a imperiosa necessidade de construção e permanente reconstrução de um vocabulário próprio, preciso e consensual, instrumento de análise e descrição, que não somente permite defini-las e circunscrevê-las, enquanto disciplinas, como também lhes proporciona a aplicação mais rigorosa, produtiva, eficaz dos princípios, métodos e técnicas. Uma ciência que não conseguisse auto definir-se não teria identidade, não poderia delimitar nem o seu objeto de estudo nem os seus processos de atuação. Dessa forma, uma ciência ou tecnologia vão constituindo-se e delimitando-se como tais, no processo histórico de acumulação e transformação do conhecimento, à medida que, simultaneamente, se vão delimitando o seu objeto formal, os métodos e técnicas de análise e descrição desse mesmo objeto e à medida que, igualmente, se vai consolidando a sua metalinguagem. Noutras palavras, com a precisa definição dos seus termos, e somente assim, determinam-se claramente os fatos próprios ao seu universo, seus métodos e técnicas. É legítimo afirmar, pois, que a construção da ciência é indissociável da construção de sua metalinguagem. À proporção de se vai constituindo, consolida-se a ciência e sua identidade epistemológica.

Tem-se aí o problema seríssimo do sujeito falante-ouvinte não iniciado, que deseja aprender uma nova ciência ou tecnologia. Por vezes, essa tarefa se mostra mais difícil que o aprendizado de outra língua natural. Ao assimilar uma metalinguagem técnico-científica, o pesquisador iniciante estará assimilando e construindo o saber e o saber-fazer específicos daquela ciência e/ou tecnologia, que lhe possibilita entender, rediscursar realimentar não os modelos possibilita entender, rediscursar realimentar não só os modelos científicos ou tecnológicos, como também a sua própria 'visão do mundo' anterior, um processo de amadurecimento intelectual pessoal.

Quanto às implicações didático-pedagógicas, cumpre ressaltar que o desenvolvimento da competência lexical do sujeito falante-ouvinte requer, dentre outros aspectos, que o mesmo adquira um número razoável de variantes diafásicas, ou seja, de parassinônimos pertencentes a universos de discurso diferentes. Daí resultam: aumento do número de unidades memorizadas e disponíveis para atualização; maior rigor nas oposições semêmicas e maior precisão do enforque semântico; maior habilidade na seleção das unidades lexicais, face à situação de enunciação e de discurso; maior habilidade na manipulação das relações de significação; maior habilidade na transposição de sentidos e no trânsito entre universos de discurso (metalinguagem e transcodificação).

2. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham

assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2017).

A elaboração desse documento está prevista desde a Constituição de 1998 (no artigo 210, prevê-se a criação de uma Base Nacional Comum Curricular). No entanto, somente em 2015 o Ministério da Educação instituiu o grupo de redatores responsáveis pela primeira versão da BNCC, finalizada em março de 2016.

A BNCC é documento norteador elaborado a partir das políticas nacionais para a Educação Básica e visa a contribuir para o alinhamento dos demais currículos, em âmbitos federal, estadual e municipal, tanto no que se refere à formação de professores como à avaliação e à elaboração de conteúdos educacionais. Seguem as competências gerais da Educação Básica exatamente como são apresentadas no documento oficial:

Competências Gerais Da Educação Básica	
1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais e, também, participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras e escrita), corporal, visual, sonora e digital -, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, como liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitam e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL: 2017, p.9-10.

A BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências (em nossa análise, enfatizaremos as competências lexical, leitora e discursiva), além de competências alinhadas à Agenda 2030, conforme segue:



Fonte: <http://www.ods.cnm.org.br>

2.1 Orientações acerca do estudo do léxico na BNCC

No que tange ao ensino do léxico, especificamente, a BNCC traz algumas recomendações ligadas a todos os elementos da competência lexical expostos anteriormente. Realizamos a seleção de todas as habilidades relacionadas ao ensino do léxico e suas correspondências com outros elementos do estudo da língua materna, conforme podemos observar no quadro a seguir:

ANO	HABILIDADE	RELAÇÕES COM OS SEGUINTE ELEMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
1º	(EF12LP01) Ler palavras novas com precisão na decodificação, no caso de palavras de uso frequente, ler globalmente, por memorização.	Compreensão Leitora.
1º	(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representam fonemas.	Ortografia.
1º	(EF01LP06) Segmentar oralmente palavras sílabas.	Morfologia.
1º	(EF01LP09) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais.	Fonologia, Morfologia.
1º	(EF01LP12) Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.	Morfologia.
1º	(EF01LP13) Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas mediais e finais.	Fonologia, Morfologia.
1º	(EF01LP15) Agrupar palavras pelo critério de aproximação de significados (sinonímia) e separar palavras pelo critério de oposição de significado (antonímia).	Semântica.
1º	(EF12LP18) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição.	Fonologia, Estilística, Compreensão Leitora.
1º	(EF12LP19) Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.	Estilística.
2º	(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	Morfologia.
2º	(EF02LP02) Segmentar palavras em sílabas e remover e substituir sílabas iniciais, mediais ou finais para criar palavras novas.	Morfologia, Neologia.
2º	Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona final de palavra).	Ortografia
2º	(EF02LP08) Segmentar corretamente as palavras ao escrever frases e textos.	Morfologia, Sintaxe.

ANO	HABILIDADE	RELAÇÕES COM OS SEGUINTE ELEMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
2º	(EF02LP10) Identificar sinônimos de palavras de texto lido, determinando a diferença de sentido entre eles, e formar antônimos de palavras encontradas em texto lido pelo acréscimo do prefixo de negação <i>in—im</i> .	Morfologia, Semântica.
2º	(EF02LP11) Formar o aumentativo e o diminutivo de palavras com os sufixos <i>-ão</i> e <i>-inho/zinho</i> .	Morfologia.
2º	(EF02LP17) Identificar e reproduzir, em relatos de experiências pessoais, a sequência dos fatos, utilizando expressões que marquem a passagem do tempo (“antes”, “depois”, “ontem”, “hoje”, “amanhã”, “outro dia”, “antigamente”, “há muito tempo” etc.), e o nível de informatividade.	Coesão Textual.
3º	(EF35LP05) Inferir o sentido de palavras ou expressões desconhecidas em textos, com base no contexto da frase ou do texto.	Compreensão Leitora.
3º	EF35LP06) Recuperar relações entre partes de um texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos - pessoais, possessivos, demonstrativos) que contribuem para a continuidade do texto.	Coesão Textual.
3º	(EF35LP08) Utilizar, ao produzir um texto, recursos de referência (por substituição lexical ou por pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos), vocabulário apropriado ao gênero, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão, comparação), com nível suficiente de informatividade.	Coesão Textual.
3º	(EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos. Semântica, regionalismos e preconceito linguístico.	Semântica, Regionalismos e Preconceito Linguístico.
3º	(EF35LP12) Recorrer ao dicionário para esclarecer dúvida sobre a escrita de palavras, especialmente no caso de palavras com relações irregulares fonema-grafema.	Ortografia.
3º	(EF03LP01) Ler e escrever palavras com correspondências regulares contextuais entre grafemas e fonemas - <i>c/qu; g/gu; r/rr; s/ss; o</i> (e não <i>u</i>) e <i>e</i> (e não <i>i</i>) em sílaba átona em final de palavra – e com marcas de nasalidade (<i>til, m, n</i>).	Ortografia, Fonologia.
3º	EF03LP02) Ler e escrever corretamente palavras com sílabas CV, V, CVC, VC, VV, CVV, identificando que existem vogais em todas as sílabas.	Ortografia.
3º	(EF03LP03) Ler e escrever corretamente palavras com os dígrafos <i>lh, nh, ch</i> .	Ortografia.
3º	(EF35LP13) Memorizar a grafia de palavras de uso frequente nas quais as relações fonema-grafema são irregulares e com <i>h</i> inicial que não representa fonema.	Ortografia.

ANO	HABILIDADE	RELAÇÕES COM OS SEGUINTE ELEMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
3º	(EF03LP10) Reconhecer prefixos e sufixos produtivos na formação de palavras derivadas de substantivos, de adjetivos e de verbos, utilizando-os para compreender palavras e para formar novas palavras.	Morfologia e Neologia.
3º	(EF03LP11) Ler e compreender, com autonomia, textos injuntivos (receitas, instruções de montagem etc.), com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a ser seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Discurso.
3º	(EF03LP14) Planejar e produzir textos injuntivos instrucionais, com a estrutura própria desses textos (verbos imperativos, indicação de passos a serem seguidos) e mesclando palavras, imagens e recursos gráfico-visuais, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.	Gêneros Textuais.
3º	(EF03LP19) Identificar e discutir o propósito do uso de recursos de persuasão (cores, imagens, escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho de letras) em textos publicitários e de propaganda, como elementos de convencimento.	Gêneros Textuais.
3º	(EF03LP21) Produzir anúncios publicitários, textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil, observando os recursos de persuasão utilizados nos textos publicitários e de propaganda (cores, <i>slogan</i> , escolha de palavras, jogo de palavras, tamanho e tipo de letras, diagramação).	Gêneros Textuais.
3º	(EF35LP21) Perceber diálogos em textos narrativos, observando o efeito de sentido de verbos de enunciação e, se for o caso, o uso de variedades linguísticas no discurso direto.	Varição Linguística, Produção Textual, Compreensão Leitora.
3º	(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.	Semântica e Estilística.
3º	(EF35LP27) Ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando rimas, sons e jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais e sonoros.	Estilística e Compreensão Leitora.
3º	(EF35LP31) Identificar, em textos versificados, efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos e sonoros e de metáforas.	Estilística. Compreensão Leitora.
4º	(EF04LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares diretas e contextuais.	Ortografia.
4º	(EF04LP02) Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (<i>ai, ei, ou</i>)	Ortografia.
4º	(EF04LP03) Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta.	Semântica.
5º	(EF05LP01) Grafar palavras utilizando regras de correspondência fonema-grafema regulares, contextuais e morfológicas e palavras de uso frequente com correspondência irregulares.	Ortografia.

ANO	HABILIDADE	RELAÇÕES COM OS SEGUINTE ELEMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
5º	(EF05LP02) Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso), comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual.	Semântica e Terminologia.
5º	(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.	Coesão Textual.
5º	(EF05LP07) Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, oposição, tempo, causa, condição, finalidade.	Coesão Textual.
5º	(EF05LP08) Diferenciar palavras primitivas, derivadas e compostas, e derivadas por adição de prefixo e de sufixo.	Morfologia.
5º	(EF05LP22) Ler e compreender verbetes de dicionário, identificando a estrutura, as informações gramaticais (significado de abreviaturas) e as informações semânticas.	Morfologia, Semântica, Gêneros Textuais.
5º	(EF05LP27) Utilizar, ao produzir o texto, recursos de coesão pronominal (pronomes anafóricos) e articuladores de relações de sentido (tempo, causa, oposição, conclusão comparação), com nível adequado de informatividade.	Coesão Textual.
6º	(EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes.	Compreensão Leitora.
6º	(EF69LP05) Inferir e justificar, em textos multissemióticos – tirinhas, charges, memes, <i>gifs</i> etc. -, o efeito de humor, ironia e/ou crítica pelo uso ambíguo de palavras, expressões ou imagens ambíguas, de clichês, de recursos iconográficos, de pontuação etc.	Semântica e Compreensão Leitora.
6º	(EF69LP17) Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos gêneros jornalísticos e publicitários, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).	Estilística. Gêneros Textuais. Morfologia. Compreensão Leitora.

ANO	HABILIDADE	RELAÇÕES COM OS SEGUINTE ELEMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
6º	(EF69LP18) Utilizar, na escrita/reescrita de textos argumentativos, recursos linguísticos que marquem as relações de sentido entre parágrafos e enunciados do texto e operadores de conexão adequados aos tipos de argumento e à forma de composição de textos argumentativos, de maneira a garantir a coesão, a coerência e a progressão temática nesses textos (“primeiramente, mas, no entanto, em primeiro/segundo/terceiro lugar, finalmente, em conclusão” etc.).	Coesão Textual.
6º	(EF69LP20) Identificar, tendo em vista o contexto de produção, a forma de organização dos textos normativos e legais, a lógica de hierarquização de seus itens e subitens e suas partes: parte inicial (título – nome e data – e ementa), blocos de artigos (parte, livro, capítulo, seção, subseção), artigos (caput e parágrafose incisos) e parte final (disposições pertinentes à sua implementação) e analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação.	Terminologia. Gêneros Textuais.
6º	(EF69LP24) Discutir casos, reais ou simulações, submetidos a juízo, que envolvam (supostos) desrespeitos a artigos, do ECA, do Código de Defesa do Consumidor, do Código Nacional de Trânsito, de regulamentações do mercado publicitário etc., como forma de criar familiaridade com textos legais – seu vocabulário, formas de organização, marcas de estilo etc. -, de maneira a facilitar a compreensão de leis, fortalecer a defesa dos direitos, fomentar a escrita de textos normativos (se e quando isso for necessário) e possibilitar a compreensão do caráter interpretativo das leis e as várias perspectivas que podem estar em jogo.	Terminologia. Gêneros Textuais. Compreensão Leitora.
6º	(EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, <i>podcasts</i> e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros.	Gêneros Textuais. Compreensão Leitora.
6º	(EF69LP43) Identificar e utilizar os modos de introdução de outras vozes no texto – citação literal e sua formatação e paráfrase -, as pistas linguísticas responsáveis por introduzir no texto a posição do autor e dos outros autores citados (“Segundo X; De acordo com Y; De minha/nossa parte, penso/amos que”...) e os elementos de normatização (tais como as regras de inclusão e formatação de citações e paráfrases, de organização de referências bibliográficas) em textos científicos, desenvolvendo reflexão sobre o modo como a intertextualidade e a retextualização ocorrem nesses textos.	Fraseologia. Gêneros Textuais. Produção Textual.

ANO	HABILIDADE	RELAÇÕES COM OS SEGUINTE ELEMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
6º	(EF69LP48) Interpretar, em poemas, feitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.	Estilística. Semântica. Compreensão Leitora.
6º	(EF69LP50) Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros, jargões) e retextualizando o tratamento da temática.	Produção Textual. Terminologia. Variação Linguística.
6º	(EF69LP54) Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem como as aliterações, as assonâncias, as onomatopeias, dentre outras, a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gênero em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo.	Estilística. Compreensão Leitora.
6º	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso da 3ª pessoa etc.	Estilística. Compreensão Leitora.
6º	(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido.	Compreensão Leitora.
6º	(EF06LP03) Analisar diferenças de sentido entre palavras de uma série sinonímica.	Semântica.
6º	(EF67LP34) Formar antônimos com acréscimo de prefixos que expressam noção de negação.	Semântica. Morfologia.
6º	(EF67LP04) Distinguir palavras derivadas por acréscimo de afixos e palavras compostas.	Morfologia.
6º	(EF06LP04) Analisar a função e as flexões de substantivos e adjetivos e de verbos nos modos indicativo, subjuntivo e imperativo: afirmativo e negativo.	Morfologia.

ANO	HABILIDADE	RELAÇÕES COM OS SEGUINTE ELEMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
6º	(EF06LP05) Identificar os efeitos de sentido dos modos verbais, considerando o gênero textual e a intenção comunicativa.	Morfologia. Gêneros Textuais. Discurso.
6º	(EF06LP12) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (nomes e pronomes), recursos semânticos de sinonímia, antonímia e homonímia e mecanismos de representação de diferentes vozes (discurso direto e indireto).	Semântica. Coesão Textual.
6º	(EF67LP36) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão referencial (léxica e pronominal) e sequencial e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Coesão Textual. Estilística. Gêneros Textuais.
6º	(EF67LP37) Analisar, em diferentes textos, os efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos linguístico-discursivos de prescrição, causalidade, sequências descritivas e expositivas e ordenação de eventos.	Semântica. Discurso.
6º	(EF67LP38) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem, como comparação, metáfora, metonímia, personificação, hipérbole, dentre outras.	Estilística.
7º	(EF07LP03) Formar, com base em palavras primitivas, palavras derivadas com os prefixos e sufixos mais produtivos no português.	Morfologia.
7º	(EF07LP04) Reconhecer, em textos, o verbo como núcleo das orações.	Sintaxe. Semântica.
7º	(EF07LP12) Reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos).	Coesão Textual.
7º	(EF07LP13) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto.	Coesão Textual.
8º	(EF08LP05) Analisar processos de formação de palavras por composição (aglutinação e justaposição), apropriando-se de regras básicas de uso do hífen em palavras compostas.	Morfologia.
8º	(EF08LP13) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial: conjunções e articuladores textuais.	Coesão Textual. Compreensão Leitora.
8º	(EF08LP14) Utilizar, ao produzir texto, recursos de coesão sequencial (articuladores) e referencial (léxica e pronominal), construções passivas e impessoais, discurso direto e indireto e outros recursos expressivos adequados ao gênero textual.	Coesão Textual. Estilística. Gêneros Textuais.
8º	(EF08LP15) Estabelecer relações entre partes do texto, identificando o antecedente de um pronome relativo ou o referente comum de uma cadeia de substituições lexicais).	Coesão Textual.
8º	(EF89LP37) Analisar os efeitos de sentido do uso de figuras de linguagem como ironia, eufemismo, antítese, aliteração, assonância, dentre outras.	Estilística. Semântica.

ANO	HABILIDADE	RELAÇÕES COM OS SEGUINTE ELEMENTOS DO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA
9º	(EF09LP11) Inferir efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos de coesão sequencial (conjunções e articuladores textuais).	Coesão Textual.
9º	(EF09LP12) Identificar estrangeirismos, caracterizando-os segundo a conservação, ou não, de sua forma gráfica de origem, avaliando a pertinência, ou não, de seu uso.	Estrangeirismos. Neologia. Discurso.

3. Currículo da Cidade (Secretaria Municipal de Educação – São Paulo)

O Currículo da Cidade orienta-se pela Educação Integral com o objetivo de promover o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeitos de direito e deveres, conforme as metas da Agenda 2030. A Educação Integral não significa a quantidade de tempo em que o estudante permanece na escola, mas pela qualidade da proposta curricular, ratificando as metas da Agenda 2030 (ONU) e a Base Nacional Comum Curricular, o que culminou na elaboração na Matriz de Saberes que embasam a construção do currículo educacional da cidade de São Paulo.

Matriz Dos Saberes



Pensamento científico, crítico e criativo

Saber: Acessar, selecionar e organizar o conhecimento com curiosidade, ludicidade, pensamento científico, crítico e criativo.

Resolução de problemas

Saber: Descobrir possibilidades diferentes, brincar, avaliar e gerenciar experiências vividas, ter ideias

originais e criar soluções, problemas e pergunta, sendo sujeitos de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento; interagindo com adultos/pares/meio.

Comunicação

Saber: Utilizar as múltiplas linguagens, como: verbal, verbo-visual, corporal, multimodal, brincadeira, artística, matemática, científica, Libras, tecnológica e digital para expressar-se, partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Autoconhecimento e autocuidado

Saber: Conhecer e cuidar de seu corpo, sua mente, suas emoções, suas aspirações e seu bem-estar e ter autocrítica.

Autonomia e determinação

Saber: Criar, escolher e recriar estratégias, organizar-se, brincar, definir metas e perseverar para alcançar seus objetivos.

Repertório cultural

Saber: Desenvolver repertório cultural e senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas identidades e manifestações artísticas e culturais, brincar e participar de práticas diversificadas de produção sociocultural.

Empatia e colaboração

Saber: Considerar a perspectiva e os sentimentos do outro, colaborar com os demais e tomar decisões coletivas; valorizando e respeitando as diferenças que constituem os sujeitos, brincar e interagir/relacionar-se com o outro.

Responsabilidade e participação

Saber: Reconhecer e exercer direitos e deveres, tomar decisões éticas e responsáveis para consigo, o outro e o planeta, desenvolvendo o protagonismo, a brincadeira e o direito de fazer escolhas, expressando seus interesses, hipóteses, preferências etc.

Abertura à diversidade

Saber: Abrir-se ao novo, respeitar e valorizar diferenças e acolher à diversidade.

Mapa mental produzido a partir da imagem de mesmo nome, presente no Currículo da Cidade, Língua Portuguesa: São Paulo/Secretaria Municipal de Educação: 2007, p.35.

Para compreender a matriz dos saberes, é fundamental explicitar o que se entende por **eixos, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento:**

Eixos: os eixos estruturantes organizam os objetos de conhecimento de cada componente curricular, agrupando o que os professores precisam ensinar em cada ano do Ensino Fundamental.

Objetos de conhecimento: são elementos orientadores do currículo e têm a finalidade de nortear o trabalho do professor, especificando de forma ampla os assuntos a serem abordados em sala de aula.

Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento: o Currículo da Cidade optou por utilizar a terminologia Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento para designar o conjunto de saberes que os estudantes da Rede Municipal devem desenvolver ao longo do Ensino Fundamental. A escolha busca contemplar o direito à educação em toda a sua plenitude – Educação Integral – considerando que a sua conquista se dá por meio de “um processo social interminável de construção de vida e identidade, na relação com os outros e com o mundo de sentidos” (SÃO PAULO: 2019, p. 29).

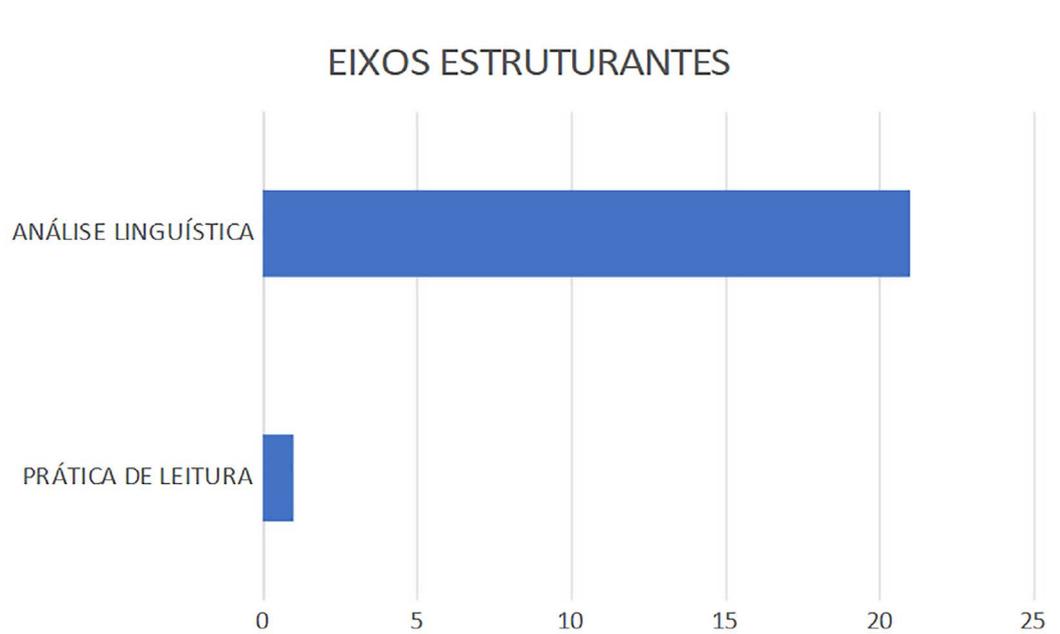
4. Análises e considerações preliminares

Por meio da análise dos currículos norteadores do ensino de língua portuguesa, podemos verificar que no Currículo da Cidade todos os componentes elencados como elementos da competência lexical estão presentes: aspectos morfológicos, sintáticos e, principalmente, semânticos. Na BNCC, observamos todas as habilidades a serem ensinadas relacionadas ao léxico e, também, o diálogo entre os estudos lexicais com outras áreas de estudo do idioma, conforme observamos nas tabelas seguintes:

BNCC

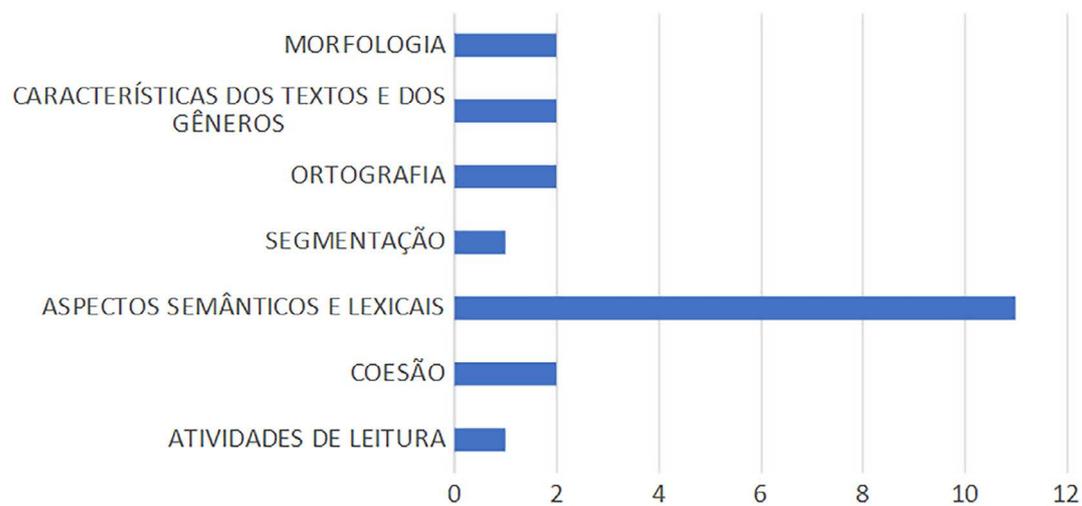


Fonte: Elaboração própria.



Fonte: Elaboração própria.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO



Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar as concepções de língua e de ensino da língua portuguesa como idioma materno e de que maneira tais elementos se desdobram nas orientações curriculares da BNCC e do Currículo da Cidade, observamos que os estudos lexicais são sugeridos nas diversas etapas de estudos da língua e, na maioria das vezes, de maneira contextualizada, ou seja, em

suas realizações em textos. No entanto, apesar de constatarmos que todos os componentes da competência lexical foram contemplados nos documentos, há predominância de estudos lexicais a partir de sua vertente semântica e morfológica e poucas recomendações aos estudos terminológicos – tão importantes para o estabelecimento da interdisciplinaridade entre língua portuguesa e demais componentes curriculares do Ensino Fundamental - o que justifica nossa hipótese de aprofundarmos nos estudos morfológicos e terminológicos como importantes componentes da competência lexical e fundamentais para o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

Estudos terminológicos enriquecem não apenas a competência linguística dos falantes, mas também possibilitam o acesso a conhecimentos sobre diversas áreas técnica-científicas. Ainda que não se tornem especialistas, ao compreender que as diversas ciências se constroem juntamente com suas terminologias, os usuários da língua ampliam suas capacidades de desenvolvimento intelectual e, conseqüentemente, participação mais ativa nas discussões a respeito de assuntos diversificados e compreensão do mundo, tornando-se cidadãos mais ativos.

Portanto, reiteramos a importância de inserir reflexões sobre a Terminologia de maneira contextualizada por meio da leitura e da análise de textos que circulam socialmente, de forma a desenvolver de maneira plena a competência lexical dos estudantes. Sugerimos, ainda, que tais reflexões possam ser iniciadas nas aulas de língua portuguesa, mas a maneira mais rica de trabalhá-las dá-se por meio de estudos interdisciplinares, beneficiando, assim, a construção de conhecimento em diversas áreas científicas e/ou componentes curriculares. Dessa forma, fica evidente a todos a maneira como o léxico é fonte rica de estudos linguísticos e indispensável também para os estudos de outras áreas, já que todas têm suas terminologias. Os estudos terminológicos podem ser tema, portanto, de projetos de ensino envolvendo a reflexão sobre a relação entre linguagens especializadas e conceitos técnico/científicos.

A partir da observação dos documentos oficiais, estudaremos os “desdobramentos” de tais orientações curriculares em livros didáticos e nos “manuais do professor” desses materiais, ou seja, analisaremos como as instruções oficiais são transpostas nos conteúdos e nos exercícios propostos por tais materiais.

Referências bibliográficas

BARBOSA, Maria Aparecida. **Terminodidática**: recortes epistemológicos e funções pedagógicas. Acta Semiótica et Lingvistica. Sociedade Brasileira de Professores de Linguística – v. 14, nº1, p. 58-71, 2009.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Língua e ensino**: condições para a aquisição do vocabulário. Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. vol. 8, 1999.

BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. As ciências do léxico. In: **As ciências do léxico**: Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. (Orgs: Isquerdo, Aparecida Negri; Oliveira, Maria Pinto Pires de. Orgs.) 2.ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001. p. 13-22.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. São Paulo: Martins Fontes, 1992, 4ª ed.

LEFFA, Vilson José. **Aspectos externos e internos da aquisição lexical**. In: LEFFA, Vilson José (Org.). *As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem*. v. 1. Pelotas: EDUCAT, 2000. p. 15 – 44.

PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino. **Ensino do léxico**: adequação ao contexto. In: GAVAZZI, Sigrid; PAULIUKONIS, Maria Aparecida Lino (Org.). *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 103 – 128.

PEREIRA, Sônia Virgínia Martins. **Perspectivas da BNCC sobre a centralidade e a natureza transdisciplinar do texto no ensino de língua**. In: *A BNCC em foco: discussões sobre ensino de língua portuguesa*. LEAL, Telma Ferraz e Rodrigues, Siane Gois Cavalcanti (Orgs.). 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 39-65.

TREVILLE, M. C.& DUQUETTE, L. **Enseigner le vocabulaire em classe de langue**. Paris: Hachette, 1996.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**: Objetivos de Aprendizagem, Brasília: UNESCO, 2017.

Fontes

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: componente curricular: Língua Portuguesa**. 2. ed. São Paulo: SME/COPED, 2019.

Anexo

Correspondência Entre As Competências-Chave Da Educação Para O Desenvolvimento Sustentável E A Matriz De Saberes Do Currículo Da Cidade.

COMPETÊNCIA-CHAVE	DEFINIÇÃO
1. Competência de pensamento sistêmico.	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas para problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável.
2. Competência antecipatória.	Capacidade de compreender e avaliar vários futuros possíveis, prováveis e desejáveis; criar as próprias visões para o futuro; aplicar o princípio da precaução; avaliar as consequências das ações; e lidar com riscos e mudanças.
3. Competência normativa.	Capacidade de entender e refletir sobre as normas e os valores que fundamentam as ações das pessoas; e negociar valores, princípios, objetivos e metas de sustentabilidade, em um contexto de conflitos de interesses e concessões, conhecimento incerto e contradições.
4. Competência estratégica.	Capacidade de desenvolver e implementar coletivamente ações inovadoras que promovam a sustentabilidade em nível local e em contextos mais amplos.
5. Competência de colaboração.	Capacidade de aprender com outros; compreender e respeitar as necessidades, as perspectivas e as ações de outras pessoas (empatia); entender, relacionar e ser sensível aos outros (liderança empática); lidar com conflitos em um grupo; e facilitar a colaboração e a participação na resolução de problemas.
6. Competência de pensamento crítico.	Capacidade de questionar normas, práticas e opiniões; refletir sobre os próprios valores, percepções e ações; e tomar uma posição no discurso da sustentabilidade.
7. Competência de autoconhecimento.	Capacidade de refletir sobre o próprio papel na comunidade local e na sociedade (global); avaliar continuamente e motivar ainda mais as próprias ações; e lidar com os próprios sentimentos e desejos.
8. Competência de resolução integrada de problemas.	Capacidade de aplicar diferentes marcos de resolução de problemas complexos de sustentabilidade e desenvolver opções de soluções viáveis, inclusivas e equitativas que promovam o desenvolvimento sustentável, integrando as competências mencionadas anteriormente.

Fonte: SÃO PAULO, 2019, p. 40.

Tais competências desdobram-se nos seguintes itens do Currículo da Cidade:

EIXO	Prática de leitura de textos.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Capacidades de aquisição do sistema de escrita.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Nas atividades de leitura.	(EF01LP01) Localizar nomes em listas de campos semânticos diversos (nomes próprios, títulos de livros, brincadeiras, agenda do dia, entre outros).

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Coesão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	(EF01LP24) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra – nome, pronome, apelido, classe relacionada etc., ou utilizando elipse.

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos semânticos e lexicais.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	(EF01LP28) Identificar, em textos lidos, a comparação entre dois termos.

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Segmentação.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	(EF02LP28) Segmentar o texto em palavras.

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos semânticos e lexicais.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	(EF03LP28) Identificar, em textos lidos, a comparação implícita (metáfora) entre dois termos, reconhecendo os efeitos desse sentido provocados pelo uso do recurso.

EIXO	Prática de análise linguística-multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Comportamentos relativos à prática de análise linguística-multimodal.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO		(EFCINTLP39) Consultar obras de referência como dicionários, gramáticas em suportes impressos ou digitais, além de sites especializados, para esclarecer dúvidas referentes a conteúdos linguísticos ou discursivos que ocorram durante o processo de textualização ou de revisão de textos.

EIXO	Prática de análise linguística-multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos semânticos e lexicais.	(EF04LP31) Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação.

EIXO	Prática de análise linguística-multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos semânticos e lexicais.	(EF04LP33) Analisar os sentidos decorrentes dos usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico (hiperonímia), utilizando o dicionário como recurso importante para construção do repertório.

EIXO	Prática de análise linguística-multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos semânticos e lexicais.	(EF04LP34) Identificar o caráter polissêmico de palavras, de acordo com o contexto de uso.

EIXO	Prática de análise linguística-multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos gramaticais subjacentes aos da textualização que podem ser tratados com ou sem sistematização.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Ortografia.	(EF04LP44) Analisar inventário de palavras, ligados às categorias gramaticais, reconhecendo que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia. Substantivos terminados em ICE, verbos finalizados em ISSE, adjetivos terminados pelos sufixos OSO e OSA, adjetivos que indicam lugar de origem e se escrevem com ES-ESA, demais substantivos derivados de adjetivos que terminam com o sufixo EZA, entre outros.

EIXO	Prática de análise linguística-multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Características dos textos e gêneros.	(EF05LP28) Eliminar repetições indesejadas nos textos produzidos, substituindo o referente por outra palavra (sinônimo, hiperônimo, pronome, numeral etc.) e fazendo elipse do referente.

EIXO	Prática de análise linguística-multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos semânticos e lexicais.	(EF05LP33) Analisar as escolhas lexicais feitas nos textos produzidos, identificando a sua adequação (ou não) às intenções de significação.

EIXO	Prática de análise linguística-multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos semânticos e lexicais.	(EF05LP35) Analisar os sentidos decorrentes de usos de palavras que se aproximam de um mesmo campo semântico (hiperonímia), utilizando o dicionário como recurso importante para a construção do repertório.

EIXO	Prática de análise linguística-multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos semânticos e lexicais.	(EF05LP36) Identificar o caráter polissêmico de palavras, de acordo com o contexto de uso, comparando o significado de determinados termos utilizados nas áreas científicas com esses mesmos termos utilizados na linguagem usual (cotidiana)

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Ortografia.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Regulares morfológicos-gramaticais.	(EF05LP47) Comparar inventário de palavras ligadas às categorias gramaticais, reconhecendo que o conhecimento do princípio gerativo traz informação sobre a grafia: substantivos derivados de verbos que terminam com ÊNCIA, ANÇA, ÂNCIA ; derivados dos verbos terminados em ISAR , entre outros.

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Coesão.	(EF06LP27) Analisar estratégias de coesão lexical utilizadas nos textos: de reiteração (sinônimos, hiperônimos e nomes genéricos) ou de colocação (palavras de mesmo campo semântico), reconhecendo os efeitos de sentidos provocados pelo uso desses recursos.

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Características dos textos e gêneros.	(EF07LP26) Reconhecer – no estudo de artigos de divulgação científica – a especificidade da sua organização interna o léxico típico da área de conhecimento a que se refere e as implicações do portador e da situação comunicativa para o tratamento dado ao conteúdo.

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos semânticos e lexicais.	(EF07LP36) Reconhecer expressões típicas do gênero e da área de conhecimento em textos de diferentes disciplinas.

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos semânticos e lexicais.	(EF07LP37) Reconhecer e analisar o uso de recursos linguístico-discursivos nos diferentes textos estudados, atentando-se especialmente à ironia na construção de sentidos e efeitos de humor e/ou crítica.

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Aspectos semânticos e lexicais.	(EF07LP38) Analisar os efeitos de sentido obtidos no texto com o emprego de palavras com sentido denotativo e conotativo, verificando as implicações discursivas.

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos que – nas práticas de leitura e de escrita, em qualquer momento – devem ser tomados como objeto de reflexão.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Morfologia.	(EF08LP40) Compreender e empregar a preposição como aquela que estabelece relações entre as palavras, constituindo os sintagmas nominais e verbais, analisando os efeitos de sentido decorrentes desse uso.

EIXO	Prática de análise linguística – multimodal.	
OBJETO DE CONHECIMENTO	Aspectos gramaticais subjacentes aos da textualização que podem ser tratados com ou sem sistematização.	
OBJETIVOS DE APENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	Morfologia.	(EF09LP29) Compreender e empregar a conjunção como aquela que estabelece relações entre os sintagmas nominais e verbais, analisando os efeitos de sentido decorrentes desse uso.

“Essa língua também é minha”: *neofalantes* nas escolas paulistanas

Priscila Vasconcelos SILVA¹

Resumo: *Este trabalho fará uma breve conceituação do termo neofalante, sua situação de aparecimento na Galiza e sua aplicabilidade no contexto brasileiro, especialmente na sala de aula paulistana. O termo surge a partir da reflexão sobre a metalinguagem utilizada para descrever as línguas em situação de contato linguístico, questionando principalmente a categorização binária entre falantes nativos e não nativos. De forma simplificada o “neofalante” pode ser aplicado a estudantes escolarizados numa língua não materna. Em um contexto de recepção de migrantes, a cidade de Burela (Galiza, Espanha) inicia um modelo de planificação linguística que integra como neofalantes alunos falantes vindos de diferentes regiões da Espanha e de fora do país, sejam falantes de castelhano ou de outras línguas da imigração, como o crioulo cabo-verdiano. O chamado Modelo Burela, implementado em uma escola secundária local, é o ponto de partida para a aplicação de uma sequência didática realizada em uma escola da cidade de São Paulo. A base teórica e o modelo de planificação galegos abrangem questões importantes do cenário paulistano atual, e podem contribuir na inserção linguística dos alunos neofalantes do português e falantes de línguas maternas como o castelhano e outras línguas de origem ibero-românica. No Brasil, a presença de migrantes na sala de aula motivaria a integração entre os dois tipos de falantes, pois, em alguns aspectos, a norma-padrão é percebida como distante em relação a oralidade tanto para o aluno brasileiro, falante das variedades populares, quanto para os alunos migrantes. A proposta é incorporar esta concepção no âmbito do ensino brasileiro, proporcionando atividades onde a dicotomia norma culta versus oralidade origem estigmatização social.*

Palavras-chave: *Educação; Imigração; Língua não-materna; Neofalante; Língua galega.*

Introdução

No presente capítulo faremos uma breve contextualização sobre o *neofalantismo*, sua aplicação no caso específico dos *neofalantes* galegos na escola e sua possível adaptação para o contexto paulistano. Na atual seção, e nas duas subsequentes, serão apresentados os conceitos fundamentais da pesquisa, o *neofalantismo* e um estudo de caso com *neofalantes* imigrantes na Galiza. Tais considerações e dados fazem parte do artigo publicado em Condé; Flores; Silva (2019), com algumas poucas alterações. Além de introduzir o panorama do ensino de imigrantes no Brasil e na Galiza, este capítulo contará com uma breve análise da aplicação de uma sequência didática com alunos brasileiros e imigrantes em uma escola estadual paulistana no Ensino Fundamental – Anos Finais. Tal atividade foi conduzida sob a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Valéria Gil Condé.

Universidade de São Paulo (CEP-EACH/USP) e está inscrito no CAAE: 27192919.9.0000.5390, Nº do parecer: 3.843.582.

A dicotomia entre norma-padrão e variações linguísticas do português brasileiro é objeto de pesquisa de diferentes áreas, incluindo a educação. As diferenças entre normas e a discussão sobre o preconceito linguístico passaram a fazer parte do currículo escolar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), e mais recentemente da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018). Ainda que de forma sutil, existe um movimento de construção de novos olhares para diferentes variações linguísticas existentes na escola, porém o estigma social não deixou de existir. Quando analisamos o entre a língua falada pela população brasileira no seu dia a dia e a norma-padrão ensinada nas escolas, é possível perceber que a tradição gramatical do português é diferente do conjunto de regras que os falantes brasileiros utilizam. Sendo possível afirmar que há um “dualismo das normas”² entre a norma-padrão e as variações, que em alguns aspectos, nos níveis sintáticos e lexicais, por exemplo, alunos falantes nativos do português brasileiro podem se deparar com uma língua bastante diversa da sua própria ao longo de sua escolarização.

Além de lidar com as variações linguísticas internas, algumas escolas do Brasil lidam com outros tipos de situações linguísticas: a de alunos migrantes ou filhos de migrantes. Esses alunos recebem influência das línguas a que estão expostos em casa, na escola e em outros lugares de socialização. Na escola, um dos desafios é abordar questões sobre variação linguística do português brasileiro e norma-padrão sem ignorar a bagagem linguística e cultural desses alunos. Em muitas escolas as questões culturais e da língua são vistas como sinônimos de baixo desempenho escolar, sem que de fato o aluno seja olhado e acolhido como alguém que pertence a outra cultura e que precisa de ajuda no processo de adaptação.

No entanto, a educação não é assunto exclusivo da escola, e suas questões, problemáticas e anseios ultrapassam essa instituição. Existem diversas iniciativas de integração de imigrantes em ONGs, instituições religiosas, acadêmicas e estatais. A visita a um coletivo fundado por migrantes bolivianas, chamado *Sí, yo puedo!* (SYP), em 2018, etapa anterior a presente pesquisa, fez parte do percurso motivador do projeto. O SYP desenvolve atividades em uma feira que ocorre na Praça Kantuta, território reivindicado e cuidado por migrantes da América do Sul, promovida principalmente por bolivianos, desempenhando papel importante na reivindicação e divulgação de direitos dos migrantes e em ações promovendo a educação como ferramenta para a conquista de um espaço na sociedade. Fundado em 2012 pela migrante boliviana Verônica Quispe Yurja, o SYP tinha como principal atividade o oferecimento de informações sobre educação para migrantes, em uma mesa na feira Kantuta, aos fins de semana. Com o passar do tempo, o SYP passou a oferecer cursos para a população migrante, como: português para imigrantes; cursinho preparatório popular para o vestibulinho para cursos técnicos estaduais; e curso de administração. Durante a breve estadia que tivemos no coletivo, houve uma participação voluntária no projeto-piloto chamado Recreação Solidária, com duração de um mês, que recebeu os filhos em idade pré-escolar de mães e pais que

2 Como nos lembra Faraco sobre o conceito presente no artigo de Celso Cunha “Política e Cultura do Idioma” (1981).

frequentavam os cursos de português para imigrantes e administração. As atividades de recreação envolviam comparações entre diferentes aspectos das culturas boliviana e brasileira, como folclore, comida, músicas infantis, e outros. A interação com a recreadora responsável ocasionou conversas sobre a relação entre escola, aluno e família para crianças migrantes falantes de espanhol. Entre os pais migrantes existe uma queixa comum sobre a recomendação do uso apenas da língua portuguesa com as crianças. Essa recomendação, de acordo com os pais, seria feita por parte da escola ou dos professores, pois, segundo eles, o uso exclusivo do português cumpriria o papel de “não confundir as crianças”. Entre a realização das atividades e conversas com os envolvidos, o contato com o SYP permitiu o acesso a diferentes realidades migrantes voltadas para o ensino, em especial a que ocorre fora das escolas. A participação foi relevante para o aprofundamento nos anseios e demandas da população migrante, em especial a comunidade boliviana. Além do SYP, existem diversas iniciativas de integração de imigrantes em organizações não-governamentais, religiosas, acadêmicas e estatais que divulgam seus materiais online e puderam ser consultadas para a elaboração do projeto atual. A observação de iniciativas de acolhimento e ensino de migrantes dessas instituições pode oferecer diferentes perspectivas sobre a relação dos migrantes com o direito a educação, que não as representadas nos documentos oficiais.

Uma das experiências motivadoras desse trabalho foi a aplicação do conceito de *neofalante* na cidade de Burela, Galiza, Espanha, onde há uma experiência bem-sucedida de alunos de diferentes idiomas na sala de aula. O *neofalante*, que será apresentado no item abaixo, pode contribuir para a integração no olhar dado aos dois tipos de falantes presentes na sala de aula no contexto da cidade paulistana: os *neofalantes* brasileiros e os *neofalantes* imigrantes. O uso de tal etiqueta no contexto das salas de aula paulistanas visa abordar as questões da língua como um assunto de todos, sem excluir línguas e variações. Trazendo assim toda a diversidade linguística possível, para a sala de aula sem que para isso seja necessário classificar possíveis erros como exclusivos de um grupo específico de alunos. Ao propormos a classificação dos alunos como *neofalantes*, entendemos não haver um único tipo de falante do português brasileiro, da mesma forma que as experiências linguísticas dos alunos migrantes não podem ser definidas por estereótipos.

Considerando o contexto de diversidade linguística nas salas de aula, as dificuldades no ensino da norma-padrão e as necessidades específicas dos alunos migrantes, podemos nos questionar se há uma forma de abordar essas questões sem negligenciar nenhum dos grupos.

1. Sobre o *neofalante*

“*Neofalante*” é um conceito criado para se referir a atores sociais que aprendem uma língua fora do seio familiar, em uma socialização secundária. A designação tem sido aplicada a contextos diversos: desde um indivíduo que aprende uma língua minoritária de seu território na socialização secundária, até um migrante que aprende uma língua adicional em seu novo ambiente. Como seu prefixo diz, o termo designa um novo falante de uma língua. Seu surgimento

remete a década de 1980, em um momento de questionamentos sobre a hierarquização entre os tipos de falantes (falante nativo, segunda língua, L2, Língua-não-materna, entre outros). Esses questionamentos estão inicialmente ligados aos contextos de línguas minoritárias. Para O'Rourke, Pujolar e Ramallo (2015), a etiqueta de “*neofalante*” descreve indivíduos nascidos em territórios de língua minoritária, que tiveram pouca exposição a ela, ou não a tiveram em seu ambiente familiar, ou comunitário, e que a adquirem através de políticas linguísticas como, programas educacionais bilíngues, projetos de revitalização ou quando chegam à sala de aula enquanto adultos.

O indivíduo identificado como *neofalante* não corresponde ao indivíduo que aprendeu a língua no seio materno, é percebido como mais autêntico em sua fala, ou que por isso tem acesso privilegiado a uma comunidade linguística. O *neofalante* diz respeito àquele que aprendeu uma língua que não é a sua língua inicial e que não é percebida como dele. É um termo que questiona noções de identidade social atreladas aos falantes tradicionais, bem como seus níveis de proficiência em seu idioma, reivindicando o pertencimento dos *neofalantes* à comunidade linguística. Os *neofalantes* como categoria não são exclusivos ou intrínsecos às línguas minoritárias. De fato, há uma reivindicação de alguns autores de que o termo deva permanecer associado apenas às línguas minoritárias (RAMALLO, 2013), caso contrário se diluiria em um território muito diverso de falantes. Mas outros autores, como Bermingham (2018, p. 111) indicam em seus estudos sobre estudantes migrantes na Galiza que o perfil do *neofalante* emerge em contextos de globalização e aumento da mobilidade de pessoas, o que sugere que o *neofalante* não está ligado apenas a um nativo de um território onde é falada uma língua minoritária.

Para indicar um tipo de falante que se opõe diretamente ao conceito de *neofalante* temos o termo *paleofalante*, também conhecido como “falante tradicional” ou “falante nativo”. Os dois termos, de acordo com Frías Conde (2006) designam o indivíduo que adquiriu a língua como resultado da transmissão intergeracional, ou seja, foi a língua que recebeu de sua família. A conceituação de Frías Conde (2006) pretende discutir, assim como o *neofalante*, a hierarquização entre os falantes, focando em uma noção de tempo (novo x antigo) que não estivesse atrelada a características que reforçassem barreiras entre os falantes como pertencimento, autenticidade, ou a algum nível de proficiência específico. Mesmo que a língua falada pelos *neofalantes* tenha características diferentes da fala dos *paleofalantes*, ainda assim, a utilização do primeiro conceito é um passo para a preservação da língua e aumenta a autoestima linguística dos falantes.

2. Neofalantes nas escolas da Galiza

Como mencionado anteriormente, o termo *neofalante* teve sua origem associada às línguas minoritárias e a partir daqui vamos nos deter sobre os efeitos do surgimento de *neofalantes* na Galiza (CONDÉ; FLORES; SILVA, 2019). O galego possui um histórico de proibição e diglossia em relação ao castelhano que vai do século XVI ao XVIII, sofrendo grande regressão

em seu uso. Na segunda metade do século XIX, a língua passa por um momento de resgate e valorização por escritores e artistas, é um momento de grande mudança na consciência linguística e o início da defesa do galego como língua independente do castelhano. Menos de um século depois inicia-se a ditadura franquista (1939 – 1975) que foi altamente restritiva para a língua galega. Após seu fim, o galego passa a fazer parte da legislação, oficializado como língua regional e como eixo de uma série de políticas linguísticas para a promoção da língua. A mudança em seu status legal transformou o galego em uma língua pública presente nas escolas, meios de comunicação, nos cargos públicos, e outras esferas nas quais não circulava anteriormente. O surgimento de *neofalantes* é resultado das transformações que o idioma passou, principalmente o reconhecimento do galego como um símbolo central da identidade galega. Tradicionalmente os *neofalantes* galegos são indivíduos nascidos na Galiza, mas que tem o castelhano como língua inicial. O aprendizado do galego se dá pela socialização secundária. O processo de normalização da língua (1982 – 2003) alterou a ordem sociolinguística em, pelo menos, duas direções: 1) a criação de uma nova variação (cult) no espaço linguístico; e 2) a penetração dessa variedade (cult) em domínios que até a pouco eram reservados ao castelhano (Ramallo, 2013). Nesse contexto, a presença do galego nas escolas possibilita que seus alunos falantes de castelhano tenham contato com a língua e potencialmente se tornem *neofalantes* de galego, desde que haja motivação favorável para tal. Tornar-se um *neofalante* deriva de um processo de aprendizado do idioma, posicionamento e decisão conscientes a respeito da condição social regressiva da língua galega, e pode ser incentivo para a revitalização da língua.

Considerando o *neofalantismo* um fenômeno amplo, que abrange não apenas os nativos das regiões que possuem línguas minoritárias, é possível aplicar o termo *neofalante* às situações de migração. Nesse sentido, temos o caso da migração cabo-verdiana para uma cidade do litoral nordeste galego. O fluxo migratório de Cabo Verde para a região iniciou em 1978 e teve como principal destino a cidade de Burela. Mesmo aprendendo a língua galega, de acordo com Bermingham (2018), os migrantes na Galiza passam por um desafio: por não serem vistos como falantes legítimos da língua, são excluídos das práticas linguísticas dos *paleofalantes* (falantes nativos), que não se dirigem a eles usando o galego, mas o castelhano. Os *paleofalantes* consideram o galego uma língua local, restrita, enquanto o castelhano teria características mais globais e, portanto, seria mais adequado para interagir com migrantes. Passado esse primeiro momento, houve iniciativas para mudança. No que diz respeito à escola, a cidade de Burela incluiu os alunos cabo-verdianos nas iniciativas de normalização linguística junto aos *neofalantes* “tradicionais”³. Isso colocou alunos falantes de outras línguas, principalmente crioulo cabo-verdiano, castelhano e português, para realizar atividades usando a língua galega.

Essa iniciativa de membros da escola secundária IES Perdouro em 2007, chamado Modelo Burela, se tornou um projeto de planificação linguística da cidade entre 2008 e 2012, e desde 2014 está na fase “Modelo Burela de atenção à diversidade”. O Modelo visa atender

3 Chamaremos de *neofalantes* tradicionais aqueles que se enquadram na primeira definição do termo: nascidos em um território de língua minoritária, mas que a adquirem apenas na socialização secundária.

os alunos da escola em risco de defasagem curricular. Segundo a descrição do projeto (OROSA, LÓPEZ, et. al.: 2007) os idiomas falados pelos migrantes não são desconsiderados e não há conflito entre a posição central do galego e a existência de outras culturas diversas. Entre os pontos principais de sua metodologia (OROSA, LÓPEZ, et. al.: 2007) estão a participação de todos os alunos, protagonismo daqueles que estão em risco de exclusão social, e atenção a todos os âmbitos de uso da língua, a fim de trazer as experiências e os conhecimentos prévios dos alunos para a sala de aula. O modelo busca atender desde o aluno e sua família até a administração educativa, realizando “Unha intervención ‘desde abaixo’”. As ações são direcionadas aos indivíduos de dentro e fora da sala de aula. Os destinatários são pais e membros da administração escolar, mas principalmente os alunos. Conforme relatos de Bernardo Penabade Rei, um dos idealizadores do Modelo Burela, o planejamento das atividades é realizado anualmente pelos professores e inclui atividades de gramática, leitura de obras literárias, debates, intercâmbios para instituições de ensino de outras localidades, meios visuais para compreensão e produção da língua. Por apresentar bons resultados ao longo do tempo, o Modelo Burela ultrapassou as fronteiras da cidade e está presente em outras escolas galegas, seja através de adaptação ou criação de novas atividades, com o mesmo propósito de acolhimento dos *neofalantes*. Apesar de ser mais conhecido por suas atividades na escola, o Modelo Burela está envolvido em práticas esportivas e locais da cidade como museus, e outros. Entre as diversas atividades desenvolvidas no Modelo Burela, há o Proxecto Neo, protagonizado pelos *neofalantes*. O projeto é realizado em parceria com uma rádio local, que cede o estúdio e um horário em sua programação para que professores e alunos conduzam um programa de entrevistas sobre diversos temas desde 2012. Além dos alunos, o programa conta com cerca de 10 professores e colaboradores em sua produção. A participação no *Proxecto Neo* é opcional, porém existe uma regularidade na participação dos alunos.

3. O Modelo Burela em São Paulo

Nas últimas décadas, houve um aumento significativo da presença de alunos migrantes na educação básica brasileira. Conforme Baeninger (2012), coordenadora do Observatório das Migrações em São Paulo (2009-2018), desde o final do século XX, o Brasil tornou-se um receptor de migrantes, em especial de migrações intrarregionais propiciadas por uma integração das economias regionais sul-americanas. A cidade de São Paulo destacou-se como um dos principais destinos desse movimento, realizando 34,5% do total das matrículas de alunos estrangeiros no país entre 2008 e 2016. Segundo os Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo, o número total de educandos estrangeiros matriculados na rede municipal de ensino aumentou de 4.337 alunos em junho de 2018 para 8.190 em 2021. Nas escolas da rede estadual paulista, foram matriculados 10.298 estrangeiros em 2017 e 11.905 em 2019, de acordo com dados disponibilizados pelo governo do estado de São Paulo. Embora a cidade de São Paulo tenha sido historicamente um destino de migrações, ainda faltam diretrizes e modelos bem-sucedidos que orientem o trabalho em sala de aula, promovendo a integração

e facilitando o acolhimento dos novos alunos na rede escolar do estado e do município, tais dados estão apresentados em Condé; Flores; Silva (2019).

As crescentes ondas migratórias contribuem para o aumento do número de alunos falantes de outras línguas nas salas de aula brasileiras, mas o preparo das escolas, seja em estrutura, diretrizes específicas e formação de docentes, não cresce na mesma proporção. A forma como os migrantes são vistos e recebidos, impacta no acesso a direitos ou mesmo sobre como serão valorados na sociedade. Considerando o aumento desses que chamaremos *neofalantes* em uma comunidade como um dos subprodutos da migração, a atual chegada de refugiados e também a onda migratória em que diversos países estão inseridos, tornam-se um desafio para os estados que irão recebê-los.

O português não é considerado uma língua minoritária, mas em um sentido amplo devemos resgatar que consideramos *neofalantes* todos os que aprendem uma nova língua. A aplicação do conceito de *neofalantismo* não tem como propósito a substituição das variações linguísticas dos falantes, mas uma abordagem que permita aos alunos a inclusão em diversos “mercados sociais” (Bourdieu, 1977), possibilitando o acesso a oportunidades e espaços que não poderiam obter sem o “capital cultural” que a escola pode oferecer. Para que todos os alunos sejam acolhidos, é importante deixar de hierarquizar os diferentes tipos de falantes, promovendo atividades inclusivas que discutam similaridades e diferenças entre línguas estrangeiras e variedades do português. Por ser um termo inclusivo, que abrange diversos tipos de falantes, podemos considerar o rótulo de *neofalantes* os alunos migrantes, ou filhos de migrantes, e também os alunos nativos⁴, esses últimos quando em contato com a norma padrão. O conceito de *neofalante* como uma categoria de inclusão e identidade social, pode ser utilizado para sensibilizar migrantes e nativos para questões de língua e cultura.

Conceito presente no Modelo Burela, a interculturalidade apresenta uma perspectiva de relações e trocas na sala de aula. De acordo com Candau (2012), a interculturalidade é tratada nas escolas a partir de diferentes leituras e referenciais teóricos. Esse trabalho utilizará a definição da autora Candau (2012, p.242), em que considera que a interculturalidade põe “[...] o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais”. A interculturalidade implica em uma postura de receptividade em relação à pluralidade linguística, étnica e cultural, bem como ao reconhecimento e aceitação do outro. No entanto, a implementação da educação intercultural enfrenta desafios que dizem respeito às concepções sobre igualdade e diferença, sendo esta última frequentemente considerada como um obstáculo a ser superado no contexto educativo, devido à imposição de uma única cultura e às questões relacionadas à aceitação e assimilação. Para Candau (2012), a diversidade deve ser discutida para o ensino não se restrinja a uma cultura “universal”:

4 É importante considerar a diversidade existente quando utilizamos o termo falante nativo. Seja pela variação linguística, seja pelo contato maior ou menor com a cultura escolar, não é possível uniformizar a maneira que os alunos se relacionam com a norma padrão. Nesse estudo consideramos como falante nativo, o aluno de escola pública, falante de uma variação que não é a norma padrão e para quem o ensino de língua pode parecer distante de sua realidade.

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc. (CANDAU, 2012, p. 243)

A interculturalidade, conforme Candau (2012), pode ser abordada sob diferentes perspectivas e objetivos, podendo ser definida como um intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais. Esse encontro pode aspirar a minimização de conflitos e assimetrias, ou pode ser parte do discurso oficial dos estados que não questiona nem afeta as estruturas e relações de poder vigentes, ou ainda ser utilizada como “estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternizados à cultura hegemônica.” O uso de perspectivas interculturais encontra no *neofalantismo* um potencial para mudanças nas relações e posições entre falantes da sala de aula.

O Modelo Burela, mencionado anteriormente, apresenta bons resultados tanto na interação entre as culturas presentes, quanto na oferta de ferramentas para acesso dos mercados sociais dos contextos dos alunos. Isso ocorre considerando a perspectiva da interculturalidade, mas principalmente com a aplicação do conceito de *neofalante*. Como dito no capítulo anterior, na cidade de Burela, Galiza, o *neofalantismo* tem sido implementado em uma escola secundária local para abordar o ensino de *neofalantes* locais e migrantes com diferentes atividades, especialmente a produção de um programa de rádio/*podcast*. É esse o ponto de partida para a aplicação da sequência didática proposta neste trabalho e realizada em uma escola da cidade de São Paulo. Na adaptação em uma escola paulistana foram seguidas diversas etapas do modelo, desde a interação com os membros da comunidade escolar, até a conclusão do *podcast* da turma. A proposta de abordagem dos participantes da pesquisa na escola, chamada “Unha intervención ‘desde abaixo’”, foi trazida para sua versão brasileira a partir de entrevistas concedidas por membros da comunidade escolar, e como uma forma de compreender como cada um dos agentes vive essa realidade. As entrevistas e formulários preenchidos pelos participantes da pesquisa tiveram como propósito compreender a migração na escola para além da atividade conduzida em sala de aula. Através de seis entrevistas semiestruturadas, entramos em contato com alguns dos destinatários principais da E.E Canuto do Val, conforme prescrito pelo Modelo Burela, e obtivemos as informações resumidas abaixo:

- **O próprio alunado em risco de exclusão social:** uma estudante da turma participante da aplicação, que se voluntariou para a entrevista proposta em sala de aula, relatou ter vergonha de falar português, pois acha que seus erros irão atrapalhar a interlocução.
- **Suas famílias:** mãe e filha relataram casos de xenofobia em outras escolas, quando a aluna estava no Ensino Fundamental Anos Iniciais. A escola atual é vista como um espaço seguro, ainda que existam alguns casos de *bullying* e xenofobia.
- **O conjunto dos professores:** nove professores de diferentes disciplinas responderam um formulário com perguntas sobre como compreendiam a migração, o aluno migrante, o cotidiano das salas de aula com esse público e quais os desafios. Alguns relatam que a dificuldade inicial dos alunos migrantes é superada com a aproximação com os colegas, o que facilita a compreensão e execução das tarefas.

- **A equipe diretiva do centro:** foi entrevistada uma funcionária da secretaria que trabalha há muitos anos na escola e que cuida das matrículas. Ela relatou buscar compreender os pais e ajudá-los em relação a aspectos mais burocráticos da migração, como ir ao posto de saúde, informações sobre CPF, etc. Nos momentos em que a língua é muito diferente do português, busca a ajuda de professores e alunos da escola.
- **A Comissão Pedagógica:** as coordenadoras fizeram um relato sobre o primeiro momento de recepção dos migrantes na escola, na década de 2000, e quais foram os trabalhos realizados com os alunos e professores sobre diversidade cultural e xenofobia. Naquele momento, essa discussão estava presente dentro e fora da sala de aula, até que a xenofobia se tornasse um problema esporádico. Com o tempo, a frequência dessas ações diminuiu, por uma percepção de falta de necessidade. No geral, é possível dizer que há uma integração entre os alunos, embora existam grupos que fiquem mais focados em suas nacionalidades. Quando há casos de xenofobia, normalmente estão envolvidos alunos recém-chegados à escola. Qualquer seja o caso, vítima e agressor passam por uma conversa sobre a xenofobia e o *bullying* serem inaceitáveis na escola e na sociedade, que não devem ser praticados ou aceitos. Os alunos que sofrem essa violência são incentivados a procurar a coordenação para relatar tais casos, mas quando esse aluno se sente impossibilitado, os colegas ajudam com a denúncia.
- **A administração educativa:** não houve acesso direto à administração educativa. Foram consultados materiais e diretrizes de acolhimento e trabalho com alunos migrantes criadas para orientar funcionários e professores.

A partir dos relatos, é possível afirmar que escola conta com uma estrutura de acolhimento e uma percepção sobre questões relacionadas à migração. Porém, mesmo que os professores, funcionários e coordenadoras tenham os cuidados relatados, a experiência cotidiana dos alunos eventualmente apresenta problemas com questões de língua, aceitação e interculturalidade. A abordagem como *neofalante* pode fornecer aos professores e alunos ferramentas para que as diferentes culturas façam parte das discussões em sala de aula, e permitir que o ensino de língua seja inclusivo, sem que tenha como objetivo a assimilação, invisibilização dos alunos migrantes, ou nativos falantes de outras variações que não a norma padrão.

Ao aproximar os dois públicos da sala de aula: brasileiros e migrantes, favorecemos o contato entre os alunos e a percepção sobre a sensibilização sobre questões que os unem. Na aula de língua portuguesa, uma das possibilidades é abordá-los como *neofalantes* para tratar de questões da língua como um assunto de todos, sem excluir línguas e variações, trazendo para a sala de aula toda a diversidade linguística possível sem que para isso seja necessário ter “especialistas” em cada área. Não há um tipo ideal de falante do português brasileiro, assim como as experiências linguísticas dos alunos imigrantes podem ser vistas sem um olhar julgador. Tendo contato com a língua padrão na sala aula e se apropriando dela, tanto falantes migrantes quanto os próprios falantes de português brasileiro podem ser vistos como neofalantes potenciais dessa norma-padrão. É importante ressaltar que esse *neofalantismo* não é e não deve ser visto como um processo de substituição e “purificação” da língua, mas como um recurso de apropriação de uma ferramenta de mobilidade social. No entanto, já é reconhecido que ela não deve ser reconhecida como a única forma válida de usar a língua em qualquer situação.

4. A sequência didática e sua aplicação⁵

Os pressupostos para a organização da sequência didática partem da escolha de uma escola pública de educação básica, que tenha alunos migrantes, para uma possível aplicação. O foco da sequência didática foi a produção feita pelos grupos de alunos na sala de aula. A escola onde a aplicação foi realizada está localizada no bairro do Bom Retiro, conhecido por possuir comunidades de migrantes de diferentes nacionalidades como judeus, árabes, coreanos, bolivianos entre outros. As aulas da disciplina língua portuguesa foram elaboradas considerando informações obtidas: trata-se de uma escola estadual que oferece aulas para o Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio, com uma grande presença de alunos migrantes, principalmente oriundos da Bolívia e outros países da América do Sul, e tem um histórico de recepção da população migrante e integração entre os alunos desde o início da década de 2000. As aulas têm duração de 50 minutos, suas turmas têm, em média, entre 30 a 40 alunos, e além das salas de aula com lousa e aparelho de televisão, há uma sala multimídia com computadores, lousa eletrônica e caixas de som disponíveis. É importante pontuar que, na turma em que foi aplicada a sequência, os alunos estrangeiros já estão expostos ao português há algum tempo e se comunicam na língua. O que se pretende com a construção desta sequência é que a abordagem intercultural permita uma maior aproximação entre os dois grupos de alunos citados, e que surjam questões linguísticas de outros idiomas para serem discutidas com o tema da variação linguística do português. O trabalho com a oralidade é o campo que irá lidar e apresentar as variações linguísticas do português brasileiro, e sua abordagem pode suscitar a diminuição do preconceito linguístico entre alunos brasileiros falantes de variedades diferentes e com alunos que falem outras línguas que não o português brasileiro. A oralidade trabalhada dentro do gênero textual entrevista torna-se um meio de aceitação de si e dos pares, conforme Barros (2012, p. 12):

Nessa perspectiva, o objetivo do ensino deve ser o de promover o desenvolvimento de tais capacidades em relação a diversos gêneros que permeiam o nosso meio social, dando ênfase às determinações sociais de cada situação de comunicação e ao valor que cada unidade linguística carrega dentro do seu quadro efetivo no uso social.

A sequência didática proposta pretende, além de sensibilizar os alunos para o tema da migração, oferecer situações em que realizem debates, apresentações e discussões. O objetivo principal é verificar se a abordagem dos alunos migrantes como *neofalantes* do português brasileiro facilita o desenvolvimento de habilidades na língua portuguesa e a integração aluno-escola. A escolha da mídia *podcast* para a produção e publicação das entrevistas está

5 O trabalho com os alunos foi realizado com aprovação do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (CEP-EACH/USP) e está inscrito no CAAE: 27192919.9.0000.5390, Nº do parecer: 3.843.582.

relacionada ao *Proxecto Neo*, do Modelo Burela, à sua facilidade de implementação⁶, mas também às habilidades da Base Nacional Comum Curricular que recomendam a produção de podcasts de entrevistas, produção de pautas, gravação, gênero textual entrevista, uso de tecnologias, e outros. As habilidades destacadas pertencem à categoria “práticas da linguagem e oralidade”, conforme descrito no quadro a seguir:

Quadro 1 - Habilidades da Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental utilizadas

Habilidade	Objetos do conhecimento	Descrição
EF69LP10	Produção de textos jornalísticos orais	Produzir notícias para rádios, TV ou vídeos, <i>podcasts</i> noticiosos e de opinião, entrevistas, comentários, <i>vlogs</i> , jornais radiofônicos e televisivos, dentre outros possíveis, relativos a fato e temas de interesse pessoal, local ou global e textos orais de apreciação e opinião – <i>podcasts</i> e <i>vlogs</i> noticiosos, culturais e de opinião, orientando-se por roteiro ou texto, considerando o contexto de produção e demonstrando domínio dos gêneros.
EF69LP39	Estratégias de produção	Definir o recorte temático da entrevista e o entrevistado, levantar informações sobre o entrevistado e sobre o tema da entrevista, elaborar roteiro de perguntas, realizar entrevista, a partir do roteiro, abrindo possibilidades para fazer perguntas a partir da resposta, se o contexto permitir, tomar nota, gravar ou salvar a entrevista e usar adequadamente as informações obtidas, de acordo com os objetivos estabelecidos.
EF89LP13	Estratégias de produção: planejamento, realização e edição de entrevistas orais	Planejar entrevistas orais com pessoas ligadas ao fato noticiado, especialistas etc., como forma de obter dados e informações sobre os fatos cobertos sobre o tema ou questão discutida ou temáticas em estudo, levando em conta o gênero e seu contexto de produção, partindo do levantamento de informações sobre o entrevistado e sobre a temática e da elaboração de um roteiro de perguntas, garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática, realizar entrevista e fazer edição em áudio ou vídeo, incluindo uma contextualização inicial e uma fala de encerramento para publicação da entrevista isoladamente ou como parte integrante de reportagem multimidiática, adequando-a a seu contexto de publicação e garantindo a relevância das informações mantidas e a continuidade temática.

Fonte: Adaptado de Base Nacional Comum Curricular. BRASIL, 2018.

Após revisão dos documentos curriculares, foi necessário estabelecer uma metodologia para a criação das aulas. A elaboração da sequência didática segue o modelo proposto pelos

⁶ Tomando o Modelo Burela como ponto de partida, poderíamos sugerir a criação de uma rádio na escola, mas uma rádio escolar demandaria mais tempo e atenção do que a gravação de arquivos em áudio com possibilidade de edição utilizada nos *podcasts*. O uso da ferramenta *Anchor.fm*, permite aos alunos fazerem cortes no áudio, inserir transições sonoras e publicação dos episódios em ferramentas de *streaming* de áudio.

autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), da Escola de Geneva. A sequência didática original consiste em: a) apresentação da situação, que consiste na introdução de um projeto de comunicação, com problemas claramente definidos, e que será realizado na produção final; b) produção inicial, oral ou escrita, que revelará ao professor e ao aluno as representações que eles têm dessa atividade, sem necessariamente resultar em uma produção inicial completa, mas tendo um papel regulador na sequência; c) módulos para lidar com os problemas que surgiram na primeira produção e fornecer os instrumentos necessários para que os alunos os superem; d) produção final, realizada como uma avaliação de tipo somativo, conduzidas pelas atividades da sequência didática. A grade possibilita a observação das aprendizagens realizadas e planejamento da continuação do trabalho, permitindo possíveis retornos aos pontos mal assimilados. A avaliação é considerada parte integrante da aprendizagem nesta sequência, considerando o processo pelo qual os alunos passam, e não apenas o resultado final.

A presente sequência didática foi elaborada com base nas referências do Modelo Burela, em particular sua atividade *Proxecto Neo*, nos documentos curriculares aplicáveis e no modelo de sequência didática proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Os temas abordados em cada aula estão resumidos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Descrição das aulas da sequência didática proposta

Aula	Descrição	Aula	Descrição
0	Apresentação dos alunos e do projeto	6	Escolha dos temas
1	Introdução da temática migração e da mídia <i>podcast</i>	7	Produção das pautas (1)
2	O gênero textual entrevista	8	Produção das pautas (2)
3	Uma primeira entrevista escrita	9	Conversas sobre bastidores
4	Análise de aspectos linguísticos	10	A edição da entrevista
5	Definindo detalhes do <i>podcast</i>	11	A publicação da entrevista

Fonte: Elaboração própria.

Na Sequência Didática proposta nesta pesquisa as aulas foram divididas conforme indicado pelos autores supracitados, e serão listadas a seguir:

- **Apresentação e delimitação da situação:** aulas 0 e 1;
- **Produção inicial:** aulas 1 e 3;
- **Módulos:** aulas 2 a 8;
- **Produção final:** aulas 9 a 11.

Considerando o objetivo das aulas, é possível outra divisão em dois módulos: da aula 0 a 5 e da aula 6 a 11, que abordaram respectivamente uma apresentação dos temas e formas, e a produção do *podcast* com o conteúdo fornecido no módulo 1. Outro ponto relevante, que deverá ser analisado posteriormente, é a potencialidade de aproximação entre os alunos ao longo do trabalho em grupo. Cada grupo tinha entre 5 e 7 integrantes, o que inclinou vários

grupos de colegas de classe e se misturarem. Isso proporcionou situações diversas, incluindo o caso de uma aluna brasileira que teve atitudes xenofóbicas contra bolivianas e posteriormente formou grupo com alunas bolivianas. Ao longo do desenvolvimento do trabalho o conflito foi suavizando. Os próximos passos para a análise envolvem o aprofundamento dos pontos apresentado no presente trabalho, uma comparação entre a sequência de aulas inicial e final, descrição dos episódios produzidos pelos alunos e confrontação com a bibliografia escolhida para o projeto.

A avaliação foi de tipo somativa, que considera a produção final um resultado de toda a sequência de aulas, desde seu início. A produção inicial realizada nas aulas 1 e 3 propôs aos alunos tanto uma reflexão sobre o tema migração quanto uma primeira exposição sobre o que consideravam uma pergunta de entrevista. O *podcast* produzido pelos alunos recebeu o nome *Canuto Pod* e conta com 5 episódios com duração entre 2 e 7 minutos. Os títulos dos episódios foram: Comida boliviana; Comida peruana; Trabalho e estudos; Rotina; e Motivos que levaram a migrar. Apenas um dos grupos realizou a entrevista com uma migrante mineira que veio para a cidade de São Paulo, no episódio “Motivos que levaram a migrar”. Todos os outros entrevistaram migrantes de outros países para contar suas experiências dentro das temáticas escolhidas. A maioria dos alunos migrantes chegou ao Brasil em sua primeira infância, portanto podemos perceber o esforço de buscar um entrevistado com uma experiência diferente das suas próprias.

Considerações finais

O estágio atual da pesquisa é de análise dos dados obtidos na aplicação da sequência didática em uma escola paulistana, e com membros dessa comunidade escolar. De forma geral, é possível dizer que o desenvolvimento da atividade em sala de aula proporcionou momentos de troca entre alunos migrantes e nativos, sem hierarquias estabelecidas, mesmo em grupos nos quais esse tipo de interação não fosse comum anteriormente. Durante a produção do *podcast*, os alunos deram maior ênfase no desenvolvimento das perguntas para os entrevistados, na adequação ao gênero textual entrevista e na gravação da entrevista oral.

Embora não seja possível comparar as políticas educacionais a respeito da migração nas cidades de Burela e São Paulo, pode-se afirmar que existem detalhes em comum, como o tratamento dos migrantes nas duas escolas das quais nos aproximamos: IES Perdouro na Galiza e E.E Canuto do Val em São Paulo. Existem semelhanças entre o *Proxecto Neo* e o *Canuto Pod* sendo o primeiro uma influência que sofreu adaptações ao novo contexto de aplicação. Embora seus resultados tenham a mesma natureza, as condições materiais de produção diferiram: enquanto o *Proxecto Neo* conta com a estrutura cedida pela rádio local, o *Canuto Pod* foi integralmente realizado na escola, utilizando ferramentas como computadores da instituição e também aparelhos de *smartphones* dos alunos. Inicialmente, para a sequência didática sobre *Podcast* e Entrevista foram planejadas treze aulas que explorariam práticas orais, discussões sobre variação linguística (norma-padrão, variações faladas pelos alunos, línguas estrangeiras

presentes na sala de aula, gênero textual entrevista e retextualização). Devido a mudanças no cronograma e baixo engajamento dos alunos em algumas atividades, a sequência didática foi reduzida para onze aulas. A redução proporcionou maior ênfase nas interações entre entrevistadores e entrevistados, no estudo das características do gênero textual entrevista oral e na integração de alunos de diferentes nacionalidades no desenvolvimento das tarefas de produção. Trabalhar a oralidade e incentivar o aluno a utilizar a língua em diferentes modalidades é também proporcionar experiências que instiguem os jovens a utilizá-las na vida além dos muros da escola:

Para além de construir conhecimentos e desenvolver habilidades envolvidas na escuta, leitura e produção de textos que circulam no campo, o que se pretende é propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias (...) (BRASIL, BNCC, 2018, p. 136)

Na escola paulistana, onde foi aplicada uma adaptação de uma das atividades do Modelo Burela, houve diálogo com os conteúdos previstos no currículo nacional, adequações ao contexto escolar local, além do fomento a reflexões sobre língua e cultura na aula de língua portuguesa. O contato com o Modelo Burela e o *Proyecto Neo* permitiu o desenvolvimento de uma atividade prática que traz discussões importantes para uma sala de aula etnicamente diversa, com culturas, e línguas diferentes. O modelo galego dialoga com a realidade brasileira tanto quando propõe a interculturalidade em sala de aula como um de seus objetivos, quanto utiliza uma noção de ensino de língua que pretende não hierarquizar os tipos de falantes. Esses dois pontos de sustentação do Modelo Burela são abrangentes e por isso possíveis de alterações e adaptações a diferentes tipos de contextos.

Referências bibliográficas

BAENINGER, Rosana. (Org.) **Imigração Boliviana no Brasil** – Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA: A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO NA PESQUISA COLABORATIVA. **Revista Raído**, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/1687/1145> . Acesso em 13 abr. 2023.

BERMINGHAM, N. Double New Speakers? Language Ideologies of Immigrant Students in Galicia. In: Ó MURCHADHA, N. P; HORNSBY, M.; SMITH-CHRISTMAS, C.; MORIARTY, M. **New Speakers of Minority Languages Linguistic Ideologies and Practices**. Londres: Palgrave Macmillan, 2018, p. 111-129.

BOURDIEU, P. The Economics of Linguistic Exchanges. **Social Science Information**, vol. 16, n. 6, 1977, p. 645-668.

BRASIL. Ministério da Educação. **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL – LÍNGUA PORTUGUESA**. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

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

CANDAU, Vera. Maria. Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>

CONDÉ, Valéria Gil; FLORES, Ana Alícia Manso.; SILVA, Priscila Vasconcelos. Imigrantes nas escolas como “neofalantes”: um meio para a integração social. **Linha D’Água**, [S. l.], v. 32, n. 3, p. 63-78, 2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v32i3p63-78>

CUNHA, Celso. **Política e cultura do idioma**. Língua, nação e alienação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In: **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

FRÍAS CONDE, X. A normalización lingüística na Romania: a normalización da lingua e normalización dos falantes (o caso dos neofalantes). **Ianua. Revista Philologica Romanica**, v. 6, 2006, p. 49-68.

Ó MURCHADHA, Noel. P; HORNSBY, Michael.; SMITH-CHRISTMAS, Cassie.; MORIARTY, Máiréad. **New Speakers of Minority Languages Linguistic Ideologies and Practices**. Londres: Palgrave Macmillan, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1057/978-1-137-57558-6>

O’ROURKE, Bernadette; RAMALLO, Fernando. Neofalantes as an active minority: understanding language practices and motivations for change amongst new speakers of Galician. **International Journal of the Sociology of Language**. De Gruyter Mouton, 2015 (231), págs. 147-165. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0036>

O’ROURKE, Bernadette; PUJOLAR, Joan; RAMALLO, Fernando. New Speakers Of Minority Languages: The Challenging Opportunity – Foreword. **International Journal of the Sociology of Language**. De Gruyter Mouton, 2015, págs. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1515/ijsl-2014-0029>

OROSA, Lucía Bouza; LÓPEZ, Neves Cando; FERNÁNDEZ, Cristóbal Edrosa.; GARCÍA, Alfredo Llano.; DÍAZ, Luís Miguel Pedre; PENABADE REI, Bernardo. **Modelo Burela de Planificación Lingüística**, 2007. [PROXECTO \(consellodacultura.gal\)](http://PROXECTO.consellodacultura.gal). Acesso em 26 abr. 2023.

PENABADE REI, Bernardo. **Modelo Burela de atención à diversidade**. Eduga: revista galega do ensino, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/433534>. Acesso em 13 abr. 2023.

PENABADE REI, Bernardo. **O Modelo Burela reflexa algunhas das medidas de atención á diversidade desenvolvidas no IES Perdouro de Burela**. Formació Número: 71 / janeiro - junho 2016. Disponível em: <http://www.edu.xunta.gal/eduga/1112/proxeccions/modelo-burela-atencion-diversidade>. Acesso em 13 abr. 2023.

RAMALLO, F. Neofalantismo. In: Gugenberger, E.; Monteagudo, H.; Rei-Doval, G. (Eds.). **Contacto de linguas, hibrididade, cambio: contextos, procesos e consecuencias**. Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 2013, págs. 245-25. Disponível em: <https://www.academia.edu/5106212/Neofalantismo>. Acesso em 13 abr. 2023.

O nome do documento: estudo diplomático sobre denominação documental em livros da Câmara de Santana de Parnaíba (séc. XVII a XIX)

Ivan Douglas de SOUZA¹

Resumo: Este capítulo divulga parte dos resultados da investigação que culminou em nossa tese de doutorado, inserida na linha de pesquisa Filologia do Português. O estudo foi realizado a partir de um corpus formado por 12 livros manuscritos datados entre 1679 e 1839. Em sua maioria, eles contêm etiquetas que os identificam como Livro de atas. No entanto, ao manuseá-los, vemos que as atas surgem somente a partir de 1829. Antes disso, os livros servem de suporte para documentos intitulados como Termo de vereança. Desse modo, a problemática que norteia a pesquisa gira em torno da divergência entre a denominação original dos documentos e a sua identificação tardia. O objetivo deste capítulo é, portanto, analisar quantitativa e qualitativamente as denominações originais. Tendo em consideração que a denominação documental está relacionada com a identificação de espécies e tipos documentais, adotamos o referencial teórico-metodológico da Diplomática. Os resultados, além de estabelecerem as diferenças entre termos e atas, nos permitem traçar perfis documentais também de acordo com as diferentes maneiras de denominação realizadas pelos escrivães/secretários responsáveis pela execução dos documentos. Na discussão em torno desses resultados, levantamos hipóteses sobre razões que motivam os diferentes formatos de denominação original, razões essas que se relacionam com as categorias documentais.

Palavras-chave: Filologia; Diplomática; Espécies e tipos documentais; Livros de atas; Câmaras municipais.

Introdução

O trabalho² se insere no rol de investigações cujos corpora se constituem nos chamados Livros de atas. Nesse campo de estudos citam-se os trabalhos de Ferreira (2007), Souza (2011), Monte e Paixão de Souza (2017), Moraes (2018, 2019, 2021), entre outros.

Nossa pesquisa se debruça sobre um corpus formado por 12 livros, oriundos da Câmara da vila de Santana de Parnaíba. Custodiados pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo, são identificados por etiquetas, nas quais lemos *Livro de atas*. Após uma leitura superficial³,

1 Egresso do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação do Prof. Dr. Sílvio de Almeida Toledo Neto.

2 O texto original da tese encontra-se disponível em <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8142/tde-07102022-113155/pt-br.php>. Com a correção de alguns erros de digitação e o reposicionamento, para o corpo do texto, dos fac-símiles que originalmente formam os Apêndices, ela será publicada pela Editora Dialética. Nossa previsão de publicação é o primeiro trimestre de 2023. O texto que ora apresentamos contém, portanto, excertos do trabalho original.

3 Pratesi (s/d, p. 53, apud DURANTI, 1991, p. 6-7) afirma que alguns elementos dos documentos podem ser examinados sem a leitura do seu teor. No caso específico, a maioria dos documentos dos livros contêm títulos, os quais nos possibilitam, antes da leitura integral de cada um deles, uma primeira estimativa sobre as espécies e tipos documentais.

vemos que eles contêm, até 1829, documentos cuja intitulação não é *ata*, mas sim *termo de vereança*. Documentos denominados originalmente como ata de sessão são registrados de junho do referido ano em diante. Logo, existe uma divergência entre a denominação original dos documentos e a sua identificação tardia.

A partir dessa constatação, objetivamos quantificar as ocorrências de denominações originais nos documentos, assim como analisar a maneira que elas são realizadas. Para tanto, recorreremos à Diplomática a fim de identificarmos as partes constituintes da forma documental. Com os resultados, estabelecemos os perfis documentais mais recorrentes nos livros analisados, tanto no que se refere às diferenças formais entre termos de vereança e atas de sessão quanto aos modos de denominação dos documentos.

O estudo da denominação documental se mostra relevante para diferentes profissionais cujo objeto de trabalho é o documento. Entre eles, estão filólogos, linguistas, lexicólogos e historiadores. Os arquivistas, em especial, trabalham a questão da denominação documental:

Não há profissional da área, tanto em arquivos quanto em bibliotecas, museus e centros de memória, que não tenha dúvidas e até mesmo alguma dificuldade na hora de nomear adequadamente os documentos. Os que correspondem a atos de caráter administrativo e jurídico têm linguagens, suportes, técnicas de registro e formatos definidos pela Diplomática e, portanto, são familiares aos arquivistas. Não é, porém, o caso daqueles que, gerados por inúmeras outras atividades, não foram sistematizados em repertórios que pudessem auxiliar os arquivistas na tarefa de nomear, descrever e tornar acessíveis os documentos (ARDAILLON, 2015, p. 8).

1. Materiais e métodos: os documentos, as suas denominações e a Diplomática

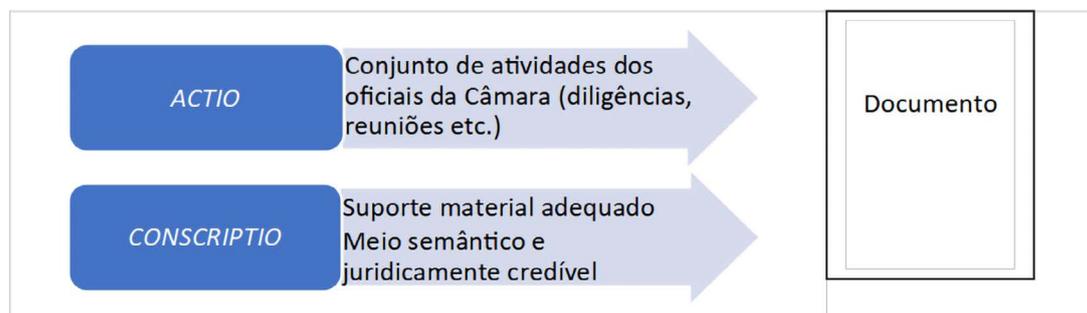
Uma vez identificados tanto o problema quanto os objetivos da pesquisa, tratemos da relação entre nosso *corpus* e a Diplomática, disciplina de cujo referencial teórico-metodológico nos valem para as análises. Assim, apontamos os aspectos documentais examinados e esclarecemos a abordagem adotada ao longo do estudo. Primeiramente, revisamos as noções de *actio* (momento da ação) e *conscriptio* (momento da documentação). Em seguida, discorreremos sobre as definições de espécie e de tipo documental. Finalmente, esclarecemos nossa abordagem com relação às acepções de *protocolo*, de *texto* e de *escatocolo*.

Para Duranti (1990, p. 11), os momentos de ação e de documentação podem tanto ocorrer simultaneamente quanto consecutivamente: “a Diplomática considera que o momento da ação e o momento da documentação são em essência dois processos, que podem se desenvolver tanto em paralelo quanto em sequência”⁴. Logo, o trabalho dos oficiais da Câmara, verificado em diferentes atividades, configura-se como a *actio* a ser transferida para um suporte. Já a produção de um documento a fim de materializar essa ação, lavrado

4 Do original: “General diplomatics considers the moment of action and the moment of documentation to be in their essence two procedures, which may develop either in parallel or in sequence”.

sob regras redacionais e em um suporte adequado (no caso, o livro), refere-se à *conscriptio*. A Figura 1 ilustra essa relação.

Figura 1 – A construção de documentos na Câmara municipal



Fonte: Elaboração própria.

Na Figura 1, vemos, em linhas gerais, como a Diplomática entende a gênese documental. Todo documento é um objeto, composto de um elemento material que, por sua vez, serve de suporte para um texto escrito relativo a uma ação, um fato ou um ato. As adjetivações *adequado* e *juridicamente credível* indicam que tanto o material sobre o qual se registra um dado ato jurídico quanto o meio semântico devem obedecer a padrões formais. Em relação ao suporte, atualmente, o papel branco em formato A4 (210 mm x 297 mm) é o mais utilizado para documentos das mais variadas finalidades. Quanto ao meio semântico, assim como a *actio*, ele está intimamente conectado aos conceitos de *espécie documental* e de *tipo documental*.

A acepção de *espécie documental*, segundo Camargo e Bellotto (1996, p. 34), é: “configuração que assume um documento de acordo com a disposição e a natureza das informações nele contidas”. *Espécie documental* é, portanto, a formulação textual obtida por meio de um conjunto de elementos redacionais incluídos na produção de um documento. Na Figura 1, a aplicação da *espécie documental* é uma das etapas da *conscriptio*, identificada como o *meio semântico e juridicamente credível*. Entende-se, pois, a *espécie documental* como uma estrutura semântica de redação:

A *espécie documental* [...] caracteriza um documento-indivíduo, tem uma denominação imutável ligada à sua estrutura semântica de redação imutável, vale individualmente em seu valor primário (que corresponde às razões de sua criação) e define-se nas instâncias jurídico-burocráticas, nos gabinetes, nas secretarias, nos cartórios e, anteriormente, na administração colonial, nas chancelarias (BELLOTTO, 2002, p. 27-28).

Esse conceito de *espécie documental* aproxima-se da definição elaborada por Herrera (2007, p. 28). A autora aponta que “as ‘formalidades’ que se identificam com as chamadas ‘cláusulas diplomáticas’ revestidas de fórmulas solenes são o que permitiu aos diplomatas

agrupar as diferentes ‘espécies diplomáticas’ medievais e as suas extensões na Era Moderna”⁵. Estabelece, ainda, o que nos parece o mais importante para a nossa pesquisa: “É da espécie documental que os documentos tomam o seu nome”⁶.

A partir do exposto, compreendemos que, no momento da documentação, é necessário, por parte de quem a realiza, ou seja, por quem redige o documento, aplicar um modelo redacional. Tal modelo deve apresentar uma formulação textual específica e consagrada pelas práticas jurídico-burocráticas, assim como deve se relacionar com a *actio* que se pretende materializar no ato escrito. Uma *proposta* e um *contrato*, por exemplo, caracterizam-se como documentos que, por conterem, cada um deles, sua formatação básica definida e aceita pela praxe, são frequentemente utilizados em transações de compra e venda de imóveis. Portanto, constituem-se como duas espécies documentais. Elas se diferenciam entre si, contudo, pela natureza do trato jurídico que documentam. Enquanto uma proposta materializa uma sugestão de negócio, um contrato, após assinado pelas partes, estabelece em caráter definitivo a realização do acordo em si. A Diplomática estuda, portanto, esse modelo redacional, ou seja, a configuração dos elementos da articulação textual do documento. Tratemos, agora, do conceito de *tipo documental*.

Para Camargo e Bellotto (1996, p. 74), *tipo documental* é “a configuração que assume uma espécie documental, de acordo com a atividade que a gerou”. Rodriguez (2015, p. 161), afirma, por sua vez, que a expressão tipo documental identifica “um documento em potencial por ser desprovido de registro e datas tópica e cronológica. Configura-se, dessa maneira, como uma estrutura básica a ser utilizada no registro de uma atividade específica”. A partir dessas duas acepções, estabelecemos que o tipo documental é um submodelo que determinada espécie pode adquirir, segundo uma *actio* específica: “A espécie torna-se tipo quando justamente lhe agregamos a sua gênese, a atividade/função/razão funcional que lhe gera a aplicação de uma *actio* em uma *conscriptio*” (BELLOTTO, 2002, p. 28). Apliquemos esse conceito ao contrato.

De modo geral, *contratos*, impressos em um suporte adequado e com uma formulação textual estabelecida e aceita pela burocracia vigente, documentam transações de cunho comercial e/ou financeiro, entre outras. Assim, um *contrato de aluguel* refere-se a uma *actio* específica no rol de negócios comerciais-financeiros reconhecidos pela sociedade, a saber, uma locação. Além disso, um *contrato de aluguel* deve conter elementos (vocabulário, seções, cláusulas etc.) distintos daqueles encontrados em um *contrato de compra e venda*, por exemplo. Cada uma dessas especificações que a espécie *contrato* pode assumir (aqui, contrato de aluguel e *contrato de compra e venda*) é um *tipo documental*.

Logo, vemos como uma espécie (contrato) *torna-se* tipo (contrato de aluguel). Em realidade, espécies não se tornam tipos. O que ocorre, a nosso ver, é que cada espécie (modelo) dá origem a diferentes tipos (submodelos). Consequentemente, na Diplomática, falamos em tipo de contrato, não em espécie de contrato. Nesse sentido, Sousa (2015) formula

5 Do original: “Esas ‘formalidades’ que se identifican con las denominadas ‘cláusulas diplomáticas’ revestidas de fórmulas solemnes son las que han permitido a los diplomatas acotar los diferentes ‘tipos diplomáticos’ medievales y a los de su prolongación en la Edad Moderna”.

6 Do original: “Del tipo diplomático toman los documentos el nombre”.

a denominação de tipos documentais: substantivo (espécie documental) + locução adjetiva com a preposição “de” + um substantivo (a função⁷).

Por fim, discorremos sobre o *protocolo*, o *texto* e o *escatocolo*. Segundo Duranti (1991), os documentos são compostos por três *elementos internos*, também chamados *intelectuais*. O *protocolo* é a porção inicial do documento e apresenta o contexto administrativo da ação ou fato. Pode conter várias das seguintes subdivisões, a depender da espécie e do tipo: título, datação, invocação, endereçamento e saudação. O texto do documento é a sua parte central, onde encontramos o seu conteúdo propriamente dito. Também se configura por meio de subdivisões, tais como: preâmbulo, notificação, exposição, dispositivo e cláusulas finais. Por fim, o *escatocolo* é a porção final do documento, a qual apresenta a contextualização da documentação. Suas subdivisões mais comuns são a subscrição e as assinaturas. A configuração desses elementos internos é o que dá origem às espécies e, conseqüentemente, aos tipos documentais. Interessa-nos, portanto, quantificar as ocorrências das denominações *termos de vereança* e *atas de sessão*, assim como estudar a articulação dos componentes internos desses tipos documentais a fim de apontarmos as semelhanças e diferenças entre eles.

Assim, exploramos um problema referente à denominação fidedigna de documentos e, por conseguinte, dos livros que lhes servem de suporte. Pelo exposto, compreende-se que a denominação do documento está intimamente relacionada com a denominação das espécies e dos tipos documentais. Além disso, espera-se que as espécies e/ou os tipos documentais contidos em um livro reflitam na correta identificação desse mesmo livro. Logo, ao folhearmos um *Livro de atas* e nos depararmos com documentos identificados como *termo*, perguntamos: *termos* e *atas* são dois nomes para a mesma espécie documental? Se não o são, por que livros contendo *termos* são chamados de *livros de atas*?

2. Resultados

Os resultados que seguem foram obtidos a partir da quantificação de vocábulos denominativos nas partes protocolares que compõem os documentos dos 12 livros analisados. Assim, verificamos, no protocolo e no escatocolo de cada documento, as ocorrências dos vocábulos *termo* e *ata* para denominação da espécie, além de quantificarmos as aparições de *vereança* e de *sessão* para a especificação do tipo.

Em primeiro lugar, verificamos a relação *presença x ausência* de denominação original dos documentos, conforme a Tabela 1 a seguir.

7 Função parece-nos abarcar o ponto de vista arquivístico, pois se refere à atividade ou procedimento administrativo que gerou o documento. Equivale, na Diplomática, à *actio*

Tabela 1 - Denominação original x Não-denominação original

Livro	Documentos	Com denominação de espécie (CDE)	% CDE	Sem denominação de espécie (SDE)	% SDE
L1 (1679-1692)	238	230	96,6%	8	3,4%
L2 (1726-1740)	471	469	99,6%	2	0,4%
L3 (1751-1756)	182	180	98,9%	2	1,1%
L4 (1757-1764)	244	242	99,2%	2	0,8%
L5 (1785-1793)	293	216	73,7%	77	26,3%
L6 (1793-1800)	214	188	87,9%	26	12,1%
L7 (1800-1809)	268	248	92,5%	20	7,5%
L8 (1809-1819)	460	391	85,0%	69	15,0%
L9 (1820-1826)	333	297	89,2%	36	10,8%
L10 (1827-1829)	185	91	49,2%	94	50,8%
L11 (1829-1834)	239	28	11,7%	211	88,3%
L12 (1834-1839)	183	50	27,3%	133	72,7%

Fonte: Elaboração própria.

Identificamos três grupos de livros. Entre os livros L1 e L9, que abrangem o período entre 1679 e 1826, vemos que predominam os documentos com alguma forma de denominação de espécie. Por sua vez, o livro L10 (1827 a 1829) mostra um equilíbrio entre documentos com e sem denominação. Finalmente, os livros L11 e L12, utilizados entre 1829 e 1839, mostram uma tendência para a realização de documentos sem nenhuma denominação original quanto à espécie.

No primeiro grupo, a denominação *termo* é a única encontrada entre as duas que estudamos aqui. Ela se materializa de três modos: no protocolo, no escatocolo ou em ambos, conforme a Tabela 2 a seguir:

Tabela 2 - Localização da denominação termo

Livro	Localização da denominação	Ocorrências	% (do total)
L1 (1679-1692)	Protocolo	8	3,4%
	Escatocolo	71	29,8%
	<i>Ambos</i>	146	61,3%
L2 (1726-1740)	Protocolo	85	18,0%
	Escatocolo	8	1,7%
	<i>Ambos</i>	375	79,6%
L3 (1751-1756)	Protocolo	3	1,6%
	Escatocolo	17	9,3%
	<i>Ambos</i>	158	86,8%

Livro	Localização da denominação	Ocorrências	% (do total)
L4 (1757-1764)	Protocolo	7	86,8%
	Escatocolo	12	4,9%
	Ambos	204	83,6%
L5 (1785-1793)	Protocolo	4	1,4%
	Escatocolo	157	53,6%
	Ambos	45	15,4%
L6 (1793-1800)	Protocolo	2	0,9%
	Escatocolo	167	78,0%
	Ambos	13	6,1%
L7 (1800-1809)	Protocolo	18	6,7%
	Escatocolo	129	48,1%
	Ambos	98	36,6%
L8 (1809-1819)	Protocolo	17	3,7%
	Escatocolo	272	51,9%
	Ambos	98	21,3%
L9 (1820-1826)	Protocolo	7	2,1%
	Escatocolo	272	81,7%
	Ambos	16	4,8%

Fonte: Elaboração própria.

Entre 1679 e 1826, existem duas tendências na realização de denominação original dos documentos: num primeiro momento, que dura até 1764, os escrivães executam o que chamamos de *denominação duplicada*, ou seja, eles utilizam o vocábulo *termo* tanto no protocolo quanto no escatocolo dos documentos. Entre 1785 e 1826, passa a prevalecer o que tratamos como *denominação unitária*, na qual a palavra denominativa *termo* consta apenas no escatocolo dos documentos. Quanto à especificação *vereança*, ela ocorre majoritariamente no protocolo dos documentos.

Já no segundo grupo, formado apenas pelo livro L10, vemos que há um equilíbrio entre documentos com e sem denominação original. Naqueles que a apresentam, encontramos, assim como no grupo 1, a denominação *termo* feita de maneira unitária, apenas no escatocolo dos documentos. Em relação à especificação de tipo *vereança*, ela acontece predominantemente no protocolo. Finalmente, ao analisarmos os documentos sem denominação de espécie, notamos que eles também se configuram como termo de *vereança*, apenas omitindo a sua denominação de modo explícito. O Quadro 1 identifica as partes do discurso diplomático do *termo de vereança*.

Quadro 1 - Discurso diplomático dos termos de vereança

Parte	Subdivisão	Trecho	Variantes
Protocolo	Título	(Termo de) vereança de (DATA)	-
	Datação cronológica	Aos TANTOS dias do mês de X de mil e Y	-
	Datação tópica	nesta vila Santana de Parnaíba nas casas da Câmara (e Concelho dela)	paço e concelho dela; casas de moradas do juiz
	Nomeação dos oficiais	onde foram vindos os oficiais da Câmara	onde se juntaram (cargo e nome) os abaixo assinados
	Objetivo da reunião	para efeito de fazerem vereança (e tratarem do bem comum e governo da terra)	... e darem providência ao necessário da terra
Texto	Ações oficiais	e sendo aí foi requerido (requereu)...	e sendo juntos foi requerido (requereu); e nela foi requerido (requereu)
Escatocolo	Encerramento	de fiz este termo (em) que assinaram	e para constar fiz o presente (termo);
	Nomeação do escritor	(e) eu NOME escrivão da Câmara que o escrevi	-
	Assinaturas	-	-

Fonte: Elaboração própria.

O ponto mais relevante do *protocolo* se encontra no item título. Lembremos que foram encontradas duas tendências de realização da denominação da espécie: a duplicada, do livro L1 até o L4, e a unitária (no escatocolo) nos códices de L5 a L9. Os documentos do primeiro grupo trazem *termo* no título, ao passo que os documentos do segundo apresentam apenas a especificação do tipo, ou seja, *vereança*. No mais, não há variação na formatação da datação cronológica dos termos. Contudo, encontramos variantes na datação tópica. Isso se dá pelo fato de que a *actio*, ou seja, a vereança, ocorria tanto na forma de reuniões em locais determinados, como a *Casa da Câmara* ou em *casas de morada do juiz ordinário*, quanto na forma de diligências. A nomeação dos oficiais também apresenta variação. Ela pode ocorrer tanto por extenso, com o nome completo e o cargo de cada um dos presentes, quanto de forma abreviada, remetendo o leitor às assinaturas. Além disso, a indicação do objetivo da reunião varia em sua redação, podendo referir-se a outras ações dos oficiais, como, por exemplo, a eleição de funcionários para a vila.

Com relação ao texto, encontramos variação na sua introdução (*e sendo aí os ditos oficiais* ou *e sendo vindos os ditos oficiais*), além do uso tanto de voz ativa (*requereu*) quanto da voz passiva (*foi requerido*) na descrição das ações e decisões dos oficiais. Vemos, assim, que o texto do termo de vereança é constituído pela descrição de um ou mais atos, acompanhada de circunstâncias relativas a cada um deles.

Já no *escatocolo*, o encerramento do documento traz a expressão *e para constar fiz o presente (termo)*. É justamente a ausência desse último vocábulo (associada à sua ausência

também no protocolo) que configura os *termos de vereança sem denominação de espécie*. Por fim, o redator indica seu nome e cargo, seguidos da expressão *que o escrevi*.

Com esses dados, vemos que a denominação dos termos de vereança sofre um processo de simplificação (passando de *duplicada* para *unitária*) até o seu total apagamento (com a formação dos *termos de vereança sem denominação de espécie*). Como veremos, esse processo de simplificação da denominação documental pode estar relacionado a uma mudança de categoria dos termos.

Por fim, passamos ao terceiro grupo, formado pelos livros L11 e L12. Neles, os poucos documentos que recebem uma denominação original são identificados por seus autores como *ata*. Essa intitulação ocorre sempre de modo unitário, no escatocolo. A especificação de tipo, por sua vez, se dá pela palavra *sessão*, a qual é posta sempre no protocolo do documento. A partir desse modelo, pudemos chegar à conclusão de que os documentos sem denominação de espécie nesses dois livros também se configuram como atas de sessão. O Quadro 2 mostra as partes de seu discurso diplomático:

Quadro 2 – Discurso diplomático das atas de sessão

Parte	Subdivisão	Trecho
Protocolo	Título	Sessão (Extra)Ordinária de DIA de MÊS
	Subtítulo	Presidência do Senhor NOME
	Nomeação dos presentes e/ou ausentes	Abriu-se a sessão (estando) presentes TANTOS senhores Vereadores: o Presidente, Vereador 1 etc., faltando (sem participação) o Senhor NOME, (ficando por isso multado em TANTOS mil réis) ⁸
Texto	Ações oficiais	Recebeu-se um ofício; Passou-se mandado etc.
Escatocolo	Encerramento	Continuação do serviço foi a ordem do dia. Levantou-se a sessão (a TANTAS horas) e lida (a ata) a assinaram. ⁹
	Nomeação do escritor	E eu NOME o escrevi
	Assinaturas	-

Fonte: Elaboração própria.

Aqui, verificamos que a ata de sessão apresenta, por um lado, pontos em comum com os termos de vereança e, por outro, inovações que distanciam esses dois tipos documentais. O protocolo ganha um subtítulo, cuja função é nomear o presidente da sessão. Contudo, perde-se totalmente a datação tópica, o que pode indicar, mesmo implicitamente, que a vereança ocorre sempre no mesmo local, sem a realização de diligências. Já a datação cronológica fica apenas no título. Elimina-se, também, o objetivo da reunião, indício de simplificação da actio, que passa a ser somente a “sessão”. Por sua vez, o texto mantém a estrutura básica que lhe era comum no termo de vereança. Ou seja, encontramos, nessa parte do documento, as

8 Variante: “Aberta a sessão...”.

9 Variante: “Ordem do dia: oficial NOME...”

deliberações dos vereadores. Finalmente, o escatocolo traz uma expressão de encerramento da reunião (Continuação do serviço foi a ordem do dia), seguida da subscrição e das assinaturas.

Chegamos, assim, a quatro perfis documentais. A Tabela 3 a seguir indica o período em que cada um deles vigorou e o número de suas ocorrências:

Tabela 3 - Perfis documentais

Perfil	Período	Tipo documental	Características da denominação	Livro	Ocorrências	%
P1	1679 a 1764	Termo de vereança	Denominação de espécie duplicada. Especificação de tipo somente no protocolo.	L1	116	48,3%
				L2	201	42,7%
				L3	61	33,5%
				L4	79	32,4%
P2	1785 a 1827	Termo de vereança	Denominação de espécie unitária apenas no escatocolo. Especificação de tipo somente no protocolo.	L5	97	33,1%
				L6	140	65,4%
				L7	97	36,2%
				L8	176	38,3%
				L9	267	80,2%
				L10	71	38,4%
P3	1827 a 1829	Termo de vereança	Sem denominação de espécie. Especificação de tipo somente no protocolo.	L10	94	50,8%
P4	1829 a 1839	Ata de sessão	Sem denominação de espécie. Especificação de tipo somente no protocolo.	L11	211	88,3%
				L12	133	72,7%

Fonte: Elaboração própria.

A Tabela 3 lista os quatro perfis documentais encontrados: os três primeiros se constituem como *termo de vereança*, sendo que o Perfil 2 apresenta, em relação ao Perfil 1, uma simplificação na denominação de espécie, ao passo que o Perfil 3 revela que o termo de vereança continua ativo até 1829 na esfera da Câmara, mas sua denominação é apagada após 1827; o Perfil 4, por sua vez, configura-se como ata de sessão e dá continuidade à tendência de não se denominar originalmente a espécie documental.

Assim, a divergência entre o conteúdo de 12 livros oriundos da Câmara de Santana de Parnaíba e a sua denominação tardia, realizada por meio de etiquetas, encontra-se, de fato, em 10 deles. Os livros entre L1 e L10, rotulados como *Livro de Atas*, contêm, na verdade, termos de vereança. Já os códices L11 e L12, escritos a partir de abril de 1829, são o suporte material para documentos cuja espécie realmente está de acordo com a informação veiculada pelas etiquetas. Isto é, esta pesquisa evidencia que eles possuem, majoritariamente, atas em seu interior. Segue-se uma discussão a respeito dos dados obtidos¹⁰.

¹⁰ Os anexos I e II trazem, respectivamente, um fac-símile de termo de vereança e um de ata de sessão. Cada um deles é seguido pela transcrição semidiplomática do documento.

3. Discussão: a relação entre modos de denominação e categorias documentais

Os dados nos possibilitam confirmar que existe, nos livros da Câmara de Santana de Parnaíba, uma divergência entre a denominação documental original e a sua identificação tardia. Isto é, não estamos diante de duas denominações para o mesmo objeto: termos de vereança e atas de sessão apresentam configurações intrínsecas que os diferem, configurando-se, portanto, como dois tipos documentais distintos.

Além disso, verificamos diferentes modelos de denominação dos termos: inicialmente, ela é realizada de forma duplicada; em seguida, passa a ser feita de modo unitário; finalmente, a denominação deixa de ser materializada. As atas, por sua vez, seguem esse último modelo, ou seja, a não-denominação.

Com essas informações, a hipótese que levantamos abarca dois aspectos: o primeiro deles é que os diferentes modos de denominação dos termos (duplicada > unitária > não-denominação) refletem as etapas do processo de mudança da sua categoria documental em uma equiparação com as atas. Já o segundo reside no fato de que esse processo acompanha as alterações nas atribuições da própria Câmara.

Segundo Herrera (1991, p. 139-140, tradução nossa¹¹), podemos categorizar os documentos entre *dispositivos* e *probatórios* a partir das relações entre *actio* e *conscriptio*. Há documentos nos quais a *actio* jurídica está plenamente efetivada com a sua transferência para a forma escrita. Os direitos e obrigações surgem no momento da *conscriptio*, isto é, *actio* e *conscriptio* são simultâneas. Temos aqui os documentos dispositivos. Por seu turno, existem ocasiões nas quais a *actio* jurídica não precisa ser posta por escrito para que se obtenha sua plena eficácia, e sua forma escrita não tem outro fim senão servir como prova. É o documento probatório, que se refere a um fato anterior e cumprido, do qual é independente. Segundo Gilliland-Swetland (2002, p. 207, tradução nossa¹²), a Diplomática contemporânea, sobretudo com as contribuições de Luciana Duranti, adiciona outras duas categorias: documentos de suporte e documentos narrativos. Por fim, Bellotto (2002, p. 27) afirma que a categoria

11 Do original: “Existen documentos en los que la actio jurídica cobra entera efectividad desde el mismo momento de ponerse por escrito. Los derechos y obligaciones surgen en el mismo momento de su «conscriptio», es decir «actio» y «conscriptio» se simultanean. Son los documentos dispositivos: una ley, una pragmática, un nombramiento. Pero hay otras ocasiones en que la «actio» jurídica no necesita ser puesta por escrito para obtener su plena eficacia y la puesta por escrito no tiene más fin que servir de prueba”.

12 Do original: “Diplomatics traditionally identifies two categories of records based on the relationship between a record and the action in which it participates. Dispositive records are records whose written form is required by the juridical system and which can effect an action (for example, a contract); probative records are records whose written form is required by the juridical system as proof that an action has taken place prior to its documentation (for example, a receipt). Recent work in contemporary archival diplomatics, notably that of Luciana Duranti, identifies two additional categories of records. Supporting records are records whose written form is discretionary; they are created to provide support for, and are procedurally linked to, a legally relevant action. They do not in themselves constitute the action and are not used to prove the action, but they assist in decision-making. Narrative records are also records whose written form is also discretionary; however they do not participate procedurally in any legally relevant action but are created as part of routine work processes”.

jurídico-administrativa de um documento “reflete o peso e a hierarquia do seu conteúdo”. E acrescenta : “[q]uanto às categorias documentais, estas são estipuladas pelas gradações da representatividade jurídica dos conteúdos dos documentos que nelas se enquadram”. Souza (2013), por sua vez, faz uma ampla categorização de documentos jurídicos, na qual várias de suas dimensões (finalidade, conteúdo, formato e contexto de produção) são levadas em consideração.

Em outras palavras, a categoria documental é estabelecida tanto pelo grau de aplicabilidade jurídica do seu teor quanto pelas relações entre as partes envolvidas. O Quadro 3 sintetiza as categorias documentais, partindo daquela com maior grau de representatividade jurídica, assim como lista as espécies que as materializam.

Quadro 3 – As categorias documentais e a sua representatividade jurídica

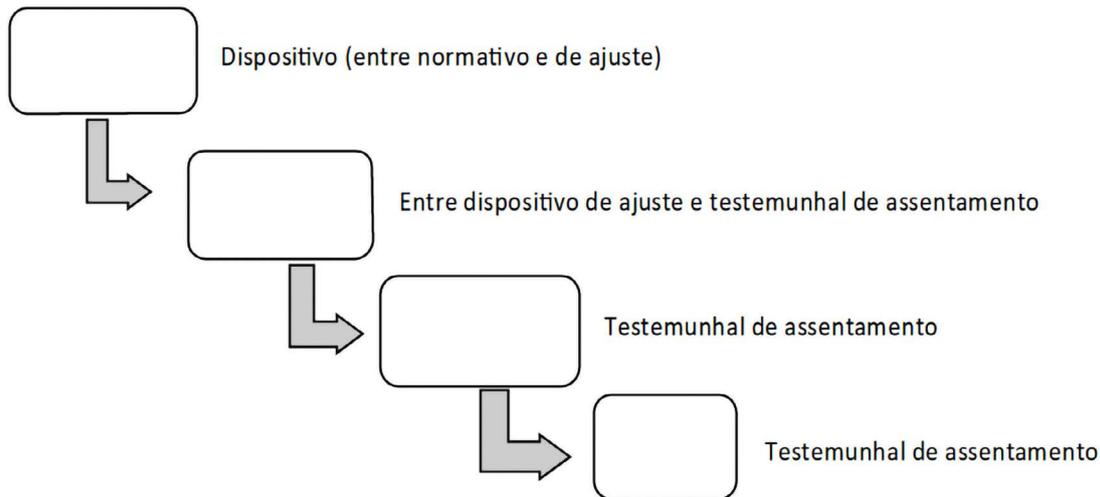
Grau de representatividade jurídica	Categoria	Subcategoria	Espécies
Maior  Menor	Dispositivos	Normativos	Lei, decreto, instrução normativa, ordem de serviço, regimento, decisão, regulamento, acórdão, resolução e despacho decisório
		Ajuste	Tratado, ajuste, convênio, termo, contrato e pacto.
		Correspondência	Alvará, intimação, circular, aviso, edital, portaria e memorando
	Testemunhais	Assentamento	Ata, termo, apostila, auto
		Comprobatório	Atestados, certidões, traslados e cópias certificadas
	Informativos	-	Parecer, relatório, voto e despacho interlocutório

Fonte: Elaboração própria, a partir de Bellotto (2002, p. 28-30, grifos nossos).

A espécie termo assume duas categorias documentais: eles podem ser tanto documentos dispositivos de ajuste quanto testemunhais de assentamento. Nesse segundo caso, eles se encaixam na mesma faixa de categoria das atas. Isso implica dizer que os termos podem assumir diferentes graus de representatividade jurídica: são dispositivos de ajuste quando exprimirem acordos, por exemplo, ao passo que se caracterizam como testemunhais de assentamento se apenas descreverem um determinado negócio jurídico.

Tendo em vista os resultados obtidos até aqui, nos quais observamos que a denominação dos termos passa por um processo de simplificação (duplicada > unitária) até o seu apagamento nos documentos não-denominados, nossa hipótese é que esse processo materializa uma mudança gradual na categoria documental dos termos de vereança. Por meio da Figura 2, buscamos demonstrar que o referido tipo documental, ao longo de sua história, deixa de ser dispositivo e passa a funcionar como testemunhal, fato que leva à sua substituição pela ata de sessão.

Figura 2 - Etapas do processo transicional entre os perfis documentais: uma proposta



Fonte: Elaboração própria.

A Figura 2 ilustra, por meio dos quadros, os perfis documentais identificados pelas análises, ao passo que os itens à sua direita indicam a categoria que cada perfil materializa. Vejamos, pois, como tanto os perfis quanto as categorias evoluem, acompanhando as mudanças no escopo das atividades camarárias.

Até meados do século XVIII, grande parte da administração colonial, inclusive a Justiça, se concentra na atuação das Câmaras municipais. Assim, os termos de vereança se revestem de um elevado grau de representatividade jurídica, enquadrando-se, portanto, na categoria dos dispositivos normativos. No período entre 1679 e 1764, relativo ao Perfil 1 (*termo de vereança com denominação duplicada*), o referido tipo documental produzido pelos oficiais da Câmara se apresenta na dita categoria, e sua denominação duplicada (utilização de termo tanto no protocolo, mais especificamente, no título, e no escatocolo) pode ter sido empregada no sentido de conferir ao documento maior poder dispositivo.

A transição entre os perfis 1 e 2, observada a partir de 1785, caracteriza-se pela simplificação do modo de denominação dos termos. Assim, do ponto de vista das categorias documentais, o termo de vereança com denominação unitária perde uma parcela do caráter dispositivo que a denominação duplicada lhe assegurava, na mesma medida em que as Câmaras veem seu papel no cenário jurídico-administrativo ser reduzido, sobretudo na esfera judicial. Logo, a referida simplificação do modo de denominação do documento se estende ao seu teor, refletindo a gradual diminuição de poder da entidade produtora. Ou seja, os termos de vereança do Perfil 2 já transitam entre os dispositivos e os testemunhais de assentamento.

Por sua vez, a passagem do Perfil 2 para o Perfil 3 sinaliza outra etapa na mudança de categoria documental do termo. Encontrado no livro L10, entre 1827 e março de 1829, o termo de vereança sem denominação de espécie caracteriza-se pelo total apagamento da denominação original. Essa fase da história da espécie documental termo representa a anulação de seu poder de dispositivo e seu conseqüente reenquadramento quanto às categorias

documentais. Em outras palavras, os termos descem definitivamente um grau na escala da representatividade jurídica, exercendo, a partir daí, somente a função de testemunhais de assentamento tal qual acontece com as próprias Câmaras, pois elas deixam de atuar na esfera judicial, passando a órgãos meramente administrativos.

Por fim, a Lei de 1º de outubro de 1828 oficializa a mudança no funcionamento das Câmaras brasileiras, estabelecendo em caráter oficial, a sua retirada do cenário judicial. Sobre esta lei, é interessante lembrar que ela impõe a redação de atas (documentos meramente testemunhais) como espécie documental relativa às reuniões dos vereadores, as quais passam a ser denominadas como sessões.

Com relação ao referido esvaziamento das Câmaras de seus poderes judiciários, é preciso notar que, ao longo de sua história colonial, o Brasil teve seu aparato judicial instalado em diversos órgãos (MARTINS FILHO, 1999; WOLKMER, 2002). Inicialmente, as Câmaras municipais eram as responsáveis pela Justiça em primeira instância, haja vista que seu presidente foi, até a reforma de 1828, o juiz ordinário. Contudo, ainda no século XVII, surge a Relação da Bahia, primeiro tribunal superior em terras brasileiras. Em 1751, temos a abertura da Relação do Rio de Janeiro. Além dessas repartições de instância superior, vemos, ao longo do período colonial, a formação de uma rede judiciária constituída, sobretudo, com a criação das comarcas, órgãos responsáveis por julgamentos em segunda instância. Assim, conhecemos a influência de forças externas no processo de mudança de categoria dos termos: a paulatina redução do poder judicial das Câmaras municipais.

Conclusão

Ao trazermos, nesse capítulo, parte dos resultados de nossa tese de doutorado, evidenciamos seu caráter filológico. Ao mesmo tempo multi e transdisciplinar, ela aborda o problema da divergência entre denominações documentais pelo prisma da Diplomática. Tal delimitação metodológica não exclui, contudo, uma incursão em outras áreas.

A quantificação das denominações originais revela que a maioria dos documentos lavrados até o início de 1829 são denominados originalmente como *termo de vereança*. Daí em diante, surgem aqueles cuja denominação original é ata de sessão. As análises dos elementos internos mostram que, mesmo contendo similaridades, trata-se de tipos documentais diferentes. Confirmamos, assim, que existe um problema de denominação documental, mesmo que ele possa ser relativizado: em uma série de livros da Câmara de Santana de Parnaíba, *termos de vereança* são identificados, por meio de etiquetas, como atas.

Por sua vez, o estudo qualitativo das denominações sugere que a simplificação da sua forma (duplicada > unitária > não-denominação) reflete a gradual mudança de categoria documental dos termos de vereança até sua substituição pelas atas de sessão. Inicialmente dotados de alto grau de representatividade jurídica, os termos perdem seu valor dispositivo normativo, passando à categoria de testemunhais de assentamento. Essa alteração em seu status constitui um paralelo com a história da própria Câmara, já que ela mesma perde espaço

na esfera do poder judiciário à medida que outras instituições assumem tal papel no Brasil Império.

Os resultados lançam luzes sobre a necessidade de se refletir a respeito da fidedignidade terminológica na denominação dos documentos. A nosso ver, em ocasiões de identificação tardia, como estudos filológicos, a omissão de sua denominação original deve ser evitada. Em última análise, não se trata apenas da escolha de vocábulos técnicos, mas sim da construção de sentidos, os quais podem impactar as percepções e interpretações do documento e da sociedade que o produziu

Referências

ARDAILLON, Danielle. Apresentação. In: **Dar nome aos documentos: da teoria à prática**. Apresentação de Danielle Ardaillon. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2015.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Como fazer análise diplomática e análise tipológica de documento de arquivo**. São Paulo: Arquivo do Estado/Imprensa Oficial, 2002. (Projeto Como fazer, 8).

CAMARGO, Ana Maria de Almeida; BELLOTTO, Heloísa Liberalli. **Dicionário de terminologia arquivística**. São Paulo: Associação dos Arquivistas Brasileiros - Núcleo Regional de São Paulo/Secretaria de Estado da Cultura, 1996.

DURANTI, Luciana. Diplomatics: New Uses for an Old Science, Part III. **Archivaria** 30 (January), 4-20, 1990. Disponível em: <https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/11659>. Acesso em: 25 mai. 2020.

DURANTI, Luciana. Diplomatics: New Uses for an Old Science, Part V. **Archivaria** 32 (January), 6-24, 1991. Disponível em: <https://archivaria.ca/index.php/archivaria/article/view/11758>

FERREIRA, Andréa Hitos. **Atas da vereança de Mogi das Cruzes do século XVII (1612 a 1692)**: edição semidiplomática, glossário e descrição dos manuscritos. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

GILLILAND-SWETLAND, Ana J. Testing Our Truths: Delineating the Parameters of the Authentic Archival Electronic Record. **The American Archivist**, vol. 65, 2002, p. 196-215. DOI: [10.17723/AARC.65.2.F036WP74710G1483](https://doi.org/10.17723/AARC.65.2.F036WP74710G1483).

HERRERA, Antonia Heredia. **Archivística general: Teoría y práctica**. 5. ed. Actualizada y aumentada. Sevilla, 1991.

HERRERA, Antonia Heredia. En torno al tipo documental. **Arquivo & Administração**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/51509>

MARTINS FILHO, Ives Gandra da Silva. Evolução histórica da estrutura judiciária brasileira. **Revista do Tribunal Superior do Trabalho**, vol. 65, nº 1, 85-114, out./dez., 1999. Disponível em: https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/86092/1999_filho_martins_evolucao_historica.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

MONTE, Vanessa Martins do; PAIXÃO DE SOUZA, Maria Clara. Por uma Filologia Virtual: o caso das Atas da Câmara de São Paulo (1562-1596). **Revista da ABRALIN**, v.16, n.1, p. 239-264, 21 abr. 2017. DOI: [10.25189/rabl.v16i1.51938](https://doi.org/10.25189/rabl.v16i1.51938).

MORAIS, Kathlin Carla de. **‘Damos aos suplicantes os chãos que pede’**: edição fac-similar e semidiplomática e estudo do manuscrito Cartas de Datas de Jundiaí do século XVII. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. DOI: [10.11606/D.8.2018.tde-06092018-132504](https://doi.org/10.11606/D.8.2018.tde-06092018-132504).

MORAIS, Kathlin Carla de. Nada a declarar: as atas da Câmara de Jundiaí de 1663 a 1669. **LaborHistórico**, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 1, p. 230-239, jan./jun., 2019. DOI: <https://doi.org/10.24206/lh.v5i1.25019>.

MORAIS, Kathlin Carla de. Atas de Jundiaí de 1732 a 1744: Descrição Preliminar. **Pesquisas em Filologia e Língua Portuguesa**. São Paulo: FFLCH/USP, 2021, v. 2, p. 109-129.

PRATESI, Alessandro. **Elementi di diplomatica generale**. Bari, s/d.

RODRIGUEZ, Sonia Maria Troitiño. Atribuir nomes a tipos, séries e unidades documentais: dialogando com Mariano Garcia Ruipérez. In: **Dar nome aos documentos**: da teoria à prática. Apresentação de Danielle Ardaillon. São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, 2015.

SOUSA, Renato Tarciso Barbosa de. Em busca de um instrumental teórico-metodológico para a construção de instrumentos de classificação de documentos de arquivo. In: BARTALO, Linete; MORENO, Nadina Aparecida (orgs.). **Gestão em arquivologia**: abordagens múltiplas [livro eletrônico]. Londrina: Eduel, 2015. Disponível em: <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/2245>.

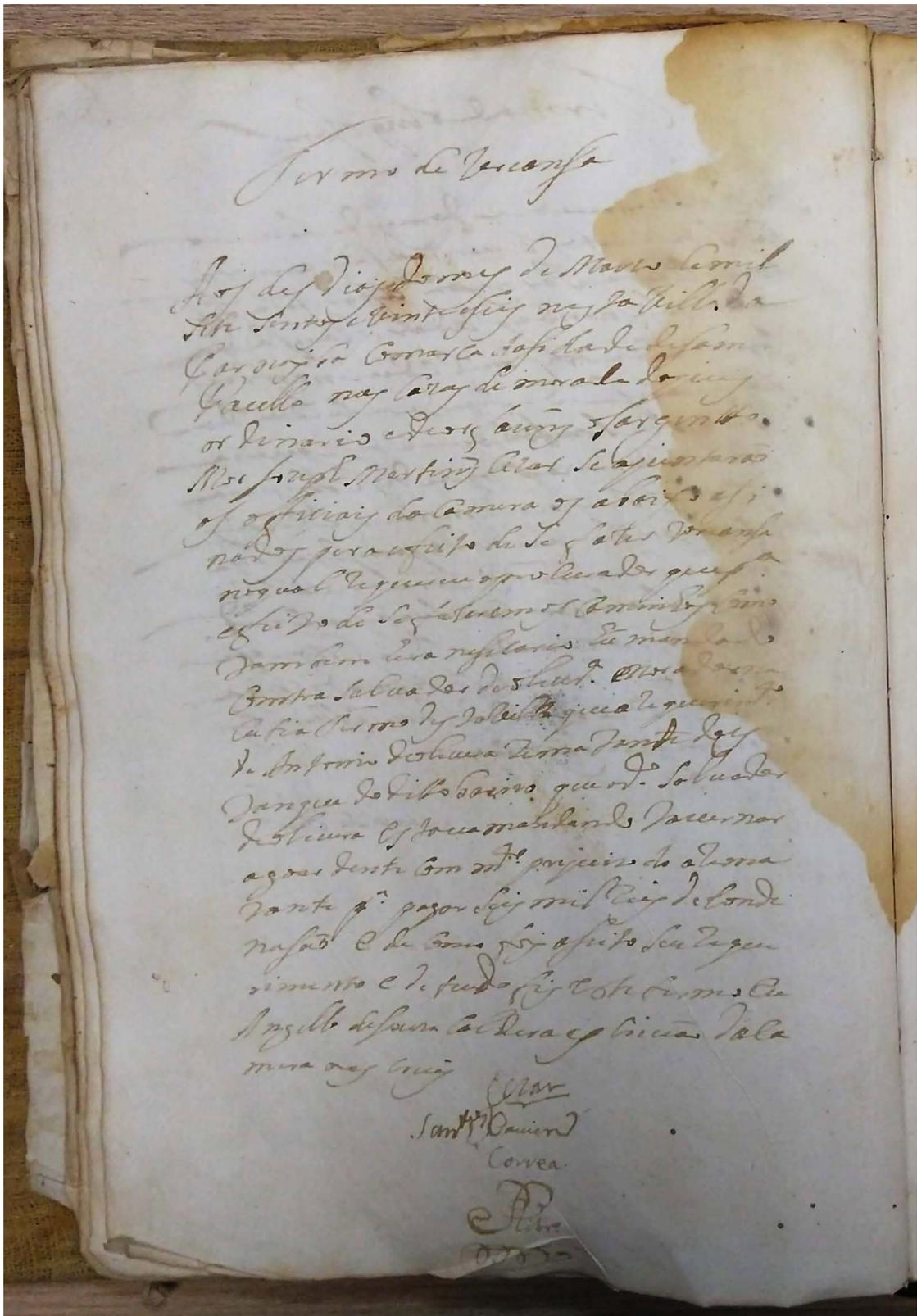
SOUZA, Ivan Douglas de. **Atas da câmara de Botucatu, SP (1858-59)**: edição e estudo. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011. DOI: [10.11606/D.8.2011.tde-26082011-170010](https://doi.org/10.11606/D.8.2011.tde-26082011-170010).

SOUZA, Simone Torres de. **A caracterização do documento jurídico para a organização da informação**. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/ECIC-9CAHBP>.

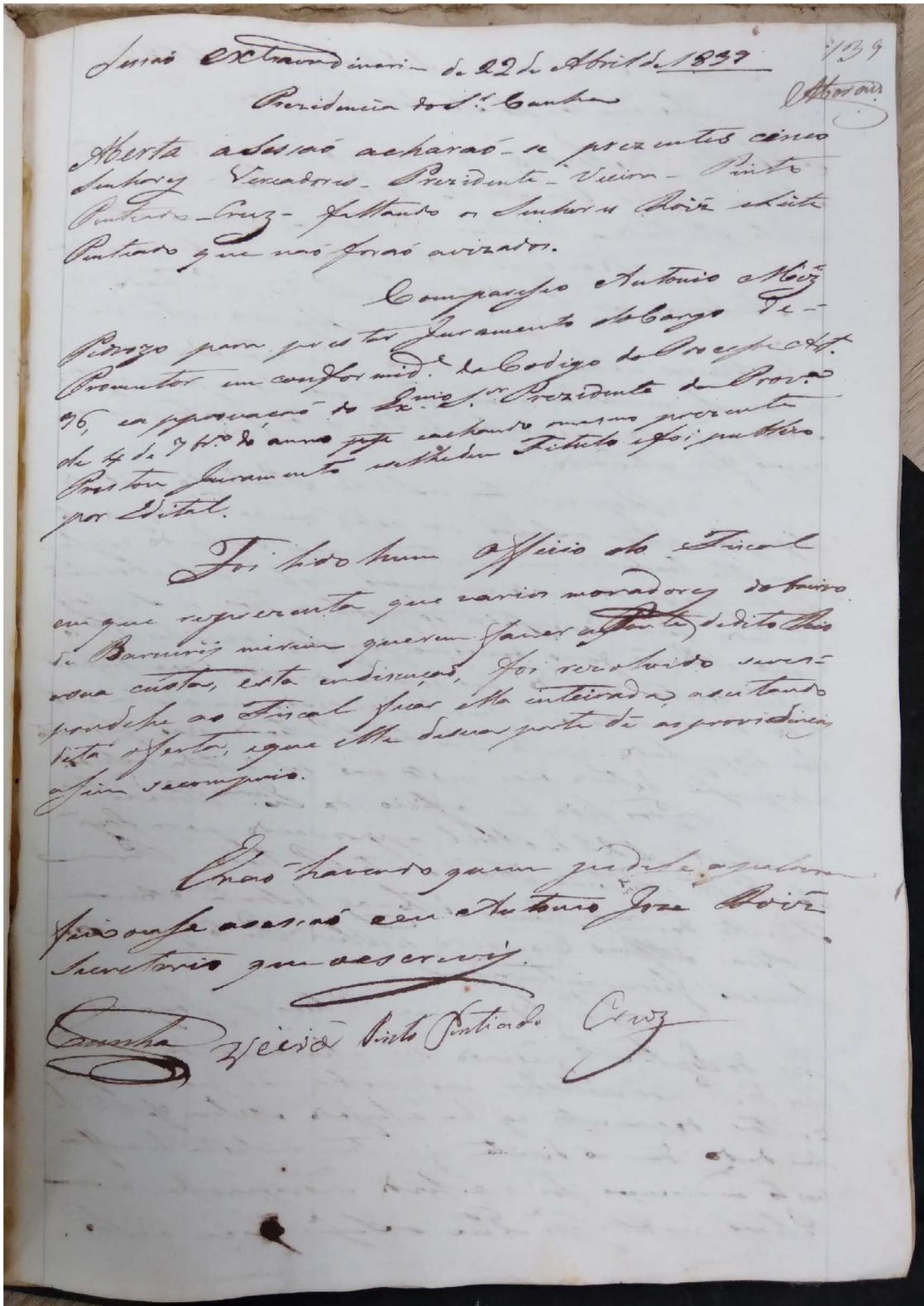
WOLKMER, Antônio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3ª edição. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2002.

Anexos

Anexo I – Fac-símile e transcrição de um termo de vereança



L2 ||6v.|| Termo de vereansa
Aos des dias do mes de Marco de mil
Sete Sentos e vinte e seis nesta villa da
Parnajba Comarca da Sidade de Sam
5 Paullo nas Cazas de morada do juis
ordinario e de orfauñs o Sargentto
Mor Jozeph Martiñs Cezar se ajuntaraõ
os officiais da Camara os abaixo asi
nados pera efeito de se fazer veriansa
10 na qual requereu o procurador que para
efeito de se fazerem os Caminhos Como
tambem hera nesecario hũ mandado
Comtra Salvador de oliveira Morador na
Cotia Termo desta villa que o requerimento
15 de Antonio de olivera rematante do es
tanque do ditto bairro que o dito Salvador
de olivera estava mandando tavernar
agoardentes com muito prejuizo do arema
tante para pagar Seis mil reis de Conde
20 nasaõ e de Como foj aseito Seu reque
rimento e de tudo fis este termo Eu
Angello de Souza Caldera escriptaõ da Ca
mera o escrevi
Cesar
25 Santos Xavier
Correa
Ribeiro



Sessão Extraordinária - de 22 de Abril de 1839

139

Presidência do Sr. Cunha

Antônio

Aberta a sessão acharam-se presentes cinco Senhores Vereadores. Presidente - Vieira - Pinto - Pimenta - Cruz - faltando o Senhor João de Azevedo que nos fôra avisado.

Comprou-se o Estatuto do Sr. Pimenta para prestar juramento de cargo de Promotor em conformidade do Código do Sr. Pimenta de 1826, e a aprovação do Sr. Pimenta de 1826 de 14 de Maio de anno 1839 e achando os mesmos presentes prestou juramento em nome do Sr. Pimenta por Edital.

Foi lido hum Officio do Fiscal em que representa que varios moradores do bairro de Barniz misim querem fazer offerta de terra para custas, esta em dizeção. Foi resolvido ser-lhe pordecho ao Fiscal fazer ella inteiraada acutando dita offerta, e que elle de sua parte de as providencias a fim se cumprir.

Chas havendo quem quizesse apudum fizesse a sessão em estatuto José de Azevedo inventario que descreve.

Cunha Vieira Pinto Pimenta Cruz

L12 ||139r.|| Sessão extraordinária de 22 de Abril de 1839
Prezidencia do Senhor Cunha
Aberta a Sessão acharam-se presentes cinco
Senhores Vereadores - Presidente - Vieira - Pinto
5 Penteado - Cruz - faltando os Senhores *Rodriguez* e Leite
Penteado que não foram avisados.
Compareceu Antonio Martinz
Pedrozo para prestar juramento do Cargo de
Promotor em conformidade do Código de Processos Artigo
10 96, e aprovação do *Excelentissimo* Senhor Presidente da Provincia
de 4 de Julho do anno proximo passado e achando o mesmo presente
Prestou Juramento e se lhe Titulo e foi publico
por Edital.
Foi lido hum Officio do Fiscal
15 em que representa que varios moradores do bairro
de Baruerij mirim querem fazer a Ponte do dito Rio
a sua custas, esta em discussão, foi resolvido se res
ponderlhe ao Fiscal ficar ella inteirada, aseitando
desta oferta, e que elle de sua parte dê as providencias
20 asim se comprio.
E não havendo quem pedisse a palavra
fexou-se a Sessão e eu Antonio Joze *Rodriguez*
Secretario que a escrevy
Cunha Vieira Pinto Pentiado Cruz

Legislação Migratória e Políticas Linguísticas

Ana Cristina Kerbauy VIGAR¹

Resumo: *No Brasil, a abertura como país de asilo, previsto no artigo 4º da Constituição Federal de 1988, através de sua política externa e projeção internacional de caráter emergente com Acordos de Cooperação e Facilitação de Investimentos com muitos países, Participação nas Convenções das Nações Unidas sobre a Proteção dos Direitos Humanos (2015), na Conferência da Haia de Direito Internacional (2015), com o Acordo de Livre Comércio (2010), além do Tratado de Assunção – Mercosul (1991), contribuiu para que se tornasse destino de migrações. Como consequência, surgiram novas situações que têm demandado elaboração de políticas públicas na acolhida da população migrante, que na sua maioria se encontra em situação de vulnerabilidade. No contexto de mudanças sociopolíticas e legislativa, é primordial a promoção do ensino do Português Língua de Acolhimento, doravante PLAc, através de ações articuladas dos governos, a quem cabe a responsabilidade de criar espaços de inserção dessa população, com o apoio da sociedade civil. Nesse sentido, este capítulo, que faz parte de um estudo qualitativo cuja abordagem é interpretativista e de caráter etnográfico, tem como objetivo discorrer sobre as mudanças estatutárias trazidas com a Nova Lei de Migração (nº 13.445/17) e a Lei Municipal de São Paulo (nº 16.478/16), que instituiu uma política linguística para migrantes.*

Palavras-chave: *Políticas públicas migratórias 1; Português Língua de Acolhimento 2; Inserção social 3.*

Introdução

A temática sobre os deslocamentos migratórios traz consigo a universalidade e a atemporalidade. A História é perpassada por movimentos, em que são confrontados mundos e mares com a própria vulnerabilidade do destino humano. Nessa experiência, muitas vezes traumática, as distâncias identitárias se alargam, percorrendo contextos geográficos, culturais, linguísticos e afetivos. Assim, a incerteza da vida torna-se o próprio caminho da sobrevivência.

Apesar do caráter universal, os fluxos migratórios carregam singularidades. Há os motivos políticos, econômicos, religiosos, raciais e naturais (catástrofes) que impulsionam mudanças na própria sociedade de origem, como também o fazem na de destinação. São pessoas que são vítimas de guerras, perseguições, conflitos, violação de direitos humanos, terremotos e pobreza. Porém, todos buscam comumente um lugar com melhores condições de vida.

Esse contexto de deslocamentos é conceituado como migração de crise (CLOCHARD, 2007), devido à complexidade de fatores, que os levam a deixarem forçosamente seu país de origem, sobrevivendo da necessidade de sobrevivência do indivíduo, de sua família e de sua comunidade.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa (USP), sob orientação da Profa. Dra. Rosane de Sá Amado.

No Brasil, a partir da maior abertura e projeção de uma política internacional através de participação em Convenções e Tratados (SILVA; AMADO, 2019), observa-se o crescimento do fluxo migratório. Além de ser um país signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e da Declaração de Pequim (1995), teve participação nas Missões de Paz da Organização das Nações Unidas (ONU), com destaque, segundo Baeninger e Peres (2017), nas Convenções sobre a Proteção dos Direitos Humanos (ONU, 2015) e na Conferência da Haia de Direito Internacional (2015).

Somam-se a essa lista, no âmbito do Refúgio, a adesão à Convenção de Genebra (1951), que se trata da Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados (ONU, 1951) e o Protocolo de 1967, que, de acordo com o Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2010), representam os instrumentos de recursos regionais e internacionais mais importantes de proteção aos refugiados, dando ao Brasil o destaque como um país signatário dos principais tratados internacionais de Direitos Humanos (CESTARI; GRILLO, 2019; LOPEZ; DINIZ, 2019).

Vejamos também o Estatuto dos Refugiados, que sob a lei nº 9.474, de 1997, prevê proteção e garantia dos direitos sociais a todos os solicitantes de refúgio, até mesmo durante a espera do deferimento do pedido. Além disso, é reconhecido como um país de abertura ao asilo, previsto no artigo 4º da Constituição Federal de 1988, e, por sua política externa, de projeção internacional de caráter emergente, através de Acordos de Cooperação e Facilitação de Investimentos, Acordo de livre comércio (2010) e Tratado de Assunção – Mercosul (1991).

Ademais, lembremos que o Brasil passou a exercer maior atração como destino de populações migrantes visto a sucessão, por quase duas décadas, de uma governança democrática, o que o posicionou com destaque como país emergente ao ocupar o sexto lugar no ranking de maior economia mundial (PATARRA, 2012).

1. Nova Lei de Migração: o que muda?

Em meio à precariedade de políticas públicas, é preciso reconhecer que algumas estratégias têm sido criadas, com a pressão da sociedade pública, para lidar com as mudanças e demandas do fluxo migratório no Brasil. Com efeito, a consolidação do Refúgio, através da Lei 9.474/97, implementa o Estatuto dos Refugiados de 1951 e define outras disposições necessárias para sua consecução. Além disso, destaca-se a criação e aprovação da nova Lei de Migração nº13.445/17, que foi sancionada depois de quase uma década, com vetos, em substituição ao Estatuto do Estrangeiro Lei nº 6.815/80, que criminalizava o migrante.

A Lei de Migração representa um avanço para a integração dos migrantes no Brasil. Há um caminho político-social que vem sendo trilhado através da ruptura com um Estatuto vigente até novembro de 2017, que não os protegia através do princípio da igualdade. Apesar das limitações da Nova Lei diante dos vetos governamentais, observa-se a abertura para uma nova perspectiva de direitos humanos.

O percurso tem sido extenso, porém, tem gerado resultado. Em 2009, iniciou-se como um Projeto Lei (PL) 5.655/09, do Ministério da Justiça, tornando-se, apenas em 2013, um Projeto de Lei do Senado (PLS) 288/13, de autoria do Senador licenciado Aloysio Nunes (na época do PSDB, hoje do MRE). Após ter passado por diversas tramitações em Comissões: em 2013, pela Comissão de Assuntos Sociais (CAS), Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ); em 2014, pela Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional (CRE); em 2015, chega à Câmara como PL 2.516/15.

O processo prosseguiu a partir de audiências públicas, reuniões, leituras, mesas redondas. O PL 2.516/15 foi votado, primeiramente, na Comissão Especial, em julho de 2016, e na Câmara dos deputados em dezembro do mesmo ano. Finalmente, foi aprovado no Senado, em abril de 2017, obtendo a sanção presidencial em junho.

É interessante notar a colaboração da sociedade civil organizada e dos grupos de trabalho para a efetivação das mudanças na Lei. Através de elaboração de notas técnicas, emendas e sugestões, além de inúmeras reuniões e pressões ao governo, merece destaque a participação de instituições como a Missão Paz, a Caritas Arquidiocesana de São Paulo, o Conectas Direitos Humanos, o Instituto Terra Trabalho e Cidadania (ITTC), o Serviço Franciscano de Solidariedade (Sefras) de São Paulo e o Centro de *Estudios Legales y Sociales* (CELS) de Buenos Aires.

Os movimentos sociais representaram a luta para revogar o Estatuto do Estrangeiro (Lei nº 6.815/80), por ser inconstitucional, desatualizado e por entender o migrante como uma ameaça para a segurança social (BRASIL, 1980, art. 2): “Na aplicação desta Lei atender-se-á precipuamente à segurança nacional, à organização institucional, aos interesses políticos, socioeconômicos e culturais do Brasil, bem assim à defesa do trabalhador nacional”. Encabeçando o corpo da lei, de acordo com Lopez e Diniz (201), esse artigo funciona como construção da imagem do estrangeiro como um sujeito, potencialmente, ameaçador.

Em contrapartida, a Lei de Migração (Lei nº 13.445/17) garante-lhe, a partir dos princípios da Constituição de 1988 e dos tratados internacionais ratificados pelo Brasil, os mesmos direitos assegurados aos brasileiros, inclusive participar de protestos e se filiar a sindicatos (BRASIL, 2017, art. 3 e 4), até então proibidos, assim como qualquer atividade política (BRASIL, 1980, art. 107)²:

Lei nº 6.815/80 (art. 107)	Lei 13.445/17 (art. 3 e 4)
<p>O estrangeiro admitido no território nacional não pode exercer atividade de natureza política, nem se imiscuir, direta ou indiretamente, nos negócios políticos do Brasil, sendo-lhe especialmente vedado:</p> <p>I- organizar, criar ou manter sociedade ou quaisquer entidades de caráter político, ainda que tenham por fim apenas a propaganda ou a difusão, exclusivamente entre compatriotas, de ideias, programas ou normas de ação de partidos do país de origem;</p>	<p>Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:</p> <p>I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;</p> <p>II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;</p> <p>III - não criminalização da migração;</p> <p>IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;</p>

2 Foram selecionados apenas os itens mais relevantes a título de comparação (grifo nosso).

Lei n° 6.815/80 (art. 107)	Lei 13.445/17 (art. 3 e 4)
<p>II- exercer ação individual, junto a compatriotas ou não, no sentido de obter, mediante coação ou constrangimento de qualquer natureza, adesão a ideias, programas ou normas de ação de partidos ou facções políticas de qualquer país;</p> <p>III- organizar desfiles, passeatas, comícios e reuniões de qualquer natureza, ou deles participar, com os fins a que se referem os itens I e II deste artigo.</p>	<p>XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;</p> <p>Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:</p> <p>I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos;</p> <p>VI - direito de reunião para fins pacíficos;</p> <p>VII - direito de associação, inclusive sindical, para fins lícitos;</p>

Ademais, o Estatuto do Estrangeiro dificultava a regularização (BRASIL, 1980, art. 38) “É vedada a legalização da estada de clandestino e de irregular, e a transformação em permanente, dos vistos de trânsito, de turista, temporário (artigo 13, itens I a IV e VI) e de cortesia”; e dava abertura para ações arbitrárias quanto à emissão de visto pela autoridade responsável (BRASIL, 1980, art. 26):

O visto concedido pela autoridade consular configura mera expectativa de direito, podendo a entrada, a estada ou o registro do estrangeiro ser obstado ocorrendo qualquer dos casos do artigo 7º, ou a inconveniência de sua presença no território nacional, a critério do Ministério da Justiça.

Já na Lei de Migração, enfatiza-se a desburocratização dos procedimentos de regularização (BRASIL, 2017, art. 3, V): “promoção de entrada regular e de regularização documental”; prevendo a concessão de visto humanitário para “acolhida especial” (BRASIL, 2017, art. 3, VI).

À medida que, na nova Lei, é assegurada ao migrante a garantia dos Direitos Humanos, através de medidas humanitárias de acolhida e da possibilidade de regularização de documentos, o Estatuto, pela criminalização e burocratização, evidencia seus resíduos advindos do período ditatorial (RAMOS, 2020, p.73, *itálico do autor*):

Ao contrário do revogado Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/80); adotado na ditadura militar e inspirado na doutrina de segurança nacional), a nova lei é fruto da constatação de que negar direitos, gerar entraves burocráticos na regularização migratória, atuar com arbítrio e sem coerência, são condutas que *não* reduzem o deslocamento de pessoas, mas apenas degradam as condições de vida do migrante, bem como prejudicam empresas, trabalhadores e a sociedade em geral.

A reivindicação dessa nova Lei é uma resposta à nova estrutura e demanda mundial. É evidente a necessidade de se elaborarem leis e políticas públicas que se adequem às demandas da atualidade. Além de se reger pelo princípio de não criminalização da migração,

em refutação à criminalização, deportação e expulsão previstas: “Nos casos de entrada ou estada irregular de estrangeiro, se este não se retirar voluntariamente do território nacional no prazo fixado em Regulamento, será promovida sua deportação” (BRASIL, 1980, art. 57, e também nos arts. 61, 62 e 66), oferece o devido processo legal, acesso à justiça, prevendo a formulação e o acesso às políticas públicas, inclusive, a própria participação de migrantes nesse âmbito (BRASIL, 2017, art. 3, X, XIII, XVI, art. 120, § 3º. Grifo nosso):

Art. 3, X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de **políticas públicas**;

XIII - diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de **políticas migratórias** e promoção da participação cidadã do migrante;

XVI - integração e desenvolvimento das regiões de fronteira e articulação de **políticas públicas** regionais capazes de garantir efetividade aos direitos do residente fronteiriço;

Art. 120, § 3º Com vistas à formulação de **políticas públicas**, deverá ser produzida informação quantitativa e qualitativa, de forma sistemática, sobre os migrantes, com a criação de banco de dados.

Com efeito, a representação do migrante a partir do Estatuto era reforçada pela criminalização e ilegalidade. Consequentemente, os significantes coibitivos caracterizados, sobretudo como “fora da lei” e perturbador da ordem nacional, servem de base para a construção de uma imagem negativa, sobre a pessoa migrante, pela coletividade. Logo, a historicidade de sentido que se constitui pela repetição e naturalização, dessa imagem pelo uso, afetam o discurso da população (ORLANDI, 2012; RIZENTAL, 2017).

É notável os avanços advindos da Lei de Migração. Dentre esses, merece destaque o art. 14 (BRASIL, 2017) referente à concessão do visto temporário e a acolhida humanitária. Segundo Lopez e Diniz (2019), a desatualização do Estatuto não contemplava os processos atuais de migração de crise, lembrando-nos que a própria concessão de caráter especial do visto humanitário foi uma estratégia governamental “para contornar as limitações de seu Estatuto do Estrangeiro e atender a uma nova demanda que vinha se impondo em suas fronteiras” (LOPEZ; DINIZ, 2019, p. 34).

Primeiramente, cabe reconhecer o que vem a ser o visto humanitário. Enquanto o refúgio é previsto, desde 1951, por tratados em que o Brasil é signatário, o de caráter humanitário, que é previsto pela Lei 13.445, de 2017, é um visto temporário para acolhida humanitária.

Desse modo, veio ampliar a política migratória, por responder à necessidade da população caracterizada pelos deslocamentos forçados devido às crises de várias ordens em seus países de origem, como podemos verificar no Decreto nº 9.199, que regulamenta a Nova Lei de Migração:

O visto temporário para acolhida humanitária poderá ser concedido ao apátrida ou ao nacional de **qualquer país** em situação de grave ou iminente instabilidade institucional, de conflito armado, de calamidade de grande proporção, de desastre ambiental ou de grave violação de direitos humanos ou de direito internacional humanitário. (BRASIL, 2017, § 1º do art. 36, grifo nosso)

Sendo assim, o visto humanitário é previsto para garantir a facilitação de permanência e residência no Brasil para pessoas “de qualquer país”, que estejam em situações graves. Como prevista no Decreto nº 9.199/17, uma regulamentação mais precisa da acolhida humanitária está definida por portarias interministeriais, sendo que até o momento, foi publicada a Portaria Interministerial, nº 9, de 8 de outubro de 2019, para os sírios; a Portaria Interministerial, nº 13, de 16 de dezembro de 2020 para os haitianos, e a Portaria Interministerial, nº 24, de 3 de setembro de 2021 para os afegãos.

Contudo, por mais que sejam inegáveis os avanços previstos na nova Lei de Migração devido ao seu caráter progressista, os vetos estão embasados em uma perspectiva conservadora. De acordo com Camargo (2019, p. 144): “os vetos feitos pelo então presidente Michel Temer levantam algumas preocupações quanto às possibilidades de interpretá-la por um viés ancorado nas políticas gatekeeping ou fencing”, que são restrições e proibições, através das quais os migrantes ainda são representados como uma ameaça à estabilidade política.

Dentre os vinte vetos, selecionamos alguns mais impactantes, sem o intuito de ser exaustivo. Começamos pela retirada do Inciso I do § 1º do art. 1º (BRASIL, 2017) que trata justamente do conceito de migrante: “I - migrante: pessoa que se desloca de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante, o residente fronteiriço e o apátrida;”

Por mais que o nome da Lei n. 13.445/17 ganhe em abrangência por mencionar “migração” em vez de “estrangeiro”, chama-nos a atenção que justamente essas definições foram vetadas, sob a justificativa de serem “demasiadamente” amplas:

O dispositivo estabelece conceito **demasiadamente amplo** de migrante, abrangendo inclusive o estrangeiro com residência em país fronteiriço, o que estende a todo e qualquer estrangeiro, qualquer que seja sua condição migratória, a igualdade com os nacionais, violando a Constituição em seu artigo 5º, que estabelece que aquela igualdade é limitada e tem como critério para sua efetividade a residência do estrangeiro no território nacional. (BRASIL, 2017, Inciso I do § 1º do art. 1º, grifo nosso)

O dispositivo estabelece conceito demasiadamente amplo de migrante, abrangendo inclusive o estrangeiro com residência em país fronteiriço, o que estende a todo e qualquer estrangeiro, qualquer que seja sua condição migratória, a igualdade com os nacionais, violando a Constituição em seu artigo 5º, que estabelece que aquela igualdade é limitada e tem como critério para sua efetividade a residência do estrangeiro no território nacional. (BRASIL, 2017, Inciso I do § 1º do art. 1º, grifo nosso)

As especificações vetadas são caracterizações importantes que se distinguem das generalizações de outros grupos de estrangeiros. Logo, a Lei, através desse veto, limita o status do migrante à pessoa de outro país ou apátrida que se estabelece temporária ou permanentemente no Brasil por meio de residência, ou seja, pelo assentamento no território nacional, não considerando os deslocamentos, sendo que a igualdade não pode ser afastada uma vez que a pessoa não resida no país.

Além disso, é justamente a noção mais ampla de migrante: imigrante, emigrante, residente fronteiriço, visitante e apátrida, que é importante, para contemplá-los em igualdade

de direito aos nacionais, excluindo a oposição entre o nacional e o estrangeiro a partir de variadas formas de mobilidade (RAMOS et al., 2020).

Nesse contexto de definições, vale notar também que no Decreto n 9.199, de 20 de novembro de 2017, são mantidos termos como “imigrante impedido e clandestino” (BRASIL, 2017b, art. 172), alinhado à perspectiva retrógrada do revogado Estatuto de 80. Inclusive, no art. 211, são previstas medidas de prisão para migrantes em situação de irregularidade documental, o que revela disposições contrárias à perspectiva de direitos humanos (VIEIRA; COSTA, 2020).

Outra medida restritiva é a proibição de contratação de migrantes para atuar em funções públicas, impedindo a igualdade com brasileiros, como podemos ver nos parágrafos 2º e 3º do art. 4º e alínea d do inciso II do art. 30 (BRASIL, 2017):

§ 2º Ao imigrante é permitido exercer cargo, emprego e função pública, conforme definido em edital, excetuados aqueles reservados para brasileiro nato, nos termos da Constituição Federal.

§ 3º Não se exigirá do migrante prova documental impossível ou descabida que dificulte ou impeça o exercício de seus direitos, inclusive o acesso a cargo, emprego ou função pública.

Esse veto, que se faz a partir da justificativa de ser um dispositivo que “afronta à Constituição e ao interesse nacional”, além de retomar à perspectiva de segurança nacional, vai contra um dos objetivos da própria Lei de dirimir a burocracia, possibilitando maior regularização documental de migrantes (VIEIRA; COSTA, 2020).

Somam-se a esses dois, outras medidas restritivas baseadas no argumento de segurança e soberania nacional, ou seja em medidas de securitização: a que se refere à proibição de concessão de visto ou de autorização de residência para fins de reunião familiar (parágrafo único do artigo 37 e ao inciso IV do artigo 40) e à interdição da livre circulação de “povos indígenas e das populações tradicionais” (2º do art. 1º), justificadas por serem dispositivo que afrontam “os artigos 1º, I; 20, § 2º ; e 231 da Constituição da República, que impõem a defesa do território nacional como elemento de soberania, pela via da atuação das instituições brasileiras nos pontos de fronteira”.

Portanto, vemos que a partir dos vetos presidenciais se excluem dispositivos legais e democráticos relevantes que constituíam a Lei de Migração, que por sua vez foi aprovada mediante tramitações iniciadas em 2015, passando por votação no Plenário da Câmara dos Deputados, após um período de discussão no parlamento com a participação ampla da sociedade civil.

Desse modo, algumas medidas são vetadas em prol de uma política de securitização e de criminalização revogadas pelo Estatuto do Estrangeiro, não estando em concordância com interpretações constitucionais já tomadas (VEDOVATO; ASSIS, 2018).

Tratemos também de uma lacuna importante na Nova Lei de Migração: a ausência da abordagem dos direitos linguísticos pelo migrante. A esse respeito, Camargo (2019, p. 101) afirma que diz respeito a uma negligência, uma vez que “o ensino da língua nacional para os migrantes de crise nunca foi pauta das políticas públicas e continua não sendo na legislação

migratória federal atual”, como se a garantia ao acesso à educação já fosse suficiente para a aprendizagem da língua.

Quando se visa à integração e à cidadania de uma população migratória, é necessário promover o aprendizado da língua majoritária do país que acolhe. O aprendizado da língua é um direito que deve ser outorgado ao migrante para que possa ter acesso à informação e serviço, criar autonomia e exercer seus deveres como cidadão (GROSSO, 2010).

Nessa esteira, os primeiros obstáculos encontrados pela população migrante são justamente a língua e a cultura (ACNUR, 2010). Essa língua deve ser considerada mais que uma língua estrangeira a ser aprendida, pois tem uma função de acolher, facilitando o acesso aos direitos garantidos por Lei.

Com efeito, são reconhecidos os direitos básicos aos migrantes, inclusive à educação, tanto no Estatuto do Estrangeiro (1980) quanto na nova Lei de Migração (2017). Entretanto, há uma lacuna de acesso ao ensino de língua, que não é previsto, e a falta ação de política pública nesse setor, uma vez que sua garantia na prática se dá, primeiramente, pelo aprendizado da língua majoritária do país de acolhimento (VIGAR; SIMÕES, 2021).

A palavra *língua*, que é citada três vezes na Lei de Migração (n. 13445/17), refere-se apenas ao processo de naturalização. No Art. 65 e 69, está previsto que um dos requisitos para se obter a naturalização tanto “ordinária” quanto “especial” é o de “**comunicar-se** em língua portuguesa, consideradas as condições do naturalizando” (Art. 65, inciso III e Art 69. Inciso II, grifo nosso).

Com efeito, o requisito linguístico previsto é vago, devido à ausência de definição do que é “comunicação” em língua portuguesa. Após seis meses, com o Decreto (9199/2017), que como vimos regulamenta e institui a Lei de Migração, foi publicado um acréscimo, ainda muito lacunar, que não dizia respeito aos requisitos exigidos, mas sim à responsabilidade na avaliação da comunicação linguística para acesso à naturalização, por parte do Ministério da Justiça e da Segurança Pública (BRASIL, 2017): “Art. 222. A avaliação da capacidade do naturalizando de se comunicar em língua portuguesa será regulamentada por ato do Ministro de Estado da Justiça e Segurança Pública”.

Em seguida, foram publicadas outras Portarias interministeriais, que estabelecem os procedimentos de tramitação dos processos de naturalização, inclusive a comprovação da capacidade de comunicação em língua portuguesa. Na primeira, a de nº 11, de 3 de maio de 2018, a única comprovação de nível de língua possível era através do Exame de Proficiência do CELPE-BRAS (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros), por ser apoiado pelo Ministério da Educação: “Art. 5º Para a instrução do procedimento previsto no inciso I do art. 1º, a comprovação da capacidade de se comunicar em **língua** portuguesa se dará por meio da apresentação de Celpe-Bras” (BRASIL, PORTARIA nº 11/2018, grifo nosso). Essa Portaria foi alterada pela de nº 16, de 3 de outubro de 2018, que apresenta outras possíveis comprovações de conhecimento de língua portuguesa, além do Celpe-Bras.

Na sequência, a partir da Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020, a mais recente, que altera e amplia as anteriores, estão previstas as seguintes comprovações de “capacidade de comunicação” em língua portuguesa, para obtenção da naturalização: proficiência em língua portuguesa através do Exame Celpe-Bras, já citado, conclusão de curso de português

direcionado a migrantes em instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC), conclusão em curso de ensino superior ou pós-graduação reconhecido pelo MEC; aprovação no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); comprovantes de instituições reconhecidas pelo Ministério da Educação como conclusão do ensino fundamental ou médio por meio do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) ou reconhecidas pela Secretaria de Educação; aprovação em concurso público e no Exame Nacional de Diplomas Médicos (REVALIDA).

Dentre essas requisições, apesar de certa flexibilização, a disponibilidade de comprovações de língua são ainda pouco abrangentes, limitadas à conclusão de cursos de língua ofertados por universidades e Institutos Federais, que têm exercido uma ação engajada na área, e à proficiência obtida pelo Exame Celpe-Bras, o que além de evidenciar uma insuficiência de ações de políticas linguísticas para os migrantes, reforça, segundo Camargo (2019) a demanda por cursos de português que sobrepujam os de nível básico, que são a maioria até agora.

A falta de oferta de cursos atrelada à exigência de certificados para naturalização, sem a devida orientação de um possível caminho a trilhar e sem a nomeação de possibilidades reais de cursos em que o certificado possa ser concebido, dificulta a regularização documental e a inclusão social.

A prática de ensino da língua majoritária do país de acolhimento deve visar à promoção da integração social dos migrantes dentro e fora da sala. E para isso, não é apropriado que o foco esteja em testes, certificados e preparatórios, mas sim nas oportunidades de aprendizagem, sendo que as necessidades do público de PLAc diferem das abordagens direcionadas para turistas, estudantes intercambistas e trabalhadores de multinacionais (CESTARI; GRILLO, 2019).

Segundo o relatório sobre ensino de língua para migrantes adultos do Conselho da Europa, a eficácia desses cursos está diretamente relacionada ao processo de integração, cujo objetivo é o de priorizar e garantir a aprendizagem da língua, a cultura e informações sobre a sociedade do país anfitrião e não preparatórios para testes e certificados.

No caminho de ações e de serviços que respondam às demandas migratórias e no âmbito legislativo de revogação e criações de leis, cabe reconhecer a Lei Municipal de Migração, que foi elaborada a partir do diálogo entre a sociedade civil e a prefeitura de São Paulo.

2. Lei Municipal de São Paulo – Política linguística para migrantes

A cidade de São Paulo, como capital econômica, merece destaque no panorama dos fluxos migratórios. Em 2013, foi criada a Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig), ligada diretamente à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), durante a gestão do ex-prefeito Fernando Haddad (PT). Essa ação representou um largo passo no caminho da consolidação de políticas específicas para migrantes.

Além de ser uma decisão pioneira, a criação dessa Coordenação representa um marco político sobre os movimentos migratórios, a partir do momento que adentra o espaço dos

direitos humanos. Com efeito, colocam-se em prática os princípios presentes na Lei de Migração (13.445/17, artigo 4), que prevêm a formulação e o acesso a políticas públicas para migrantes.

Na Prefeitura de São Paulo, propostas foram realizadas, assim como uma série de programas sociais. Em 2013, aconteceu a 1ª Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes, em que a oferta de ensino de língua portuguesa, através de parcerias governamentais e da sociedade civil, foi colocada como uma das prioridades, entre as propostas aprovadas (SÃO PAULO, 2013).

Mediante uma política pública no âmbito educacional, em colaboração de instâncias federais e municipais, pôs-se em prática o projeto pioneiro realizado pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) e a Prefeitura de São Paulo, por meio da Coordenação de Políticas para Migrantes da Secretaria Municipal dos Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), intitulado Curso de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira para imigrantes e refugiados.

A partir do relatório divulgado pelo CONARE, em 2016, em que se prevê a integração local de políticas públicas com o objetivo de oferecer soluções duráveis e serviços para os migrantes, inclusive oferta de cursos de língua portuguesa, é criado o Pronatec em parceria também com o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial). Como Programa de alcance nacional, também surgiram outras parcerias entre instâncias governamentais de diferentes níveis: Ministério da Justiça, Ministério da Educação, Institutos Federais e prefeituras (CESTARI; GRILLO, 2019).

Também em 2013, foi criada a Política Pública para a População Imigrante. A partir dela, instituiu-se o Conselho Municipal de Imigrantes, em que a participação e voto de imigrantes podem ser tomados em decisões, o que mais adiante será previsto em lei (SÃO PAULO, 2016; LOPEZ; DINIZ, 2019).

Em 2014, foi inaugurado o primeiro Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI-SP), destinado à prestação de serviços específicos na acolhida de migrantes, organizando e articulando o acesso a outros setores, inclusive o de capacitação no atendimento por servidores públicos e construção e entrega de abrigos. Diante de sua importância, está prevista na Lei Municipal (nº 16.478/16), no art. 6º, a manutenção do CRAI pelo Poder público.

Em 2016, as mudanças culminaram em um marco pioneiro em São Paulo. Como primeira Lei Municipal do país a estabelecer princípios e diretrizes para a política de imigrantes, foi sancionada a de nº 16.478, no dia 7 de julho (SÃO PAULO, 2016a) e regulamentada no mesmo ano pelo Decreto no. 57.533 (SÃO PAULO, 2016b). É importante destacar a participação da população na elaboração, validação e articulação de decisões, através do Comitê Intersetorial da Política Municipal para a População Imigrante, que, ligado à Coordenação de Políticas para Migrantes, é composto por 26 membros, dos quais treze representam a sociedade civil.

Na política pública para a população migrante de São Paulo instituída através da Lei Municipal (nº 16.478/16), não há diferenciação entre migrantes, refugiados e apátridas, mas se baseia em ações destinadas à população migrante, uma vez que os direitos humanos são irrestritos às pessoas em sua coletividade, independentemente de sua condição migratória, como podemos ver no Parágrafo único (SÃO PAULO, 2016a):

Considera-se população imigrante, para os fins desta lei, todas as pessoas que se transferem de seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil, compreendendo imigrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação imigratória e documental.

É importante notar que a participação de migrantes em instâncias de gestão e até mesmo em contratação como agentes públicos é prevista na legislação vigente do município de São Paulo, tanto na Lei Municipal nº 13.404/02, quanto na Lei Municipal de Migração nº 16.478/16. Como podemos ver no Art 3º, inciso VIII, sobre as diretrizes de atuação do Poder público: “promover a participação de imigrantes nas instâncias de gestão participativa, garantindo-lhes o direito de votar e ser votado nos conselhos municipais”; no Art 4º, inciso II, “contratação de agentes públicos imigrantes, nos termos da Lei nº 13.404, de 8 de agosto de 2002”; e também no Art 5º, parágrafo 2º: “Os representantes da sociedade civil deverão ser, em sua maioria, imigrantes e serão escolhidos por eleição aberta e direta, em formato a ser definido na regulamentação desta lei”.

O atendimento à população migrante está baseado na interculturalidade e em línguas plurais, com a inclusão de suas línguas nos atendimentos, inclusive pela intermediação de agentes públicos migrantes (SÃO PAULO, 2016a, art. 4º, a alínea b do inciso I): “interculturalidade e línguas, com ênfase nos equipamentos que realizam maior número de atendimentos à população imigrante”. Assim, o acesso aos direitos sociais é facilitado pela intermediação de tradutores, rompendo-se com barreiras linguísticas. Conforme previsto no art. 4º, Camargo (2019) afirma que o ensino de línguas faz parte do entendimento de formação dos agentes públicos quanto à sensibilização da realidade migratória em São Paulo. Reconhece, também, que o ensino de PLAc, mesmo que seja fundamental por possibilitar o acesso aos direitos e o exercício de deveres sociais, não deve ser a única política linguística possível.

Antecedendo o governo federal, a Lei Municipal de São Paulo é pioneira em regulamentar uma política voltada aos migrantes. Além disso, é progressista em propor um alinhamento do poder público com a sociedade civil, que vinha arcando, praticamente desacompanhada, com as demandas sociais de caráter emergencial: “A Política Municipal para a População Imigrante será implementada com diálogo permanente entre o Poder Público e a sociedade civil, em especial por meio de audiências, consultas públicas e conferências.” (SÃO PAULO, 2016a, art. 5º).

Merecem destaque, na cidade de São Paulo, as instituições: ADUS - Instituto de Reintegração do Refugiado, Cáritas Arquidiocesana de São Paulo – Centro de Referência para Refugiados e Missão Paz, que localizadas na região central da cidade contribuem para a inclusão da população migrante através de serviços gratuitos na área de ensino da língua portuguesa, jurídica, saúde, trabalho e abrigo. Aqui, é relevante citar o curso Pode Entrar: Português do Brasil para Refugiadas e Refugiados, cujo material foi elaborado pelo Cursinho Popular Mafalda, com o apoio da Cáritas Arquidiocesana de São Paulo e disponibilizado para download gratuito no site do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR.

Com o Decreto nº 57.533/16, que regulamenta a Lei Municipal, é notável uma abertura para a expansão de políticas linguísticas, uma vez que o direito ao atendimento facilitado às

demandas da população migratória passa a ser assegurado pelo Município, como podemos ver no art. 10 (SÃO PAULO, 2016b. Grifo nosso): “O atendimento à população imigrante, de responsabilidade de cada Secretaria Municipal, compreenderá a formação intercultural, sobre migrações e em línguas”; no Art. 19, inciso III: “ orientar a realização, no ato da matrícula, de análises de classificação que tenham em conta as peculiaridades do aprendente imigrante, particularmente aquelas relacionadas à língua portuguesa”; e no art. 21, inciso IV: “apoiar coletivos e associações culturais de imigrantes por meio de oficinas de capacitação para participação em editais ou tradução e simplificação de sua linguagem”

Cabe ressaltar também o “Mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade de São Paulo”, elaborado pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania da Prefeitura de São Paulo, que serve como apoio para divulgação de cursos de português gratuitos na cidade oferecidos por organizações, fundações e coletivos da sociedade civil, contato de referência nas instituições, períodos de matrícula e perfil linguístico do público-alvo, a fim de facilitar o acesso à informação. A Coordenação de Políticas para Migrantes mantém aberto um cadastro para instituições que ofertam cursos de português, com objetivo de atualizar e aprimorar o acesso ao ensino da língua.

Nesse contexto ainda caracterizado como lacunar (AMADO, 2013), é institucionalizada, em 2017, no município de São Paulo, o Programa Portas Abertas: Português para Imigrantes. Merecendo destaque como a primeira política linguística para ensino de PLAc, é uma iniciativa conjunta entre a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) e a Secretaria Municipal de Educação (SME), cujo objetivo é oferecer curso de português gratuito para aprendentes imigrantes na Rede de Municipal de Ensino (RME), assim como para suas famílias e comunidades, promovendo a cidadania por meio do aprimoramento das competências linguísticas e de metodologias que dialoguem com as situações cotidianas das pessoas (SÃO PAULO, 2017).

Considerações finais

Com efeito, a cidade de São Paulo abriga fluxos migratórios internos, de brasileiros originários de outros estados e regiões, assim como externos, de migrantes internacionais. Por outro lado, mesmo sendo caracterizada pela heterogeneidade identitária da população: cultural, linguística, social e econômica, o ensino de PLAc não é contemplado no âmbito legislativo municipal, muito menos a nível federal. Diante disso, LOPEZ; DINIZ (2019, p. 35) problematizam:

É fundamental que essa questão seja colocada em pauta, mais amplamente, no âmbito legal, considerando que, se, por exemplo, o aprendizado de português fosse contemplado pela legislação brasileira como um direito do imigrante, o ensino de PLAc poderia passar a ser visto como incumbência também do Estado – evitando, assim, que essa tarefa fique a cargo eminentemente de iniciativas da sociedade civil.

As ações de políticas públicas para migrantes, mesmo sendo incipientes, não deixam de contribuir para a acolhida através de investigação, criação de documentos orientadores para os agentes envolvidos, mapeamento das necessidades dos migrantes, ensino de Português, entre outros. Todavia, ainda se caminha a passos curtos no favorecimento de ações para a população migrante.

A importância do aprendizado da língua do país de acolhimento como fator de integração é reconhecida por órgãos institucionais. Contudo, para que haja a efetivação na prática, que é o grande problema visto as distâncias entre o que é prescrito e o que acontece na realidade, o acesso ao ensino da língua deve ser priorizado nas políticas públicas.

A falta de fomento do ensino de língua através de políticas públicas reflete a ausência de diretrizes sobre o ensino de língua na Lei e a falta de regulamentação de cursos de PLAc. Embora seja recente, é um processo demasiadamente relevante, já que a lei é uma ferramenta de institucionalização de políticas públicas. Logo, é esperado que, na prática, essa nova regulamentação faça-se através da consolidação de políticas públicas e da participação da sociedade na legitimação dos direitos previstos para os migrantes.

Referências bibliográficas

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). BRASIL. **Manual de procedimentos e critérios para determinar a condição de refugiado**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/3391.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2015.

ACNUR. Refúgio no Brasil. Uma análise estatística. Janeiro de 2010 a outubro de 2014. Brasília: ACNUR Brasil, 2014. **Relatório**. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Refugio_no_Brasil_2010_2014. Acesso em: 15 jun. 2015.

ACNUR. **Relatório Anual 2020**. Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM). <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/09/Relat%C3%B3rio-Anual-CSVM-2020.pdf> Acesso em 13 dez. 2021.

AMADO, R. S. Português como segunda língua para comunidades de trabalhadores transplantados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, Brasília, v. 2, n. 1, 2011. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=173:7-portugues-como-segunda-lingua-para-comunidades-de-trabalhadores-transplantados&catid=57:edicao-2&Itemid=92. Acesso em: 18 set. 2016.

AMADO, R. S. O ensino de português como língua de acolhimento para refugiados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, Brasília, v. 7, n. 2, 2013. Disponível em: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=309:o-ensino-de-

[portugues-como-lingua-de-acolhimento-para-refugiados&catid=70:edicao-7&Itemid=113](#). Acesso em: 15 out. 2016.

AMADO, R. S. O ensino de português para refugiados: caminho para a cidadania. In: SÁ, Rubens Lacerda (Org.). **Português para Falantes de Outras Línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas**. Campinas: Pontes, v. 1, 2016. p.69-86.

ASSIS, G. O. Nova Lei de Migração no Brasil: avanços e desafio. In: BAENINGER, R. et al. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 609-623.

BAENINGER, R. O Brasil na rota das migrações latino-americanas. In: BAENINGER, R. (Org.). **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; UNFPA, 2012.

BAENINGER, R. **Fases e faces da migração em São Paulo**. Campinas: Núcleo de Estudos de População (Nepo) – Unicamp. 2012b. 96p.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a imigração haitiana para o Brasil. **Revista Brasileira de Estudos da População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 119-143, jan./abr. 2017.

BAENINGER, R.; FERNANDES, D. (Coord.). **Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo – Migrações Internacionais**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2017b, 430 p. 260.

BAENINGER, R. et al. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018.

BARRANTES, M. V. Língua Adicional e Integração? Análise de Duas Propostas de Curso de Língua Adicional no Brasil e na Alemanha para Reflexão de Temas e Novas Possibilidades Levando em Conta os Recentes Fluxos Migratórios. **Revista Belt - PUCRS Journals**, Porto Alegre, julho-dezembro 2015, v. 6, n. 2, p. 125-141.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 jul. 1997, p. 15822. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=22&data=23/07/1997>. Acesso em: 15 out. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Imigração. Resolução normativa nº. 97 de 12 de janeiro de 2012. Dispõe sobre a concessão do visto permanente previsto no artigo 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, a nacionais do Haiti. 2012. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=116083>. Acesso em: 10 mar. 2020.

BRASIL. Secretaria Nacional de Articulação Social. **Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas**. Departamento de Educação Popular e Mobilização Cidadã. Brasília, 2014.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017. **Institui a Lei de Migração**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em: 07 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.199, de 20 de novembro de 2017. **Regulamenta a Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei de Migração**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Decreto/D9199.htm. Acesso em: 06 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Justiça. Portaria Interministerial no 9, de 14 de março de 2018. Dispõe sobre a concessão de autorização de residência ao imigrante que esteja em território brasileiro e seja nacional de país fronteiriço, onde não esteja em vigor o Acordo de Residência para Nacionais dos Estados Partes do Mercosul e países associados, a fim de atender a interesses da política migratória nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 2018a. Disponível em: https://lex.com.br/legis_27624738_PORTARIA_INTERMINISTERIAL_N_9_DE_14_DE_MARCO_DE_2018.aspx. Acesso em: 20 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça/ Gabinete do Ministro. Portaria Interministerial nº 11, de 03 de maio de 2018b. Dispõe sobre os procedimentos para solicitação de naturalização, de igualdade de direitos, de perda, de reaquisição de nacionalidade brasileira e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 mai. 2018, p. 46.

BRASIL. Ministério da Justiça/ Gabinete do Ministro. Portaria Interministerial nº 16, de 03 de outubro de 2018c. Altera a Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018, e a Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 2018, p. 58.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. Concórdia: Acervo de atos internacionais do Brasil. Disponível em: <https://concordia.itamaraty.gov.br/>. Acesso em: 10 janeiro de 2020.

CABETE, M.A.C.S.S. **O processo de ensino-aprendizagem do português enquanto língua de acolhimento**. 2010. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010).

CAMARGO, H. R. E. de. **Diálogos transversais: narrativas para um protocolo de encaminhamentos para políticas de acolhimento a migrantes de crise**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

CAVALANTI, L; OLIVEIRA, T.; MACEDO, M., Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2020**. Série Migrações. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/relatorios-a>. Acesso em jan. 2022.

CESTARI, M.; GRILLO, A. O Ensino de Língua Portuguesa para Imigrantes e Refugiados como Política Pública. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)**, n. 9, 2019, p. 19-30. Disponível em https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf. Acesso em: 06 mar. 2020.

COMITÊ NACIONAL PARA OS REFUGIADOS (CONARE). **Sistema de Refúgio Brasileiro**: desafios e perspectivas. Ministério da Justiça, 2019. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/portugues/Estatisticas/Sistema_de_Refugio_brasileiro_-_Refugio_em_numeros_-_05_05_2016. Acesso em: 20 nov. 2020.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas**, aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: ASA, 2001.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. **EchoGéo**, v. 2, 2007. Disponível em: <http://echogeo.revues.org/1696>. Acesso em: 11 maio 2017.

GROSSO, M. J. (dir.) **Educação em Português e Migrações**. Lisboa: Lidel, 2010.

LOPEZ, A. P. A. **Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil**. 2016. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

LOPEZ, A. P. A.; DINIZ, L. R. A. Iniciativas Jurídicas e Acadêmicas para o Acolhimento no Brasil de Deslocados Forçados. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE)**, n. 9, 2019, p. 31 – 56. Disponível em https://75594e48-8adc-4b90-bea7-68134515f6e2.filesusr.com/ugd/aa72b0_4bb46fda9db04aec9108cae35cde7c4a.pdf. Acesso em: 06 mar. 2020.

MADEIRA, A. M.; CRISPIM, M. de L. Contributo da investigação linguística para o ensino do português, língua não materna. In: ANÇÃ, M. H.; GROSSO, M. J. (Org.). **Educação em Português e Migrações**. Ensino e Aprendizagem do Português para Falantes de Outras Línguas. Lisboa: Lidel, 2010, p. 45-62.

MAHER, T. M. Sendo índio em português... In: SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998. p.115-138.

MILLER, I. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 99-122.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA E CIDADANIA (MJC). **Nota à imprensa: Esclarecimento sobre concessão de vistos humanitários aos haitianos**. Brasília: 2016. Disponível em: <http://justica.gov.br/noticias/nota-a-imprensa-29>. Acesso em: 10 mai. 2017.

MOITA LOPES, L. P. da. Introdução. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013b, p. 15-38.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados, 1951. Disponível em: http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf?view=1. Acesso em: 30 jun. 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Trends in international migration**. Department of Economic and Social Affairs, Population Division: 2015. Disponível em: <http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/populationfacts/docs/MigrationPopFacts20154.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2017.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Texto**: formulação e circulação de sentidos, 4. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2012.

PATARRA, N. L. O Brasil: país de imigração? **Revista eletrônica de estudos urbanos e regionais**, Rio de Janeiro, n. 9, ano 3, jun. 2012.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Enquete sobre curso de português e capacitação/ formação profissional**: Sistematização de dados. Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig). São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Sistematizacao%20Dados_Formulario%20PRONATEC.pdf. Acesso em 20 jul. 2017.

PORTAL DA PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Política Municipal para População Imigrante**. 2015. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/programas_e_projetos/index.php?p=205909. Acesso em: 22 jul. 2017.

RAMOS, A. C. Em nomes das “razões sérias”: o impedimento de ingresso e a deportação sumária à luz dos direitos humanos. In: RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Coord.). **Nova Lei de Migração: Os Três Primeiros Anos**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo: Unicamp - Observatório das Migrações em São Paulo/ FADISP, 2020, p. 67-86.

RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Coord.). **Nova Lei de Migração: Os Três Primeiros Anos**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo: Unicamp - Observatório das Migrações em São Paulo/ FADISP, 2020.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Lei Municipal no 13.404, de 8 de agosto de 2002. Dispõe sobre o acesso de brasileiros e estrangeiros aos cargos, funções e empregos públicos na Administração Municipal Direta e Indireta, previsto no artigo 37, inciso I, da Constituição Federal, com a redação dada pela Emenda Constitucional nº 19/98, e dá outras providências. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 8 ago. 2002.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Portaria no 6.837, de 23 de dezembro de 2014. Dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos educandos da Educação Infantil, do

Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, SP, 24 dez. 2014, p. 12-13.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Lei Municipal nº 16.478, de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 8 jul. 2016a. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/LEI%2016478.pdf. Acesso em: 22 jul. 2017.

SÃO PAULO (Município). Prefeitura Municipal. Decreto no 57.533, de 15 de dezembro de 2016. Regulamenta a Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante. **Secretaria do Governo Municipal**, São Paulo, SP, 15 dez. 2016b.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania. Secretaria Municipal de Educação. Portaria Intersecretarial SMDHC/SME no 002, de 18 de agosto de 2017. Institui o Projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes” por meio de parceria entre a SMDHC e a SME. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, SP, 19 ago. 2017, p. 9.

SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa Secretaria Municipal de Educação – SME no 22, de 11 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a organização das Unidades de Educação Infantil, de Ensino Fundamental e Médio e dos Centros Educacionais Unificados da Rede Municipal de Ensino para o ano de 2019, e dá outras providências. **Diário Oficial da Cidade**, São Paulo, SP, 12 dez. 2018, p. 15- 17.

SÃO PAULO (Estado). **Secretaria Estadual de Educação**. São Paulo. 1º Documento Orientador CGEB/ NINC: Estudantes Imigrantes, ano I, n. 1, set. 2017.

SIGNORINI, I. (Org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras; Fapesp, 1998.

SILVA, D; AMADO, R. S. Aprendizagem de uma segunda língua e identidades: uma abordagem discursiva das identidades de haitianos aprendentes do português como língua acolhimento. **Revista da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLÉ)**, Brasília, Edição especial, n. 2, 2019, p. 83-94.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/refugio-em-numeros> e <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados/refugio-em-numeros>. Acesso em jan. 2022.

VEDOVATO, L. R.; ASSIS, A. E. S. Q. Os vetos à Nova Lei de Migração brasileira. A interpretação como um passo necessário. In: BAENINGER, R. et al. (Orgs.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo/Unicamp, 2018. p. 584-608.

VIEIRA, L. K.; COSTA, V. V. As Contribuições do Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do Mercosul para a Implementação da Lei de Migração, no Brasil. In: RAMOS, A. C.; VEDOVATO, L. R.; BAENINGER, R. (Coord.). **Nova Lei de Migração: Os Três Primeiros Anos**. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó” – Nepo: Unicamp - Observatório das Migrações em São Paulo/FADISP, 2020, p. 457-484.

VIGAR, A. C. K.; SIMÕES, J. L. A importância do acesso ao ensino de português língua de acolhimento para efetivação de políticas públicas para migrantes. In: SOUZA, R. et al. (Orgs.). **Português como língua de acolhimento: práticas e perspectivas** [recurso eletrônico]. São Paulo: Parábola, Capítulo 9, 2021. <https://www.parabolaeditorial.com.br/Custom.asp?IDLoja=34487&arq=ebook.htm>.

Sobre os organizadores

Verena Kewitz

Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1997), mestrado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2002), doutorado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (2007), pós-doutorado em Linguística pela UNICAMP (2008-2010) e livre-docência pela Universidade de São Paulo (2020). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Abordagem multissistêmica da língua, História do Português Brasileiro e Paulista, Estudos de Língua Falada, Linguística Cognitiva, Semântica Cognitiva, Tradições Discursivas, Estudos de Sintaxe, Levantamento e edição de corpora do Projeto de História do Português Paulista (PHPP I e II) e Projeto Para a História do Português Brasileiro (PHPB) desde 1997. Atua também como pesquisadora associada do Grupo de Pesquisa Investigações (In)formais em Língua(gem) e Cognição (InFoLinC) da UNIFESP e do Grupo de Estudos Semânticos do Português (GESP-UFRJ/CNPq).

Rosane de Sá Amado

É bacharel em Letras, habilitação Árabe-Português, mestre e doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo em pesquisa sobre o Pykobjê-Timbira, língua indígena da família Jê. Realizou pós-doutorado na Universidade de Brasília, no NEPPE-UnB, na área de Linguística Aplicada, com pesquisa voltada ao ensino de português como língua de acolhimento. É docente da Universidade de São Paulo e coordena o Grupo de Estudos de Português para Falantes de Outras Línguas (GE-PFOL). É coordenadora da área de Português Língua Estrangeira no Centro de Línguas da USP e representante do Português sem Fronteiras da USP no Programa Idioma Sem Fronteiras. Atua nas áreas de línguas indígenas, fonologia e morfologia do português e aquisição/ensino/aprendizagem do português como segunda língua/língua estrangeira. É organizadora do livro “Estudos em Línguas e Culturas Macro-jê” (Paulistana, 2010), co-organizadora do livro “Reflexões sobre o ensino de português para falantes de outras línguas” (Paulistana, 2012) com Beatriz Daruj Gil e co-organizadora do livro “Português indígena: novas reflexões” (Lincom, Munique, 2014) com Rogério Ferreira e Beatriz Christino.

Valéria Gil Condé

Possui doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (2003), com pós-doutorado no Instituto da Língua Galega (2011). É professora doutora da Universidade de São Paulo. Atua nas áreas de Filologia e Língua Portuguesa e no Profletras, em nível de pós-graduação e em Filologia Românica, em nível de graduação. A sua pesquisa está vinculada a estudos comparados do português às línguas iberorromânicas com ênfase nos seguintes temas: estudos históricos do português; morfologia sincrônica e diacrônica do português: teoria e prática em sala-de-aula; o português inserido na romania nova; estudos comparados entre o galego e português modernos; tradução ao português de linguística e literatura de línguas minoritárias e minorizadas românicas. Coordena o convênio entre o Instituto Ramon LLull e a FFLCH/USP e a Cátedra de Estudos Galegos da USP (SXPL). É membro do NEHiLP (núcleo de apoio à Pesquisa em etimologia e história da língua portuguesa). Coordena o programa de mestrado profissional ProfLetras -USP (2020-2022). Atua no comitê editorial da revista Estudos de Lingüística Galega da Universidade de Santiago de Compostela. Membro da Comisión Técnica de Relacións Institucionais e Acción Exterior do Consello da Cultura Galega (2020-atual).

Luiz Antônio da Silva

Possui graduação em Letras pela Universidade de São Paulo (1975), mestrado em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Letras pela Universidade de São Paulo (1997). Atualmente é professor assistente doutor da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Análise da Conversação, atuando principalmente nos seguintes temas: interação, conversação, discurso, preservação da face e cortesia.

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

Professora Doutora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, como Pesquisadora Sênior, dos Programas de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa e do PROFLETRAS-USP, da FFLCH/USP. Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pós-Doutorado pela Universidade do Minho. Lidera o Grupo de Estudos do Discurso da USP (GEDUSP) e coordena os subgrupos Teorias da Argumentação e Análise Crítica do Discurso. Participa como integrante do Programa de estímulo à mobilidade e ao aumento da cooperação acadêmica da pós-graduação em instituições de ensino superior de Sergipe (PROMOB), coordenado pela UFS. Integra o Projeto de cooperação internacional USP/Univ. do Porto. Coordenou o projeto de cooperação acadêmica interinstitucional (PROCAD) com a participação das instituições USP/

UFRN/UNISINOS, de 2014 a 2020. Foi integrante do Projeto da Norma Urbana Culta - Núcleo São Paulo (NURC/SP), do Projeto da Gramática do Português Falado (PGPF) e do Projeto História do Português Paulista - Projeto Caipira (PHPP), Subgrupo Tradições Discursivas, vinculado ao Projeto para a História do Português Brasileiro (PHPB). Foi editora responsável pela revista Linha D'Água (2005-2011). Pesquisa sobre os temas direcionados a: discurso político, teorias da argumentação, argumentação e cognição, análise crítica do discurso, discurso da mídia, língua falada e escrita nas perspectivas sincrônica e diacrônica, além de se dedicar à linguística aplicada ao ensino de língua materna.

Sobre os autores

Pauler Castorino

Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2021. Título da tese em andamento: *Os neologismos da Moda em meio à pandemia da Covid-19: um estudo sobre a renovação terminológica na mídia mainstream*. Orientadora: Profa. Dra. Ieda Maria Alves. E-mail: paulercastorino@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8219967666434117>

Ricardo Soares Dantas

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2021. Título da dissertação em andamento: *Em termos de futebol: análise crítica da metáfora e representação nos protestos em torno do impeachment de Dilma*. Orientadora: Profa. Dra. Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade. E-mail: ricardo.dantas@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8500689973709465>

Carla Regiane Dias

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2019. Título da Tese em andamento: *Força e Silêncio: Edição semidiplomática de processos de homicídio e enforcamento no Brasil Império*. Orientadora: Profa. Dra. Verena Kewitz. E-mail: carla.regi.dias@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4587618827241180>

Samara Gabriela Leal França

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2021. Título da tese em andamento: *Desafios e possibilidades nas mediações de leitura na escola pública: contribuições para o diálogo*. Orientadora: Profa. Dra. Valéria Gil Condé. E-mail: samarafranca@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2326577589552651>

Katia Melo

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2021. Título da tese em andamento: *Léxico, semântica e expressividade na obra de Rodrigo Ciríaco*. Orientadora: Profa. Dra. Elis de Almeida Cardoso Caretta. E-mail: katiameelo@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2011431376313737>

Kathlin Carla de Moraes

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2019. Título da dissertação em andamento: *Atas da Câmara de Jundiá de 1732 a 1744: edição fac-similar e semidiplomática e estudo das macroestruturas do texto*. Orientadora: Profa. Dra. Verena Kewitz. E-mail: kathlin.morais@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6474923644800313>

Lizandra Belarmino de Moura

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2021. Título da dissertação em andamento: *Representações culturais brasileiras em dois livros didáticos de PLA: uma análise dos campos léxico-semânticos*. Orientadora: Profa. Dra. Mariângela de Araújo. E-mail: lizandrabm@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4327132423320990>

Fábio Ferreira Pinto

Doutorando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Início em 2018. Título da tese em andamento: *Escolha lexical e ideologia em letras de música de Anitta*. Orientadora: Profa. Dra. Beatriz Daruj Gil. E-mail: fabiofp@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8035474247335270>

Kelly Cristina Rufino

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2021. Título da dissertação em andamento: *A pena do condor: análise filológica e transcrições de manuscritos de Castro Alves*. Orientadora: Profa.

Dra. Vanessa Martins do Monte. E-mail: kelly.rufino@usp.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3155850609741398>

Denise Rocha Santos

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2020. Título da dissertação em andamento: *Sândi Externo no Libolo*. Orientadora: Profa. Dra. Flaviane Romani Fernandes Svartman. E-mail: denise.santos@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7702216721847811>

Geandro Silva Santos

Mestrando em Letras pelo programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2021. Título da dissertação em andamento: *O trovador e o jogral nas cantigas de amigo: a desinência -des na poética de Dom Dinis e Juião Bolseiro*. Orientadora: Profa. Dra. Valéria Gil Condé. E-mail: geandro.santos@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9105385862662298>

Thiago de Santana Silva

Mestrando em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2022. Título da dissertação em andamento: *Para uma edição crítica de "Frases Feitas", de João Ribeiro*. Orientador: Prof. Dr. Phablo Roberto Marchis Fachin. E-mail: tsantana01@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8687910982256236>

Lígia Fabiana de Souza Silva

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2018. Título da tese em andamento: *Léxico terminológico e processos de formação de palavras: Terminologia e Lexicologia em sala de aula por meio da leitura de artigos de divulgação científica*. Orientadora: Profa. Dra. Mariângela de Araújo. E-mail: ligia.fabiana.souza@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5613674635363033>

Priscila Vasconcelos Silva

Mestranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2019. Título da dissertação em andamento: *“Essa língua também é minha”*: Imigrantes nas escolas paulistanas como neofalantes de português brasileiro. Orientadora: Profa. Dra. Valéria Gil Condé. E-mail: priscila.vasconcelos.silva@usp.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6685366149839909>

Ivan Douglas de Souza

Egresso de Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Título da tese de doutorado: *Entre termos e atas: produção documental na Câmara de Santana de Parnaíba (1679-1839)*. Orientador: Prof. Dr. Sílvio de Almeida Toledo Neto. Email: ivan.souza@ifsp.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1231070217515449>

Ana Cristina Kerbauy Vigar

Doutoranda em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. Início em 2018. Título da tese em andamento: *Vozes em diálogo: aproximações de práticas sociais e integração pela língua*. Orientadora: Profa. Dra. Rosane de Sá Amado. E-mail: akerbauy@usp.br. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8213463094993593>

Este livro foi composto em Calibri 12/16
São Paulo, Brasil, 2023

ISBN-e 978-85-7506-459-7
DOI 10.11606/9788575064597