

Working Papers em Linguística, v. 18, n. 1, 2017

Centro de Comunicação e Expressão - CCE
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis - SC - Brasil

Editora-chefe

Izete Lehmkuhl Coelho

Coeditores

Marco Antonio Martins
Izabel Christine Seara

Organização

Carla Regina Martins Valle
Marco Antonio Martins

Capa

João Paulo Zarelli Rocha

Editoria Executiva

Cristiane Lazzarotto-Volcão
Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott
Maria Inêz Probst Lucena
Roberta Pires de Oliveira

Editoração

Christiane Maria Nunes de Souza
Clóvis Alencar Butzge
Guilherme Ribeiro Colaço Mäder
Raquel Chaves

Conselho Editorial

Adair Bonini, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Adriana Fischer, Centro Universitário de Brusque, Brasil
Aline Cacilda Koteski Emilio, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Ana Cláudia Souza, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ana Paula Oliveira Santana, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
André Berri, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Clarice Nadir von Borstel, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
Cláudia Regina Brescancini, Pontifícia Universidade Católica – RS, Brasil
Cristiane Lazzarotto-Volcão, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Cristine Gorski Severo, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Edair Maria Gorski, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Edwiges Maria Morato, Universidade Estadual de Campinas, Brasil
Fabio Luiz Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Felício Wessling Margotti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Helena Guerra Vicente, Universidade de Brasília, Brasil
Heronides Maurílio de Melo Moura, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Izabel Christine Seara, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Josias Ricardo Hack, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Leandra Cristina de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Leonor Scliar Cabral, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Lucélio Dantas Aquino, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil
Luizete Guimarães Barros, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Magdiel Medeiros Aragão Neto, Universidade Federal do Amazonas, Brasil
Mailce Borges Mota, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maria Inêz Probst Lucena, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maria Izabel de Bortoli Hentz, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maria Teresa Santos Cunha, Universidade do Estado de Santa Catarina
Márluce Coan, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Maurício Eugênio Maliska, Universidade do Sul de Santa Catarina, Brasil
Monica Mano Trindade, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Morgana Fabiola Cambrussi, Universidade Federal da Fronteira Sul, Brasil
Nara Caetano Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Nelita Bortolotto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Nívea Rohling, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil
Otávio Goes de Andrade, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Renato Basso, Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Roberta Pires de Oliveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Rodrigo Acosta Pereira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Ronald Taveira da Cruz, Universidade Federal do Parnaíba Piauí, Brasil
Rosângela Hammes Rodrigues, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Rosely Xavier, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Simone Bueno Borges da Silva, Universidade Federal da Bahia, Brasil
Tarcisio de Arantes Leite, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Terezinha da Conceição Costa-Hübes, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil
Vidomar Silva Filho, Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil
Werner Heidermann, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Sumário

NÚMERO TEMÁTICO LINGUÍSTICA & HISTÓRIA

APRESENTAÇÃO	3
Carla Regina Martins Valle, Marco Antônio Martins	
ARTIGOS	
A LÍNGUA POMERANA EM PERCURSO HISTÓRICO BRASILEIRO: UMA VARIEDADE (NEO)AUTÓCTONE.....	6
Mônica Maria Guimarães Savedra, Leticia Mazzelli-Rodrigues	
A VOZ DE POLONO-BRASILEIROS: UM CONTEXTO HISTÓRICO SUL PARANAENSE	23
Ivelã Pereira	
AS EMOÇÕES E A TRANSMISSÃO LINGUÍSTICA INTERGERACIONAL: UM ESTUDO DE CASO.....	46
Mario Luis Monachesi Gaio	
SERAFIM DA SILVA NETO E A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONTATO ENTRE LÍNGUAS: ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E A HISTÓRIA	62
Wellington Santos da Silva	
NO PRINCÍPIO ERA O VERBO: A CULTURA ESCOLAR E O ENSINO DA LÍNGUA VERNÁCULA NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (1759-1960)	84
Luci Schmoeller, Norberto Dallabrida	
A ORGANIZAÇÃO TÓPICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	106
Talita Moreira de Oliveira	
ANÁLISE DO TEMPO LINGUÍSTICO NOS TEXTOS DE HISTÓRIA	126
Denise Miotto Mazocco	
NEVE PARA REFRESCAR: REFLEXÕES SOBRE RELATIVIDADE LINGUÍSTICA CONDICIONADA PELO AMBIENTE NO ESTUDO CIENTÍFICO DAS LÍNGUAS HUMANAS	140
Marco Antonio Esteves da Rocha, João Paulo Zarelli Rocha	
A COMPREENSÃO DO ATO DE FALA DE MENTIR PODE MUDAR EM DUAS DÉCADAS? E CONFORME GÊNERO, ESCOLARIDADE E IDADE?	157
Pollianna Milan	
CIDADE-CLIMA E HIGIENE: APONTAMENTOS ACERCA DA TUBERCULOSE EM GUARAPUAVA/PR DE 1927 A 1932.....	178
Cláudia Maris Tullio, Micheli Rosa	
PALAVRA, PODER E FÉ: ORAÇÕES COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA ESCRITA	197
Marcelo Sabino Martins	

APRESENTAÇÃO

O número temático “Linguística & História” da *Working Papers em Linguística* busca reunir artigos inéditos que tematizem estudos em diálogo entre esses dois campos disciplinares. Dada a amplitude de cada um dos campos e as múltiplas intersecções que poderiam emergir dessa junção, o atual número, composto por onze artigos revela algumas das conversas possíveis.

Abrindo este número, o artigo *A língua pomerana em percurso histórico brasileiro: uma variedade (neo)autóctone* de Mônica Maria Guimarães Savedra e Leticia Mazzelli Rodrigues promove o diálogo entre linguística e história com foco na língua pomerana falada no Município de Santa Maria de Jetibá, no Espírito Santo. As autoras apresentam uma ambientação sócio-histórica do Brasil à época da imigração e tecem comentários sobre o uso atual da língua pomerana na localidade em análise, propondo que, dada sua vitalidade linguística e seu uso contínuo, haja o reconhecimento da autoctonia dessa língua de imigração.

Continuando no contexto das línguas de imigração, Ivelã Pereira em *A voz de polono-brasileiros: um contexto histórico sul paranaense* traça reflexões tomando como base duas entrevistas sociolinguísticas de falantes de Quedas do Iguaçu, PR (antiga “Jagoda”), que compõem o banco VARLINFE (UNICENTRO, campus Irati). A autora busca depreender as dificuldades encontradas pelos entrevistados – e seus antepassados –, falantes de língua minoritária, em sua inserção na sociedade brasileira, bem como observar o silenciamento histórico e o apagamento linguístico/cultural experimentado por eles.

Mario Luis Monachesi Gaio em *As emoções e a transmissão linguística intergeracional: um estudo de caso* também se interessa pela sobrevivência das línguas de imigração que entram no Brasil no século XIX, colocando em destaque o papel da emoção na transmissão da língua ventena em uma comunidade do sul do Brasil. O autor realiza um estudo de caso que exemplifica a situação de transmissão lexical da blasfêmia ‘porco dio’ durante o deslocamento de uma casa de madeira, evidenciando que, no momento em que as emoções afloram, se pragueja na língua dos ancestrais.

O quarto artigo do número, intitulado *Serafim da Silva Neto e a problematização do contato entre línguas: algumas observações sobre a relação entre os estudos linguísticos e a história*, de autoria de Wellington Santos da Silva, apresenta uma análise do tratamento que o conhecido filólogo e linguista brasileiro dá à problemática do contato entre línguas na formação histórica do português no Brasil. Considerando as críticas atuais a Silva Neto por minimizar o papel das línguas indígenas e africanas na constituição do português

brasileiro, Wellington procura mostrar que a abordagem do filólogo está em consonância com o modelo de análise sociocultural da língua por ele proposto e que suas ideias são fundamentadas nos diálogos estabelecidos entre os estudos linguísticos e a História.

O artigo *No princípio era o verbo: a cultura escolar e o ensino da língua vernácula no ensino secundário brasileiro (1759-1960)*, de autoria de Luci Schmoeller e Norberto Dallabrida, objetiva explicar as prescrições que forjaram a cultura escolar em torno do ensino da língua vernácula no ensino secundário brasileiro, contando com análise histórica do processo de constituição da disciplina de Português no período que vai de 1759 – quando se impõe o português como língua materna – até o início do processo de democratização do ensino, em 1960. Segundo os autores, o nascimento da disciplina atrelado à constituição da nação brasileira e a um forte sentimento nacionalista afeta diretamente o entendimento do ensino da língua vernácula até os dias atuais.

Também pensando em questões relacionadas ao ensino, Talita Moreira de Oliveira, autora de *A organização tópica nos Livros Didáticos de História do 6º ano do Ensino Fundamental*, apresenta algumas reflexões sobre a constituição textual de livros didáticos de história do 6º ano do Ensino Fundamental. Analisando estratégias de continuidade referencial utilizadas nos livros em questão, a autora procura verificar como ocorre a progressão referencial e como os tópicos/temas principais e secundários se apresentam e são mantidos, retomados e recategorizados para permanecerem ao alcance da compreensão do leitor.

Denize Miotto Mazocco em *Análise do tempo linguístico nos textos de história*, apesar de também tomar textos de história como corpus de análise, observa a variação na flexão verbal – verbos no passado, presente e futuro – de eventos que culminaram no passado. A autora aponta que outras expressões, entre as quais estão nomes de indivíduos e de eventos complexos, localizam os eventos no tempo, dando liberdade para o tempo verbal variar sem que se altere a localização temporal dos eventos.

Como oitavo artigo do presente número, o texto *Neve para refrescar: reflexões sobre relatividade linguística condicionada pelo ambiente no estudo científico das línguas humanas*, escrito em coautoria por Marco Antonio Esteves da Rocha e João Paulo Zarelli Rocha, propõe uma análise da controvérsia a respeito da quantidade de palavras existentes em esquimó para referir-se a ‘neve’, fazendo uma reflexão sobre as noções de palavra, significado e relatividade linguística, conforme definidas na hipótese Sapir-Whorf e em relação com a lexicografia. Os autores apontam o início da controvérsia, a etnografia de Franz Boas, e argumentam que tanto os relatos do antropólogo quanto posteriores enumerações das

palavras para *neve* sustentam a hipótese Sapir-Whorf e discutem os critérios subjacentes ou ausentes em tais enumerações.

A compreensão do ato de fala de mentir pode mudar em duas décadas? E conforme gênero, escolaridade e idade?, de Pollianna Milan, questiona a compreensão do ato de fala de mentir a partir da teoria cognitiva dos protótipos. A partir de pesquisa experimental, Milan replica um estudo feito na década de 1990 para testar se o entendimento do ato de mentir mudou ao longo da história e se essa compreensão pode variar segundo o gênero, a escolaridade e a idade dos indivíduos. A autora conclui que o aspecto temporal interfere na interpretação que as pessoas dão, nas duas últimas décadas, sobre o significado do ato de fala de mentir e que o gênero e a idade dos indivíduos também podem provocar diferenças interpretativas.

O penúltimo artigo deste número, *Cidade-clima e higiene: apontamentos acerca da tuberculose em Guarapuava/PR de 1927 a 1932*, escrito em coautoria por Cláudia Maris Tullio e Micheli Rosa, utiliza-se da interdisciplinaridade entre História e Linguística para compreender a tuberculose em Guarapuava/PR. Analisando o discurso sobre os doentes em relatórios médicos do Hospital São Vicente de Paulo, as autoras procuram entender como a doença era representada e quais seriam as práticas de prevenção no Brasil no início do século passado. Entre as formas de tratamento utilizadas, constata-se que a climatoterapia era uma importante alternativa no período e o clima do Estado do Paraná era considerado propício para tal tratamento, o que contrastava com as péssimas condições higiênicas encontradas na cidade de Guarapuava.

O último artigo deste número temático “Palavra, poder e fé: orações como fonte para a história da escrita”, de Marcelo Sabino Martins, apresenta novas possibilidades de trabalho com a palavra escrita como fonte para a História. A partir da análise de um *corpus* de trinta e três orações escritas que pertenceram a moradores do interior da Ilha de Santa Catarina entre as décadas de 1950-1980, Martins considera a possibilidade de uma apropriação particular e privada da “palavra de Deus”, propondo uma ampliação do olhar para além do significado literal, adentrando pelo campo das representações e buscando sentidos reais / históricos ou imaginários.

Para finalizar, esperamos que este número temático de “Linguística e História” da Revista *Working Papers em Linguística* fomentasse discussões e propicie novas pesquisas nas áreas. Aproveitamos para agradecer aos autores que enviaram seus textos, aos pareceristas *ad hoc*, pelas valiosas sugestões, à Equipe Editorial da Revista pelo apoio e ao Programa de Pós-graduação em Linguística, por oportunizar esta publicação.

Carla Regina Martins Valle

Marco Antônio Martins

Os organizadores

A LÍNGUA POMERANA EM PERCURSO HISTÓRICO BRASILEIRO: UMA VARIEDADE (NEO)AUTÓCTONE

POMERANIAN LANGUAGE IN A BRAZILIAN HISTORICAL COURSE:
A (NEO) AUTOCHTHONOUS VARIETY

Mônica Maria Guimarães Savedra | [Lattes](#) | msavedra@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense | CNPq

Leticia Mazzelli-Rodrigues | [Lattes](#) | lmazzelli@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense

Resumo: Este trabalho tem por objetivo propor o estudo da língua pomerana falada no Espírito Santo como uma variedade (neo)autóctone brasileira, a partir da sua vitalidade linguística e do seu uso contínuo durante o longo período de tempo na região. A discussão se desenvolve a partir das perspectivas histórica e linguística, relacionando conceitos referentes à língua de imigração, territorialidade e autoctonia. Partimos dos estudos de Tacke (2015) e Zenker (2011) para propor o reconhecimento da autoctonia desta língua de imigração e delimitamos o estudo ao Município de Santa Maria de Jetibá, reconhecido como o mais pomerano do Estado. Inicialmente apresentamos uma ambientação sócio-histórica do Brasil à época da imigração e em seguida discorremos sobre o uso atual da língua pomerana no *locus* selecionado para o estudo. Finalmente, com base no suporte teórico selecionado, propomos a definição de língua (neo)autóctone brasileira para a variedade pomerana em questão.

Palavras-chave: Língua Pomerana; Autoctonia; Língua de imigração; Territorialidade.

Abstract: This paper approaches the Pomeranian language spoken in Espírito Santo as a (neo)autochthonous Brazilian variety, based on its linguistic vitality and continuous use overtime in the region. The discussion develops from the historical and linguistic perspectives, relating concepts related to the language of immigration, territoriality and autochthony. From the studies of Tacke (2015) and Zenker (2011), we propose the recognition of the autochthonousness of this language of immigration and delimit the

study to the municipality of Santa Maria de Jetibá, recognized as the most Pomeranian of the state. Initially, we present a socio-historical context of Brazil at the time of immigration and then we discuss the current use of the Pomeranian language in the locus selected for the study. Finally, based on the theoretical support selected, we propose the definition of Brazilian (neo)autochthonous language for the Pomeranian variety in question.

Keywords: Pomeranian Language; Autochthony; Language of immigration; Territoriality.

Introdução

Neste estudo analisamos, com base em perspectivas históricas e linguísticas, a presença da língua pomerana no Município de Santa Maria de Jetibá (SMJ). Para propor o conceito de autoctonia, recorreremos aos estudos antropológicos de Zenker (2011) e linguísticos de Tacke (2015) que ao analisarem diferentes situações de contato, cada um na perspectiva de sua área, relacionam o grau de vitalidade das línguas, o seu uso e o tempo em que as mesmas estão presentes em determinado território.

Procuramos aqui mostrar como os conceitos relativos à territorialidade e língua se inter-relacionam, a fim de legitimar a classificação de (neo) autóctone proposta. Para tanto, traçamos uma análise histórica, a fim de observar o tempo e o grau de vitalidade da língua pomerana no Município de SMJ. A escolha desse município justifica-se como objeto de análise, pois é reconhecido como o mais pomerano do Estado, assim como apontado na própria *homepage* da Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá (2016a).

O artigo está estruturado em três partes. Inicialmente realizamos um breve levantamento acerca do contexto sócio-histórico do Brasil e da Pomerânia, país da origem à época da imigração (1859). Em seguida, apresentamos o atual contexto da língua pomerana no município, a partir de estudos realizados na última década (BREMENKAMP, 2014; SAVEDRA & HÖHMANN, 2013; HÖHMANN, 2011). Finalmente, a partir da relação entre língua, tempo e território, propomos a definição de língua (neo) autóctone brasileira para a variedade pomerana falada no município de SMJ no Espírito Santo.

2 Contexto sócio-histórico do Brasil e a chegada dos imigrantes pomeranos no Espírito Santo

Como apontado em estudos históricos realizados por Lesser (2015) e Skidmore (1997), o fim cada vez mais evidente da escravidão na segunda metade do século XIX induz busca por saídas para a problemática de mão de obra, que seria então ocasionada.

Manifestações de mudança econômica e a ideia do “branqueamento” da população brasileira faziam parte do discurso das elites intelectuais e políticas, que viam na imigração a solução para os problemas do país.

O contexto histórico-social do Brasil à época foi marcado pelo desejo de mudança, favorecendo o discurso relacionado às políticas de imigração: “intelectuais, políticos, assim como lideranças culturais e econômicas viam [...] os imigrantes como agentes do aperfeiçoamento de uma nação imperfeita” (LESSER, 2015, p. 28). Grande parte das elites intelectuais e políticas brasileiras era favorável ao uso de imigrantes como força de trabalho, “trazendo além da mão-de-obra, o ‘branqueamento’ racial à população brasileira” (SKIDMORE, 1997, p. 9).

Como ressaltado por Bahia (2011) e Martinuzzo (2009), o cenário europeu no século XIX era de fome e miséria. Em busca de melhores condições de vida e com a expectativa de casa e trabalho, inúmeros imigrantes provenientes da Europa receberam promessas de incentivos do governo brasileiro para se estabelecerem e se estabilizarem. Entretanto, Seyferth (2002) ressalva que havia critérios a serem seguidos que estavam vinculados à legislação migratória, relacionados à categoria de admissão de estrangeiros. O imigrante ideal para a política migratória brasileira do século XIX era o da qualidade de colono: “Nas regras de admissão de estrangeiros o imigrante ideal, o único merecedor de subsídios, é o agricultor; mais do que isso, um agricultor branco que emigra em família” (SEYFERTH, 2002, p. 119). O objetivo do governo brasileiro era, portanto, privilegiar famílias de imigrantes para que trabalhassem no campo e povoassem territórios vazios. Isso pode ser observado na Figura 1, que retrata a primeira página do contrato de um colono pomerano em 1859 com o governo brasileiro, em versão português-alemão.

Figura 1. Contrato de colono pomerano com o governo brasileiro

Carl Liemann

N^o 1

A Associação Central de Colonização no Rio de Janeiro, por intermédio do seu Agente Geral o Dr. F. Schmidt em Hamburgo, contrata com o Colono abaixo nomeado de acordo com as condições seguintes:

Art. 1.º A Associação Central de Colonização no Rio de Janeiro, devidamente autorizada pelo **Governo de Sua Magestade O Imperador do Brazil**, e de acordo com a sua responsabilidade, obriga-se:

§. 1. A adiantar ao Colono *Carl Liemann*

de Brazig in Pommern e sua família, composta de *4* pessoas, as passagens de Hamburgo até o Rio de Janeiro, pagando pelos maiores de 10 anos para cima *60* e pelos menores de 3 até 10 anos *40* thalers da Prússia; e nada pagarão os menores até 3 anos.

§. 2. A deduzir da importância das passagens a subvenção do Governo Imperial de 37 \$ 500 Reis por Colono adulto de 10 até 45 anos, e de 22 \$ 500 Reis por menor de 5 até 10 anos.

§. 3. A pagar as despesas que os Colonos fizerem na hospedaria da Associação em quanto não partirem para o seu destino, não sendo estas despesas carregadas em dívida.

§. 4. A dar-lhes passagem gratuita até a colônia de

Seopoldina na Província de *Espirito Santo*, e ahi fornecer-lhes também gratuitamente alojamento provisório.

§. 5. A pôr á disposição de cada chefe de família um lote de terras contendo 120,000 braças quadradas ou metade d'essa aréa á escolha do colono conforme as suas forças. Esse lote de terras será entregue medido e demarcado e com uma derrubada e queimada em extensão de 10,000 braças quadradas pouco mais ou menos.

§. 6. A fazer o suprimento de viveres por adiantamento até seis mezes, de ferramentas de lavrura, sementes de milho, feijão, arroz e algumas outras, bem como batatas e mandioca para as primeiras plantações, se o colono d'isto carecer no começo de seus trabalhos.

§. 7. A proporcionar ao Colono os serviços que houver na Colônia, se quizer trabalhar á jornal, o qual será arbitrado entre 1000 e 1200 reis a secco, segundo os costumes no lugar. Neste caso cessará o adiantamento de sustento.

§. 8. As terras serão vendidas a prazo e na razão de 1½ real a braça quadrada, entrando n'este preço as derrubadas e mais trabalhos preparatorios acima declarados.

§. 9. O titulo da venda das terras será passado gratuitamente pelo Delegado da Repartição Geral das Terras publicas, na Província de *Espirito Santo*.

Art. 2.º O Colono se obriga:

§. 1. A reembolsar o preço das terras como todos os outros adiantamentos recebidos (passagem, mantimentos, instrumentos &c.) dentro de cinco annos e em tres prestações annuaes, a contar do fim do segundo anno do estabelecimento na colônia. Durante o dito prazo não se contará juros, e sendo elle correrá o juro de 6 por cento.

N^o 1

Der Central-Verein für Colonisation in Rio de Janeiro hat durch Vermittlung seines General-Agenten, Dr. F. Schmidt in Hamburg, mit dem unten genannten Colonisten einen Vertrag unter folgenden Bedingungen abgeschlossen:

Art. 1. Der Central-Verein für Colonisation in Rio de Janeiro, unter Verantwortlichkeit der Regierung Sr. M. des Kaisers von Brasilien dazu ermächtigt, verpflichtet sich:

§. 1. Dem Colonisten *Carl Liemann*

von Brazig in Pommern und seiner Familie, welche aus *4* Personen besteht, die Ueberfahrt von Hamburg nach Rio de Janeiro vorzuschießen, und für Personen über 10 Jahre *60*, und von 3 bis 10 Jahren *40* Thlr. Preussisch Courant zu bezahlen. Kinder unter 3 Jahren werden unentgeltlich befördert.

§. 2. Von dem Betrage der Ueberfahrt die Subvention der Kaiserlichen Regierung abzuziehen; welche 37 \$ 500 Reis für jeden erwachsenen Colonisten von 10 bis 45 Jahren, und 22 \$ 500 Reis für jeden unerwachsenen von 5 bis 10 Jahren beträgt.

§. 3. Die Kosten zu bezahlen, welche die Colonisten in der Verberge des Vereines machen, so lange sie nicht nach ihrer Bestimmung abgehen, da diese Kosten nicht als Schuld belastet werden.

§. 4. Ihnen freie Ueberfahrt nach der Colonie

Seopoldina in der Provinz *Espirito Santo* zu geben, und ihnen dort auch freie, provisorische Wohnung anzuweisen.

§. 5. Jedem Familienvater ein Grundstück von 120,000 □ Braffen oder die Hälfte dieses Flächenraumes nach Wahl des Colonisten und in Uebereinstimmung mit seinen Arbeitskräften zur Verfügung zu stellen. Dieses Grundstück wird ihm vermessen und abgesteckt, und mit einem verbrannten Holzschlage von etwa 10,000 □ Braffen übergeben.

§. 6. Den Colonisten als Vorschuß während sechs Monaten die erforderlichen Lebensmittel, Ackergeräte, Samen von Mais, Bohnen, Reis, wie auch Kartoffeln und Mandioca zu den ersten Pflanzungen beim Anfang ihrer Arbeiten zu liefern, wenn sie es nötig haben.

§. 7. Ihnen die Arbeiten nach Verhältnis zu theilen, welche auf der Colonie vorkommen, wenn sie im Taglohn arbeiten wollen, welcher auf 1000 bis 1200 Reis ohne Kost je nach örtlichem Gebrauche geschätzt wird, in welchem Falle jedoch der Vorschuß zum Unterhalte aufhört.

§. 8. Die Grundstücke werden auf Credit zu 1½ Reis für die □ Braffe verkauft, in welchem Preise der Holzschlag und die übrigen oben genannten Vorarbeiten begriffen sind.

§. 9. Der Verkaufstitel des Bodens wird durch den Commisnar des General-Landamtes in der Provinz *Espirito Santo* unentgeltlich ausgefertigt.

Art. 2. Der Colonist verpflichtet sich:

§. 1. Den Kaufpreis des Landes sowohl, als alle andern empfangenen Vorschüsse, nämlich Ueberfahrt, Lebensmittel, Geräte u. s. w., innerhalb fünf Jahren und in drei Terminen, vom abgelaufenen zweiten Jahre der Niederlassung an gerechnet, zurückzahlen. Während der besagten Zeit werden keine Zinsen berechnet; ist sie aber verstrichen, so werden 6 % verlangt.

Fonte: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo – Arquivo digital (1859-1860).

Acerca da imigração no Espírito Santo, Rocha (1984 apud HÖHMANN, 2011, p. 19) aponta que houve três fases distintas: a primeira, do ano 1847 a 1881; a segunda, de 1882 a 1887; e a terceira, de 1888 a 1896. Segundo levantamento realizado por Franceschetto (2014), o maior fluxo de imigrantes germânicos ocorreu durante a primeira fase de imigração nas décadas de 1850 até o final da década de 1970. Observa-se, ainda, que de aproximadamente 4.000 imigrantes germânicos, os pomeranos correspondiam a 56% do total de imigrantes chegados ao Espírito Santo até 1900. Seibel (2016) ressalta que, apesar dos registros históricos brasileiros, não há como precisar em termos exatos quantos pomeranos chegaram ao Brasil, uma vez que esses foram registrados muitas vezes como prussianos e/ou alemães.¹

De acordo com Rölke (1996), a partir de 1859 os primeiros imigrantes provenientes da Pomerânia chegaram ao Espírito Santo na Colônia de Santa Leopoldina, território hoje pertencente a SMJ². Diferentemente do que lhes fora prometido pelo governo brasileiro, os imigrantes observaram um cenário de dificuldades à sua frente. Terras acidentadas, matas fechadas, falta de assistência médica, dificuldades com a língua portuguesa, além de dívidas com o governo brasileiro, faziam parte da realidade dos pomeranos no Brasil. Segundo Martinuzzo, “a esse povo não restou alternativa que não fosse o fortalecimento comunitário” (MARTINUZZO, 2009, p. 61), fato que favoreceu o isolamento geográfico dessas comunidades em áreas rurais do Espírito Santo.

Estudos linguísticos acerca da imigração pomerana, como os realizados por Tressmann (2005) e Höhmann (2011), apontam que múltiplos fatores contribuíram para a preservação da língua e cultura daquele povo. Tressmann (2005) afirma que o grande número de imigrantes provenientes da Pomerânia tenha sido fator crucial para a preservação da língua. Durante o período de imigração, outros imigrantes também se estabeleceram na colônia de Santa Leopoldina, dentre eles: holandeses, alemães e suíços. O autor afirma que o grupo dos pomeranos era maior em relação a outros grupos de imigrantes, por isso a utilização da língua pomerana era de uso comum entre eles. Höhmann

¹ À época da imigração no Brasil, Rölke (1996) aponta que a Pomerânia era uma província da Prússia e mais tarde, em 1871, com a unificação dos estados alemães, passa a fazer parte do Império alemão. Até 1945, a Pomerânia estava dividida entre Pomerânia Ocidental e Pomerânia Oriental. Com a derrota da Alemanha na II Guerra Mundial (1945), a Pomerânia Oriental é anexada à Polônia e a Pomerânia Ocidental passa a integrar o atual Estado de Mecklenburgo-Pomerânia Ocidental, Alemanha. [...] “A partir daquele ano, a Pomerânia como tal desaparece do mapa da Europa” (TRESSMANN, 2008, p.2).

² Santa Maria de Jetibá foi levado à categoria de município no dia 6 de maio de 1988, ao se desmembrar do Município de Santa Leopoldina através da Lei Estadual nº 4.067 (IBGE, 2016).

defende a tese de que o isolamento geográfico e a influência da igreja luterana foram favoráveis à manutenção linguística e cultural dos pomeranos.

A partir dessa contextualização histórica, podemos observar alguns dados acerca da imigração no Espírito Santo, assim como o cenário vivenciado pelos imigrantes ao chegarem ao Brasil. Também foram mencionados alguns fatores que propiciaram a manutenção da língua e costumes pomeranos em comunidades rurais no Espírito Santo.

A seguir, apresentamos informações acerca da situação linguística atual da língua pomerana falada no Espírito Santo, mais precisamente no Município de SMJ e também dados acerca da manutenção dessa língua, símbolo da resistência cultural dos pomeranos.

Como demonstrado por Tresseman (2005), nas comunidades onde os imigrantes pomeranos se estabeleceram, língua e costumes, como rituais e danças, resistem à influência da língua portuguesa, fazendo parte do cotidiano dos descendentes, também reconhecidos como pomeranos.

3 O panorama linguístico do pomerano no Espírito Santo

Classificada na categoria de “língua de imigração” pelo Inventário Nacional de Diversidade Linguística (INDL), a língua pomerana é atualmente um dos elementos de maior representatividade da cultura desse povo. De acordo com publicação do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL), atualmente, a língua pomerana é cooficializada em cinco municípios do Espírito Santo, e passará a integrar o Inventário das Línguas Brasileiras (IPOL, 2016b). Com as leis de cooficialização e outros projetos, como o Programa de Educação Escolar Pomerana que será discutido mais adiante, observa-se que há atualmente movimentos liderados por pomeranos e pesquisadores em prol da garantia por lei para proteger a língua nas comunidades onde o pomerano se faz presente.

Segundo Foerste (2016), hoje há cerca de 150 mil descendentes de pomeranos no Estado do Espírito Santo, distribuídos em diversos municípios, como “Domingos Martins, Marechal Floriano, Santa Leopoldina, Santa Maria de Jetibá, Santa Teresa, Afonso Cláudio, Brejetuba, Laranja da Terra, Itarana, Itaguaçu, Baixo Guandu, Colatina, Pancas, São Gabriel da Palha, Vila Pavão, Vila Valério, Águia Branca, Vitória, Vila Velha e Serra” (MORELLO, 2015, p. 44).

Alguns estudos recentes foram conduzidos a fim de observar e analisar a situação da língua pomerana no Espírito Santo, como os realizados por Höhmann (2011), Bremenkamp (2014) e Savedra e Höhmann (2013). Os três estudos em questão dis-

correm sobre a situação da língua pomerana em distintos municípios capixabas, tendo o Município de SMJ como ponto em comum. O município em questão foi escolhido por este trabalho a fim de ilustrar a situação linguística da língua pomerana no Espírito Santo, pois é notoriamente conhecido como o mais pomerano do Espírito Santo.

Localizado a 80 km da capital Vitória, o Município de SMJ está na região Serrana do Espírito Santo. De acordo com dados do IBGE, a população é de 34.176 habitantes (IBGE, 2010) e teve projeção de 39.396 habitantes em 2016 (IBGE, 2015). Segundo publicação em site da Prefeitura Municipal de Santa Maria de Jetibá (2016b), a região é fortemente marcada pela presença da agricultura, influência cultural do povo pomerano, eminentemente agrícola. A origem histórica do povoamento dessa região e a sobrevivência de traços culturais dos imigrantes permitem observar ainda hoje, em Santa Maria de Jetibá, a língua pomerana sendo comumente utilizada no cotidiano da comunidade.

Em estudo realizado por Höhmann (2011), foram entrevistados 263 pessoas em SMJ e outros municípios ao seu redor a fim de verificar a situação linguística de comunidades falantes do pomerano. A pesquisadora então dividiu seus informantes em gerações, respeitando as seguintes faixas etárias: geração I - de 4 a 29 anos, geração II - de 30 a 49 anos e geração III - de 50 a 72 anos.

Quando perguntados sobre sua primeira língua, 77% dos entrevistados afirmaram ser o pomerano. Já quando indagados em qual língua preferiam se comunicar, o número dos que escolheram pomerano diminuiu consideravelmente, pois apenas 44,5% dos entrevistados escolheram o pomerano. Em relação à frequência de uso da língua, cerca de 80% dos entrevistados alegaram seu uso cotidiano.

Apesar do frequente uso do pomerano pelos habitantes, a pesquisadora afirma que a língua se encontra em estágio de extinção, classificando-a, na escala fornecida pela UNESCO no documento *Language Vitality and Endangerment* (2003), como *definitamente ameaçada*. Höhmann justifica sua classificação, contrastando dados referentes à transmissão geracional da língua, pois houve divergência na resposta das diferentes gerações dos informantes.

Quando perguntados sobre sua competência linguística em português e pomerano, 71% da geração I classificou como boa sua competência em língua pomerana. Em relação ao português, 78% consideravam-na boa. Em relação à geração III, a competência linguística do pomerano foi considerada como “boa” por 83% dos entrevistados. Em contrapartida, somente 33% dos informantes da geração III classificaram sua competência linguística em português como “boa”. A autora pontua que a geração mais nova está aparentemente perdendo a língua pomerana.

O panorama linguístico do pomerano também pode ser observado a partir dos estudos de Bremenkamp (2014) acerca da comunidade linguística de Caramuru, em SMJ. A pesquisa de Bremenkamp contou com 40 entrevistas e os seus informantes foram divididos em faixas etárias: de 09 a 13 anos (G-I), de 14 a 30 anos (G-II), de 31 a 55 anos (G-III) e com mais de 55 anos (G-IV). De acordo com Bremenkamp, 72,5% da comunidade entrevistada é bilíngue pomerano/português e na (G-IV), faixa etária acima dos 55 anos, foi observado que 45,5% dos entrevistados é monolíngue pomerano. Segundo Bremenkamp, esse resultado “implica que, até relativamente pouco tempo, o contato com o português não era comum ou rotineiro” (BREMENKAMP, 2014, p. 166). Dentre outras perguntas, a pesquisadora também indaga sobre a preferência linguística dos informantes, como mostra a Tabela 1:

Tabela 1. Preferência linguística dos informantes.

Em que língua você se sente melhor?	09 - 13 anos	14 - 30 anos	31 - 55 anos	> 55 anos	TOTAL
Pomerano	4/11 36,4%	2/10 20%	5/8 62,5%	10/11 90,9%	21/40 52,5%
Português	5/11 45,5%	8/10 80%	2/8 25%	0	15/40 37,5%
Português/ Pomerano	2/11 18,1%	0	1/8 12,5%	1/11 9,1%	04/40 10%
TOTAL	11	10	08	11	40

Fonte: Bremenkamp (2014, p. 176).

Observa-se que os grupos I e II, respectivamente 09-13 anos e 14-30 anos, preferem o português ao pomerano. Já os grupos III e IV, respectivamente 31-55 anos e acima de 55 anos, preferem o pomerano ao português. Os resultados encontrados por Bremenkamp foram similares aos encontrados por Höhmann, uma vez que foi constatada a preferência e a maior presença do pomerano nas gerações mais velhas.

Em 2013, Savedra e Höhmann publicaram estudo acerca do pomerano no Espírito Santo. As autoras discorrem sobre a revitalização e cooficialização do pomerano em municípios capixabas, assim como apresentam aspectos do Programa de Educação Escolar Pomerana (PROEPO). O projeto nasceu a partir da grande dificuldade encontrada por crianças monolíngues em pomerano de entrar em vida escolar, ambiente onde a língua majoritária, o português, predominava. O PROEPO pretende implementar o ensino do

pomerano em séries iniciais em escolas das comunidades onde o pomerano é falado, permitindo a integração de crianças à realidade escolar, assim como favorecer a revitalização da língua e da cultura pomeranas nas comunidades em questão.

De acordo com as autoras, o pomerano sempre foi uma língua oral, não possuindo registro escrito. A fim de solucionar esse problema e normatizar a escrita do pomerano, Ismael Tressmann desenvolveu uma escrita para língua pomerana. O Dicionário Enciclopédico Pomerano-Português de Tressman (2006), ou “Pomerisch-Portugijsisch Wöirbauk”, possui 16.000 verbetes com 560 páginas e serviu de apoio para a formulação de materiais utilizados pelo PROEPO. Atualmente, o PROEPO é desenvolvido em cinco municípios capixabas: Laranja da Terra, SMJ, Pancas, Vila Pavão e Domingos Martins, os mesmos onde a língua pomerana é cooficializada.

Atualmente, com a lei das cooficializações e o PROEPO, observa-se uma militância em prol da preservação da língua pomerana por parte da comunidade e também por pesquisadores da área. Recentemente, Hilderson Jacob, Sintia Küster e Lilia Stein, professores preocupados com a manutenção da língua, criaram, com o apoio do Ministério da Cultura, um aplicativo para celular intitulado “Aprenda Pomerano”. Aliado às novas tecnologias, os professores acreditam que o aplicativo “contribuirá tanto para ampliação e enriquecimento do vocabulário aos falantes da língua quanto às pessoas que queiram aprender o pomerano” (IPOL, 2016a).

Podemos perceber, a partir das informações apresentadas, a presença inegável da língua pomerana nas comunidades capixabas aqui relatadas. Porém, observa-se também que há aparente perda de vitalidade da língua nas gerações mais novas, justificando a militância em prol da preservação e manutenção do pomerano.

4 Língua e território: a formação da variedade (neo)autóctone

Como já visto anteriormente, a chegada dos imigrantes pomeranos ao Brasil foi marcada por muitas adversidades. Era lhes prometido o recebimento de pequenos lotes de terra que eram designados pelas direções das colônias assim que chegassem ao Brasil (RÖLKE, 2016). Apesar de todas as promessas de terras férteis, o que os imigrantes receberam em sua chegada não condizia com o que lhes fora dito. Segundo Bremerkamp (2014):

Na chegada aos seus respectivos lotes, enfim, a decepção foi inexprimível. Todas as promessas feitas a eles eram falsas, a começar pela situação dos lotes, que não passavam de matas fechadas sem nenhuma construção, plantação ou criação de animais. (BREMENKAMP, 2014, p. 64-65).

O processo de ocupação e povoamento, em que os imigrantes recebiam terras bastante isoladas nas montanhas do Espírito Santo, favoreceu o isolamento das comunidades, que se estabeleciam em locais pouco acessíveis. A esse isolamento, Martinuzzo (2009) chama de “protetor”. Segundo o autor, esse isolamento propiciou o fortalecimento e a sobrevivência de traços identitários, como a língua e outras expressões culturais.

De acordo com definição de Santos (2007, p. 13) “território é o fundamento do trabalho, o lugar de moradia, das trocas materiais e espirituais”. A relação dos imigrantes pomeranos com o território era essencial para essa caracterização da nova terra, já que “o território é o lugar possível de se realizarem todas as ações, poderes, forças e fraquezas, onde a história do homem se realiza a partir dos fenômenos de sua existência” (SANTOS, 2007, p. 14).

Para Tacke (2015), a territorialidade desempenha um forte papel na identidade local, pois tanto o indivíduo quanto a comunidade são ligados fortemente pelo espaço geográfico, e essa ligação sociocultural faz parte da construção da identidade individual e coletiva.

Bremenkamp (2014), em sua pesquisa de campo, observou que, atualmente, em Santa Maria de Jetibá, a ligação com a terra é mantida pelos descendentes de pomeranos também nas principais atividades econômicas da região, onde há grande diversidade de produção agrícola.

Bahia (2011) aponta a grande influência das atividades campesinas na chamada *Land*:

Na língua pomerana, a palavra que designa a unidade familiar como unidade de produção de consumo, juntamente com a propriedade e os animais, objetos e valores que constituem seu modelo de vida, é *Land*. [...] Na língua portuguesa, temos o uso que fazem da palavra “colônia” que teria o mesmo significado de *Land*. A palavra “colônia” pode ser usada para se referir à própria terra e seu conjunto, ou à colônia de algum parente ou ainda à região de imigração pomerana no Estado do Espírito Santo. (BAHIA, 2011, p. 47, grifo da autora).

De acordo com a autora, a concepção de família camponesa está estreitamente ligada à ideia de colônia, que caracterizam o campesinato e a etnicidade. Segundo Woortmann:

Nas subjetividades, nos valores e nas crenças, procuro entender, por exemplo, a noção de terra/land não apenas como uma mercadoria, mas também como parte de valores morais centrais na construção das identidades desses camponeses. (WOORTMANN, 1990, apud BAHIA, 2011, p. 34).

Observa-se que o conceito de *Land* tratado por Bahia representa muito mais que o território por si, mas também a identidade social e a representação de práticas familiares relacionadas à terra, como a divisão do trabalho, herança, comercialização dos excedentes produzidos, entre outras. A *Land*, para os pomeranos, como afirma a autora, é sobretudo parte de um valor atrelado à identidade e à etnicidade do povo.

Outra ligação da cultura pomerana com a identidade local é o que se refere à sua língua. Nesse ponto, o marco principal é a cooficialização da língua pomerana, criada em 26 de junho de 2009 com a Lei nº 1.136 no Município de Santa Maria de Jetibá. A cooficialização tornou institucional o uso da língua que já era utilizada desde a chegada dos pomeranos.

A cooficialização não somente institucionalizou a grande importância que a língua pomerana tem para a região, comunidade e identidade do povo, mas também vem aprofundar os laços identitários do povo com sua língua e cultura. Concordamos aqui com Tacke (2015), quando o autor declara que uma língua está fortemente vinculada a um território, e, nesse sentido, cria-se um aprofundamento da identidade:

Es geht um die Projektion von Sprache als Identitätssitende kulturelle Praxis einer Gemeinschaft auf das von ihr besiedelte Gebiet, wobei die Aneignung des Gebietes aus der Gemeinschaft zugleich die Sprache des Gebietes macht. (TACKE, 2015, p. 87-88, tradução nossa).³

Com a instauração do Decreto nº 7.387 de 9 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que implementa o Inventário Nacional da Diversidade Linguística Brasileira, as minorias linguísticas presentes no Brasil foram institucionalmente reconhecidas em âmbito nacional. O INDL também visa a promover a manutenção e a revitalização de minorias linguísticas no Brasil, inventariando e catalogando essas línguas a fim de criar políticas que permitam fortalecer e promover a diversidade linguística nacional.

Para fins de classificação e caracterização, o INDL definiu alguns critérios e procedimentos para que a língua possa ser considerada brasileira: a língua deve ter relevância para a memória e identidade dos grupos que fazem parte da sociedade brasileira há pelo menos 3 gerações, ou 75 anos (MORELLO, 2012).

De acordo com a classificação do INDL, as categorias histórico-sociológicas para a classificação das línguas que constituem o repertório linguístico brasileiro são: indígenas, imigração, comunidades afro-brasileiras, sinais, crioulas e língua portuguesa de variações

³ A língua desempenha uma projeção no aprofundamento da identidade como prática cultural de uma comunidade que ocupa uma região, em que a apropriação da região, faz com que, ao mesmo tempo, a língua utilizada por essa comunidade se faça a língua daquela região.

dialetais. Presentes em território brasileiro em diferentes espaços de tempo, algumas dessas categorias, como as de imigração, afro-brasileiras e crioulas, são tratadas por alguns pesquisadores como línguas alóctones, ou seja, línguas não originais do Brasil. A categoria de língua autóctone seria reservada apenas às línguas indígenas, categorizadas como originais do Brasil.

A língua pomerana é uma língua de imigração, que faz parte do repertório linguístico nacional. Está presente no território brasileiro desde a chegada dos primeiros imigrantes pomeranos há cerca de 160 anos e, como já visto anteriormente, mantém um alto grau de vitalidade sendo utilizada por grande parte da população das comunidades de descendentes de pomeranos, como comprovado nos estudos já aqui tratados.

Na verdade, a terminologia de autóctone e alóctone gera bastante discussão, e suas definições devem ser analisadas a partir do tempo que determinada língua e/ou grupo étnico se encontra em um território, como observam Zenker (2011) e Tacke (2015).

Em seus estudos sobre autoctonia, Zenker (2011), numa perspectiva antropológica, apresenta uma revisão do termo “autochthony” com base no que vem sendo estudado acerca da etnicidade. Zenker conclui que a indigeneidade deveria ser entendida como uma versão particular constituinte da autoctonia, e que o termo “autochthony” não deveria ser restritamente ligado à categoria indígena, que até então era a terminologia utilizada para se tratar de autoctonia.

A língua pomerana, pertencente à categoria de língua de imigrantes, recebeu o status de alóctone por muito tempo por ser parte de um povo até então, também, considerado alóctone. Hoje, os habitantes de comunidades pomeranas, por estarem ligados há mais de um século com o território em questão, como em SMJ, se autodenominam autóctones: “Ao passar pelas ruas e avenidas da cidade o visitante encontrará a população autóctone se comunicando em pomerano” (PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ, 2016b).

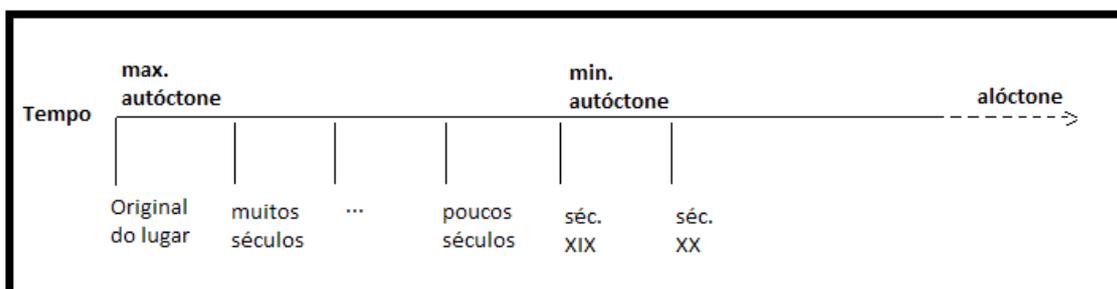
Zenker traça uma ligação entre os indivíduos que criam laços com o território e a autoctonia:

Concebida dessa maneira, ‘autoctonia’ pode ser descrita como uma tríade na qual os seus três elementos: ‘individual’, ‘território’ e ‘grupo’ são casualmente ligados através de interconexões de local de nascimento/residência, membros de grupos com direitos territoriais [...] e com cultura/ancestralidade compartilhadas, enquanto assim sendo simultaneamente situados no tempo (ZENKER, 2011. p. 71, tradução nossa).⁴

⁴ Conceived of in this way, ‘autochthony’ can be described as a triad in which its three elements – ‘individual’, ‘territory’ and ‘group’ – are causally linked through the interconnections of place of birth/residence, group membership with land(ed) rights [...] and shared culture/descent, while thereby being simultaneously situated in time. (ZENKER, 2011, p. 71).

A cooficialização da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá é um exemplo do enraizamento da comunidade pomerana naquele território. Apoiado na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), Tacke (2015) afirma que, para uma língua e comunidade linguística serem autóctones, estas devem estar historicamente ligadas ao território e, para isso, classifica os graus de autoctonidade da língua.

Figura 2. Graus da autoctonia linguística



Fonte: Tacke (2015, p. 115, tradução nossa).

De acordo com os graus de autoctonia apresentados por Tacke (2015), observa-se que a língua pomerana, ao se fazer presente desde 1859 em território brasileiro, mais precisamente em SMJ, encaixa-se na classificação de “mínima autóctone”, já pertencendo àquela localidade.

Com um alto grau de vitalidade, a língua pomerana, como língua de herança de imigrantes, passou por um processo de cooficialização e faz parte do INDL, tornando-a institucionalmente parte do repertório linguístico brasileiro. Além disso, apoiado Nos estudos de Tacke (2015) e Zenker (2011), permite-se dizer que a língua pomerana é uma língua (neo)autóctone brasileira, pois está estabelecida e enraizada em território nacional desde o século XIX.

Considerações Finais

O presente trabalho buscou relacionar conceitos e fatos pertinentes à história, imigração, identidade, língua, cultura e territorialidade, a fim de propor uma nova definição para a variedade da língua pomerana falada no Espírito Santo, uma língua (neo)autóctone brasileira, fazendo parte do repertório linguístico do país.

Em toda trajetória dos pomeranos, a língua e os valores relacionados à vida cam-pensina e familiar estiveram presentes e, em território campesino, a língua pomerana resistiu, marcando a importante relação que a língua tem com o trabalho, território e famí-

lia, valores estreitamente relacionados ao conceito de *Land*, transmitidos de geração a geração pelos antepassados imigrantes.

Transmitida geracionalmente, esta língua de imigrantes é hoje cooficial no Município de SMJ e em outros municípios do Espírito Santo, sendo parte importante da constituição do Brasil como país plurilíngue e multilíngue. Durante muito tempo línguas minoritárias em espaço brasileiro foram chamadas de alóctones, isto é, línguas não originais do território em questão, sendo reservada também ao pomerano essa classificação. Com a implementação do INDL, a língua pomerana se encaixa no que o Inventário chama de “língua de imigração”, ganhando o status de “brasileira”. Portanto, afirmamos que a língua pomerana não deve mais ser classificada como língua alóctone.

Além disso, com base nos estudos de Zenker (2011) e Tacke (2015), que revisam o conceito de autoctonia e associam-no com o tempo e a relação que uma língua se estabelece em um território, permite-se dizer que a língua pomerana é uma língua (neo) autóctone por estar presente com um alto grau de vitalidade em SMJ desde o século XIX, data da imigração para a região.

Os estudos sobre as variedades (neo) autóctones brasileiras, em situações similares às da língua pomerana, identificadas e catalogadas pelo INDL, podem ser favoráveis à criação de políticas públicas em âmbito nacional, estadual e municipal, voltadas à proteção, manutenção e revitalização da língua dos povos minoritários brasileiros.

Pensar em um Brasil plurilíngue/multilíngue é pensar na grandeza de um país de muitas línguas, identidades e culturas.

Referências

Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. Arquivo Digital. *Imigrantes: Contratos de Colonos. (1859-1860)* Disponível em: http://imigrantes.es.gov.br/html/contrato_colonos.html. Acesso em 17 jan. 2017.

BAHIA, J. *O tiro da bruxa: identidade, magia e religião entre os camponeses pomeranos do estado do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BRASIL. Decreto nº 7.387, de 9 de dezembro de 2010. *Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências*. Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm. Acesso em: 9 ago. 2016.

_____. Lei nº 1136, de 26 de junho de 2009. Dispõe sobre a co-oficialização da língua pomerana no município de Santa Maria de Jetibá, estado do espírito santo. *Leis Municipais, Santa Maria de Jetibá*, 26 jun. 2009. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/es/s/santa-maria-de-jetiba/lei-ordinaria/2009/114/1136/lei-ordinaria>. Acesso em: 9 ago. 2016.

BREMENKAMP, E. S. *Análise sociolinguística da manutenção da língua pomerana em Santa Maria de Jetibá, Espírito Santo*. 2014. 291 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

FOERSTE, E. Língua Pomerana na atualidade: um diálogo sobre patrimônio cultural do povo tradicional pomerano. In: SEIBEL, I. *O povo pomerano no Brasil*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2016.

FRANCESCHETTO, C. *Imigrantes no Espírito Santo: base de dados da imigração estrangeira no Espírito Santo nos séculos XIX e XX*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2014.

HÖHMANN, B. Sprachplanung und Spracherhalt innerhalb einer pommerischen Sprachgemeinschaft. Eine sociolinguistische Studie in Espírito Santo/Brasilien. Frankfurt: Peter Land, 2011. N. B.

_____.; SAVEDRA, M.M.G; *Das Pommerische in Espírito Santo: Ergebnisse und Perspektiven einer soziolinguistischen Studie*. Pandaemonium Germanicum, São Paulo, n.18, dez. 2011, p. 283-300. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/38123/40855>

IBGE. *Censo Demográfico da população do Espírito Santo 2010*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_espírito_santo.pdf Acesso em: 07 set. 2016.

_____. *Estimativas de população dos municípios brasileiros em 2015*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_dou.shtm. Acesso em: 7 set. 2016.

_____. *Histórico de Santa Maria de Jetibá*. Espírito Santo, 2016. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/dtbs/espíritossanto/santamariadejetiba.pdf>. Acesso em: 06 set. 2016.

IPOL. *Professores Pomeranos preocupados com a promoção da língua pomerana criam o aplicativo aprenda pomerano*. Florianópolis, 18 ago. 2016a. Disponível em: <http://e-ipol.org/professores-pomeranos-preocupados-com-a-promocao-da-lingua-pomerana-criam-o-aplicativo-aprenda-pomerano/>. Acesso em: 20 jan. 2017.

_____. *Inventário irá promover língua pomerana em nível nacional*. Florianópolis, 25 fev. 2016b. Disponível em: <http://e-ipol.org/inventario-ira-promover-lingua-pomerana-em-nivel-nacional/>. Acesso em: 18 jan. 2017.

LESSER, Jeffrey. *A invenção da brasilidade: identidade nacional, etnicidade e políticas de imigração*. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

MARTINUZZO, J. A. *Germânicos nas terras do Espírito Santo*. Tradução de Helmar Reinhard Rölke. Vitória: Governo do Estado do Espírito Santo, 2009. Edição bilíngue Português e Alemão.

MORELLO, R. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras : sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Revista Gragoatá*, Niterói, v. 32, n. 17, p. 32-42. 1º semestre. 2012.

_____. A cooficialização da língua pomerana no Espírito Santo e no Rio Grande do Sul. In: MORELLO, R. (Org.). *Leis e línguas no Brasil. O processo da cooficialização e suas potencialidades*, 2015. p. 43-54.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ. *Portal*. 2016a. Disponível em: <http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/>. Acesso em : 18 de janeiro de 2016.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SANTA MARIA DE JETIBÁ. *Município*. 2016b. Disponível em: <http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/o-municipio/>. Acesso em : 18 de janeiro de 2016.

RÖLKE, H. R. *Descobrimo raízes: aspectos geográficos e culturais da Pomerânia*. Vitória: UFES. Secretaria de Produção e Difusão Cultural, 1996.

_____. *Raízes da imigração alemã. História e cultura alemã no Espírito Santo*. Vitória: Arquivo Público do Estado do Espírito Santo, 2016.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. In: SANTOS, Milton (Org.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SAVEDRA, M. M. G.; HÖHMANN, B. Das plurizentrische Deutsch in Brasilien und die regionale Koofizialisierung eines ostniederdeutschen Dialekts. In: SCHEIDERWIEJOWSKI, K.; KELLERMEIER-REHBEIN, B.; HASELHUBER, J. (Orgs.). *Vielfalt, Variation und Stellung der deutschen Sprache*. 1. ed. Berlin: De Gruyter Mouton, 2013, v.1, p. 411-426.

SEIBEL, I. Os pomeranos brasileiros” In: *O povo pomerano no Brasil*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2016.

SEYFERTH, G. “Colonização, imigração e a questão racial no Brasil”. *Revista USP*, n. 53, p. 117-149, março/maio 2002.

SKIDMORE, T. E. Racial ideas and social policy in Brazil, 1870-1940. In: GRAHAM, R. (Ed.). *The idea of race in Latin America, 1870-1940*. Austin, University of Texas, 1997. p. 7-36.

TACKE, F. *Sprache und Raum in der Romania*. Berlin: De Gruyter, 2015.

TRESSMANN, I. *Da sala de estar à sala de baile: estudo etnolingüístico de comunidades camponesas pomeranas do estado do Espírito Santo*. 2005. 335f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

_____. *Dicionário enciclopédico pomerano-português. Pomerisch Portugijsisch Wöirbauk*. Santa Maria de Jetibá: Secretaria de Educação, 2006.

_____. Pomerano: Uma língua baixo-saxônica. *Educação, Cultura, Sociedade. Revista da Farese*, v. 1. Santa Maria de Jetibá. p. 10- 21, 2008.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*. Barcelona, jun.1996. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. *Language Vitality and Endangerment*. Paris, mar. 2003. Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2017.

ZENKER, O. Autochthony, ethnicity, indigeneity and nationalism: time-honouring and state-oriented modes of rooting individual-territory-group triads in a globalizing world. *Critique of Anthropology*, v. 31, p. 63-81, 2011.

Data de submissão: 22/01/2017

Data de aceite: 11/04/2017

A VOZ DE POLONO-BRASILEIROS: UM CONTEXTO HISTÓRICO SUL PARANAENSE

THE VOICE OF POLISH-BRAZILIANS:
A HISTORICAL CONTEXT IN SOUTHERN PARANÁ

Ivelã Pereira | [Lattes](#) | ivelpereira@gmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

“Muitos têm vergonha de ser *polonês*, têm vergonha de sua própria língua, têm vergonha de falar em *polonês*. [...] eu sempre digo: o *polaco* é o avesso do negro.”
(Polono-brasileira, Quedas do Iguaçu – PR)

Resumo: Considerando o contexto histórico de expressiva imigração polonesa no estado do Paraná, esta investigação, inicialmente, procura traçar reflexões a partir de entrevistas de polono-brasileiros do sul desse estado, com base em duas entrevistas sociolinguísticas de sujeitos nascidos e residentes na cidade de Quedas do Iguaçu – PR (antiga “Jagoda”), as quais são constituintes do banco VARLINFE (UNICENTRO – *campus* Irati). O polonês – língua materna de tais informantes – é considerado uma língua minoritária no Brasil, e muitos descendentes restringiram seu uso por questões históricas de interdição e silenciamento, o que desencadeou um apagamento linguístico e cultural entre muitos deles. Com isso, o objetivo principal deste artigo é depreender as dificuldades encontradas pelos sujeitos entrevistados (e antepassados) em sua inserção na sociedade brasileira, levando-se em conta as variadas esferas sociais em que interagem, bem como o(s) silenciamento(s) histórico(s) e a (não) consideração do pluralismo linguístico no Brasil. Para tanto, fundamentamo-nos em: Altenhofen (2007, 2013), Calvet (2007), Delong e Kersch (2014), Doustdar (1990), Almeida e Zanini (2011), Gardolinski (1956; 1976), Maher (2013), Nadalin (2001), Oliveira (2016), Polanczyk (2010), Wachowicz (1981, 2010), além de outros teóricos dedicados a pesquisas nas áreas de história e políticas linguísticas. A partir de uma metodologia qualitativa, foram transcritos e analisados trechos em que os informantes relatam situações de uso da língua polonesa, iniciação escolar, atividades culturais étnicas, bem como sua relação com sujeitos de outras etnias. Com base em tais depoimentos, talvez seja possível pensar estratégias de propagação do pluralismo linguístico e cultural, além de contribuir para a construção da história e a manutenção da língua desses imigrantes tão silenciados – embora tão representativos ao Paraná e ao Brasil.

Palavras-chave: Polono-brasileiros; História do Paraná; Imigração; Plurilinguismo.

Abstract: Considering the historical context of expressive Polish immigration in Paraná, this investigation initially seeks to draw reflections on from interviews with Polish-Brazilians from the south of this state. These sociolinguistic interviews are from two born and raised residents of Quedas do Iguaçu – PR (old “Jagoda”), and come from the VARLINFE database (from UNICENTRO – Irati campus). Polish – mother-tongue of the interviewees – is considered a minor language in Brazil, and many descendants have restricted their use for historical reasons of interdiction and silencing, which has triggered a linguistic and cultural erasure among many of them. Thus, the main objective of this article is to understand the difficulties by the subjects interviewed (and their ancestors) in their insertion in Brazilian society in the different social spheres in which they interact. For this, we analyze the historical silencing and the (non-)consideration of linguistic pluralism in Brazil. To do this, we based our readings on Altenhofen (2007, 2013), Calvet (2007), DeLong and Kersch (2014), Doustdar (1990), Almeida and Zanini (2011), Gardolinski (2013), Nadalin (2001), Oliveira (2016), Polanczyk (2010), Wachowicz (1981, 2010), as well as other theorists dedicated to History and Language Policies. From a qualitative methodology, excerpts have been transcribed and analyzed in which the informants report situations of use of the Polish language, school initiation, ethnic cultural activities, as well as their relationship with subjects of other ethnic groups. Based on such interviews, it may be possible to think the strategies for the propagation of linguistic and cultural pluralism. We aim to contribute to the construction of their history and to promote the Polish language, because we believe that these silenced immigrants are so representative in Paraná and in Brazil.

Keywords: Polish-Brazilians; Paraná’s history; Immigration; Plurilingualism.

Introdução

Em consideração à expressiva imigração polonesa no Paraná, o tema deste artigo diz respeito à história de polono-brasileiros no sul do estado, a partir de duas¹ entrevistas sociolinguísticas contemporâneas feitas para o banco VARLINFE (*campus* Irati) e de referenciais teóricos (das áreas de História e Políticas Linguísticas) que nos permitiram

¹ Foram analisadas apenas **duas** entrevistas, neste artigo, pelas seguintes razões: (i) até o momento em que este artigo foi escrito, tínhamos feito metade das 24 entrevistas sociolinguísticas a que nos propomos; (ii) em relação às outras entrevistas já feitas, percebemos que os informantes trataram pouco sobre silenciamento linguístico e interdições linguísticas, uma vez que muitos deles (embora descendentes étnicos) não falam mais o polonês e desconhecem a escrita dessa língua; (iii) os dois informantes escolhidos para esta pesquisa são, nitidamente, lideranças envolvidas com a propagação e manutenção da cultura polonesa no município, manifestando forte *identidade polonesa*.

estabelecer relações entre as memórias desses sujeitos e os registros históricos referentes à imigração dessa etnia. Nesse contexto, nosso objetivo principal consistiu em analisar entrevistas com descendentes poloneses, buscando perceber as marcas que o contexto histórico de *silenciamento* deixou em suas histórias e memórias pessoais, assim como os reflexos desse processo de desvalorização em detrimento à sua busca pela manutenção e propagação da língua e cultura polonesas.

Esta pesquisa se justifica pelo que apontam Delong e Kersch (2014), ao mencionarem a necessidade de estudos acerca de polono-brasileiros, sendo o nosso foco a questão de políticas linguísticas de *línguas minoritárias*² (cf. ALTENHOFFEN, 2013; MAHER, 2013). Nesse sentido, pesquisas voltadas ao tema podem auxiliar para que o plurilinguismo seja cada vez mais valorizado no Brasil. “O conhecimento sobre as línguas minoritárias, reconhecendo-lhes o valor, desenvolverá atitudes positivas em relação a elas e, conseqüentemente [, diminuindo] o preconceito em relação a elas e a seus falantes” (DELONG; KERSCH, 2014, p. 85). Ademais, a análise das entrevistas, com foco no ponto de vista dos entrevistados, poderá trazer subsídios e material a outros pesquisadores que se dedicarem ao tema, objetivando um maior delineamento da história da imigração polonesa no Paraná – em valorização à sua expressividade na constituição histórica brasileira e paranaense.

Nossa fundamentação teórica revelou que existe um preconceito instituído historicamente em relação aos *polacos*³ (cf. DOUSTDAR, 1990; IAROCHINSKI, 2001, 2003; BORSTEL, 2005; POLANCZYK, 2010; WOLNY, 2012), que parece acontecer de maneira ainda mais significativa do que o ocorrido contra os colonos vindos da Itália e da Alemanha, por exemplo. Mas existem *raízes históricas* (DOUSTDAR, 1990) para isso, sobre as quais iremos tratar em seção subsequente, que mostram como essa visão discriminatória foi se construindo ao longo do tempo.

Com base nisso e em outras questões mencionadas em seção ulterior, nossa hipótese é de que o apagamento contemporâneo da *polonidade*⁴, bem como o *preconceito antipo-*

² De acordo com Altenhoffen (2013, p. 94), “a designação *língua minoritária* surge como um contraponto do que é majoritário e sugere um dualismo entre uma língua ‘geral’ e ‘comum’ e tudo que é exceção ou existe à margem de. [... Trata-se de uma] modalidade de línguas ou variedades usadas à margem ou ao lado de uma língua (majoritária) dominante”.

³ O termo “polaco” é comumente utilizado para se referir aos poloneses (tanto os que vivem na Polônia quando os que imigraram para o Brasil e outros países). No entanto, por questões históricas, muitos polono-brasileiros não gostam de ser assim chamados, sobretudo em relações interétnicas, como será mostrado na parte analítica deste artigo.

⁴ Tomamos como significado de *polonidade* o que afirmam Almeida e Zanini (2013, p. 163), tal como um “pertencimento ao mundo polonês, vislumbrado por meio de narrativas, símbolos e uma série de elementos” culturais envolvidos nesse sentimento de identidade polonesa. Para um maior aprofundamento sobre o tema, ver Araújo Filho (2003), Slodkowski (2013), Almeida (20110) e Almeida e Zanini (2013).

lonês (DOUSTDAR, 1990), seria resultado de uma história repetitiva de silenciamento, preconceito e *despolonização*, cujas principais vítimas foram os próprios imigrantes poloneses e seus descendentes no Brasil.

Em oposição a esse contexto de discriminação, interdição e de mudezes forçadas, pretendemos dar voz (e vez) a esses representantes atuais da etnia polonesa no Brasil. Para que isso aconteça, argumentamos que seja necessária a implantação de políticas públicas de promoção linguísticas e culturais de tal etnia (cf. MAHER, 2013; ALTENHOFFEN, 2013; e OLIVEIRA, 2016).

A fim de se cumprir o que nos propomos, este artigo está dividido em três seções principais, sendo que a próxima tem caráter histórico e traça uma contextualização da Polônia e do Brasil no período em que ocorreu a imigração europeia (sobretudo a polonesa) para este país. A seção em sequência descreve a metodologia da pesquisa e analisa trechos das entrevistas dos informantes polono-brasileiros, permeando-os de reflexões sobre questões de identidade polônica e políticas linguísticas de línguas minoritárias (principalmente no que tange ao polonês). Por fim, as considerações finais fazem um apanhado geral da pesquisa – retomando o objetivo e a hipótese inicial – e trazem possibilidades de incentivo à promoção da língua e cultura polonesas no Paraná.

2 Contextualização histórica

Para se entender a questão da imigração desses indivíduos para o Brasil, é preciso primeiramente levar em conta a história da Polônia em meados do século XVIII e XIX. “A Polônia, como nação livre e independente, desapareceu em fins do século XVIII, tornando-se parte da periferia oriental dos grandes centros decisórios da Europa Ocidental, típica de marginalização.” (DOUSTDAR, 1990, p. 62).

Tratava-se de uma terra tripartida pelo domínio da Rússia, Prússia e Áustria (GARDOLINSKI, 1976), onde os poloneses – em sua maioria – encontravam-se em total vulnerabilidade, vivendo sob o jugo dos grandes proprietários de terras, numa relação de servidão e significativa miséria. Segundo Polaczyk (2010), a Polônia esteve organizada, durante séculos, nas seguintes categorias sociais: *magnatas* (ricos latifundiários), *príncipes e condes*, *pequena nobreza*, *cardeal*, *bispos e monges*, *habitantes da cidade*, *judeus e camponeses*, sendo essa última classe a mais sofrida e subserviente aos magnatas e às potências que haviam dominado o país.

É importante salientar que nesse período de partilha da Polônia, os poloneses passaram por um forte processo de *despolonização* sob o jugo de potências que os domina-

vam, num processo forçado de assimilação cultural dos dominadores. “Nas três regiões, a língua polonesa foi substituída nos órgãos públicos, nas escolas e no púlpito das igrejas. Para se dirigirem às autoridades, os poloneses não podiam fazê-lo em sua própria língua, eram estrangeiros em sua terra.” (POLANCZYK, 2010, p. 206). Além disso, conforme menciona Doustdar (1990), na região dominada pela Prússia, foi tentada a eliminação da cultura polonesa não só mediante a proibição do uso da língua, mas também através da substituição dos nomes de ruas, praças e cidades por nomes alemães e, principalmente, a criação da “Comissão Colonizadora Alemã” (DOUSTDAR, 1990, p. 63), que forçou os poloneses a venderem suas terras aos agricultores germânicos.

Esse ponto é essencial para que se entenda outro aspecto importante relacionado aos poloneses: a questão do *germanismo antipolônico* (DOUSTDAR, 1990), o qual consiste em um sentimento de discriminação dos poloneses, por parte dos alemães⁵, em virtude do domínio prussiano em certa região da Polônia. “Após a vitória da Prússia sobre a França, em 1870, e o surgimento do Império Alemão sob hegemonia prussiana, os territórios da Silésia, Pomerânia e Renânia, a leste do Elba, habitados por poloneses, foram objeto de notável ação de despolonização” (DOUSTDAR, 1990, p. 63). Além disso, a Comissão Colonizadora Alemã afastou os poloneses de suas propriedades rurais pressionando-os a vendê-las.

Ou seja, já naquele tempo os polônios viveram um processo intenso de *silenciamento* linguístico e cultural. Mas esse foi apenas um dos momentos de *despolonização* pelos quais passaram esses indivíduos. Também no Brasil, o polonês iria sofrer preconceito e desvalorização. Se na Europa o polonês era vítima de uma descaracterização cultural e, pelos trabalhadores alemães, visto como fator de desagregação das relações salariais, no Brasil estaria condicionado a trabalhos pesados em substituição aos mulatos e índios. “O imigrante polonês estava sendo confrontado, sempre, com as camadas inferiores da sociedade, da ótica da ideologia racial e elitista do país.” (DOUSTDAR, 1990, p. 68).

Em relação às categorias sociais, “os pesquisadores estão concordes quanto ao caráter da emigração polonesa para o Brasil entre os anos de 1890-1914 era uma emigração predominantemente de camponeses, composta de famílias cujo objetivo era possuir uma propriedade agrícola no Brasil.” (POLANCZYK, 2010, p. 200). Além disso, existia uma alta taxa de analfabetismo⁶ entre esses camponeses, uma vez que “as três potências

⁵ É claro que esse tipo de discriminação não abarca todos os descendentes germânicos, mas é fato que isso pode ser observado em algumas situações de relação interétnica. Um exemplo disso é exposto em Doustdar (1990, p. 114-115) quando aparece um depoimento de um polono-brasileiro que se passava por alemão – por conta do sobrenome registrado errado e similar à escrita germânica –, mas foi descoberto por um descendente de alemão, o qual gritou: “Polnische Schwein” e cuspiu em seu rosto.

⁶ Obviamente que isso não atingia toda a população polonesa e que imigrantes mais escolarizados vieram

usurpadoras dos territórios poloneses, através dos seus representantes, não viam, nem tinham qualquer interesse no sentido de levantar ou aprimorar o nível cultural dos seus súditos” (GARDOLINSKI, 1976, p. 14), com vistas a um processo de desnacionalização em favor daqueles que dominavam as terras polonesas. Estavam os poloneses, portanto, acostumados à escravidão e à subserviência no momento em que a miséria e a vontade de ter um pedaço de terra foram tão fortes que os moveram a querer emigrar de sua pátria tripartida. De acordo com Malczewski (1998, p. 28), as causas da emigração polonesa foram: “a perda da independência do país, crescimento do perigo individual e comunitário, conflitos armados com os invasores e às vezes como consequências a necessidade de fuga diante das represálias (imigrantes políticos), como também a situação econômica difícil.”

Se nesse momento que a situação do camponês polonês era sofrível pelas causas já apontadas, por outro lado surgiu a possibilidade de mudança, e o Brasil era uma dessas saídas, dotado de propagandas tentadoras. “O ‘Guia do Emigrante para o Império do Brasil’, escrito em 1884 pelo inspetor geral dos assuntos da terra e colonização Accioni de Vasconcelos é o melhor exemplo desse tipo de literatura propagandista” (MALCZEWSKI, 1998, p. 28). Havia promessas de que as terras brasileiras seriam de excelente qualidade, cortadas por estradas, o que possibilitaria ao imigrante pagar sua dívida com facilidade e se tornar um absoluto senhor de sua propriedade rural. Consistiam em propagandas tentadoras ao contexto de pobreza extrema em que se encontravam os poloneses.

Segundo o historiador Nadalin (2001, p. 65), a política imigratória brasileira tinha o objetivo de “construir uma nova nação”, numa política de povoamento de “vazios demográficos” – como era considerado, por exemplo, a região Oeste do Paraná – e branqueamento da população. Também se buscava imigrantes que pudessem cultivar no país as “virtudes do trabalho”, característica que acreditavam não possuírem os negros e índios aqui presentes. Esse processo se iniciou com a vinda de uma leva de aproximadamente 50 mil portugueses (cf. NADALIN, 2001) no período em que se transferiu a Corte portuguesa ao Brasil, o que favoreceu as políticas de colonização com outros imigrantes europeus. Para Nadalin (2001), havia uma tendência de privilegiar a vinda de camponeses da Europa Central, o que ocorreu durante boa parte do século XIX, com o estímulo da lei de 1820. Com isso, em 1819 e o ano da Independência, houve uma contingência de quase 2.300 europeus, sendo que grande parte imigrou do centro da Europa. “Agregando os anos de 1823 a 1849, esse quantitativo saltaria para algo em torno de 22.000 imigrantes” (NADALIN, 2001, p. 65).

também para o Brasil, como mostra a obra “Perfis Polônicos no Brasil” (2000), de Wachowicz e Malczewski, a qual focaliza a “elite cultural” polonesa que se refugiou no Brasil.

Nesse contexto histórico, o ano de 1869 é considerado o ano de início da imigração polonesa ao Brasil, cuja grande maioria era formada por agricultores que vieram em busca da *terra prometida*⁷ e de liberdade da submissão senhorial imposta pelos estrangeiros invasores da Polônia. É preciso salientar que “oficialmente os direitos senhoriais à servidão, resto do feudalismo, foram extintos na Prússia em 1807-1850; em 1848, na Áustria; em 1864, na Rússia. Mas a população camponesa não mudou seu comportamento e sua mentalidade” (POLANCZYK, 2010, p. 202). Ainda pensavam como “servos” quando emigraram de sua terra, esperando encontrar no Brasil algum tipo de liderança que pudesse protegê-los e encaminhá-los.

Não sabiam, ainda, porém, o que lhes traria a segunda pátria, a “Nova Polônia” – *Nowa Polska* (GARDOLINSKI, 1956; MALCZEWSKI, 1998). Conforme Wachowicz (2010), ao saírem de uma Polônia arcaica e colonizada, eles carregavam consigo ressentimentos e estereótipos de sua terra de origem, o que inevitavelmente iria ressurgir na nova terra, principalmente pelo fato de terem encontrado no Brasil as mesmas nacionalidades que os oprimiam em sua terra natal (como os germânicos, por exemplo).

Apesar de as propagandas brasileiras com objetivos imigratórios serem feitas não somente aos polônios, como também a outros europeus, houve certas diferenças entre a recepção dessas etnias europeias. Esclarece Polanczyk (2010), que o governo brasileiro, para atrair alemães, ofereceu condições bastante favoráveis: viajariam às custas do governo, receberiam uma terra com 77 hectares, além de ajuda financeira e isenção de impostos. Também as zonas de colonização italianas, criadas em 1875, foram cuidadosamente protegidas e incentivadas pelo governo do RS. Já o imigrante polonês recebeu 12,5 hectares de terra, a qual deveria pagar, e era contratado para abrir estradas em meio à mata fechada.

Mais uma vez, então, – ao se observar as diferenças de tratamento do governo brasileiro na recepção dos imigrantes europeus –, constatam-se indícios de discriminação polônica já no início da sua história no Brasil. Mais que isso, as promessas que haviam sido feitas não foram realizadas. Para Polanczyk (2010, p. 226), “a fixação dos poloneses em seus lotes foi uma verdadeira tragédia. [...] Faltavam hospedarias para receber os imigrantes e não havia lotes demarcados para instalá-los.” A hospedaria Ilha das Flores, no Rio de Janeiro, passou a ser chamada de “cemitério de imigrantes” por conta do grande número de pessoas, principalmente crianças, que lá faleceram esperando seu pedaço de terra.

⁷ Tomacheski (2014), na dissertação de Mestrado intitulada *A terra prometida da Virgem Maria: imigrantes, viajantes intelectuais e colonos na imigração polaca*, considerando a forte religiosidade católica dos poloneses, trata da metáfora bíblica da *terra prometida* para se referir às terras que os emigrantes da Polônia receberiam ao chegar no Brasil.

De acordo com Polanczyk (2010), os imigrantes poloneses demoraram a receber seu quinhão de terra e, quando isso ocorreu, foi decepcionante. Foram-lhes encaminhadas terras montanhosas, cheias de pedregulhos e de mata fechada. Os primeiros que aqui chegaram foram enviados para terras localizadas entre os italianos, que, ao se instalarem anos antes, já haviam escolhido as melhores propriedades. Além disso, a promessa de moradia na terra que lhes seria destinada não foi cumprida, assim como a de fornecimento de alimentos no primeiro ano. As injustiças cometidas, portanto, em relação a essa etnia no Brasil foram: a sua instalação entre italianos e alemães – considerando sua história de discriminação por parte dos germânicos –, a (falta de) qualidade das terras e a própria discriminação que sentiram ao serem mal recebidos.

O resultado disso foi a revolta de tais imigrantes, ocasionando situações de enfrentamento contra os agentes imigratórios e pequenas rebeliões sucessivas. “Indisciplinados, foram motivo de relatórios amargos redigidos pelas autoridades brasileiras de imigração. Os documentos escritos [...] são homogêneos, isto é, todos expressam uma ideia negativa dos imigrantes poloneses.” (POLANCZYK, 2010, p. 233). Há registros históricos, relatos de agentes e funcionários do governo, que descrevem o imigrante *colono polaco* como *inútil, nocivo, vagabundo, com verdadeira aversão ao trabalho*, ébrio (GRITTI, 2004), entre outras características nada agradáveis, na maioria das vezes em comparação às outras etnias europeias que já estavam bem instaladas e trabalhando em suas terras. É interessante observar (e ressaltar) que, nesses relatos, é com frequência utilizado o vocábulo “polaco” associado a adjetivos negativos. Isso pode explicar por que muitos polono-brasileiros não gostam de ser assim chamados, e é de extrema importância tratar dessa questão.

A respeito do termo *polaco*, o jornalista Iarochinski (2003) relata que, certa vez, o presidente de uma associação étnico-cultural no interior do Paraná interrompeu sua entrevista quando ouviu a palavra “polaco”, pois ele disse se sentir terrivelmente agredido com algo que equivalia a um palavrão. O autor perguntou sobre as razões disso, e o polono-brasileiro lhe respondeu que era pejorativo porque significava burrice e que eram filhos de uma prostituta. O jornalista chegou, em outra ocasião, a ser agredido fisicamente por um polono-brasileiro pelo mesmo motivo.

Intrigado com a situação, o autor – descendente de polonês e orgulhoso de sua origem – resolveu investigar a razão de tamanho desprezo em relação ao vocábulo *polaco* e descobriu, mediante uma pesquisa histórica que a origem do uso de “polaco” como termo depreciativo iniciou no começo do século XX, no Rio de Janeiro, quando o proprietário do Cassino da Urca havia trazido prostitutas da Europa para trabalhar em seu

estabelecimento. “Como estas mulheres eram em sua maioria loiras como as ‘polacas’ do Sul do Brasil, a população começou a qualificá-las de ‘Polacas.’” (IAROCHINSKI, 2003, p. 14). Depois de um tempo, a população carioca generalizou o uso do vocábulo para fazer referência a prostitutas, independentemente de sua etnia.

Essa questão da figura feminina erotizada de modo negativo consiste em algo que se deve destacar, pois se percebe muito mais o desprestígio quando o termo está no feminino. Wolny (2012) argumenta que a *polaca* seria vista e tratada de modo muito similar à *mulata* brasileira, ou seja, “a polaca, tal como a mulata, é um objeto construído através do discurso que lhe atribui as características que denunciam as regras por ele impostas. Trata-se de um discurso masculino, sexualizado, profundamente marcado pelo patriarcalismo e machismo”. (WOLNY, 2012, p. 338). Mas essa questão será retomada na próxima seção, quando analisaremos a entrevista de uma polono-brasileira.

Voltando-se ao contexto histórico, não obstante as dificuldades, ainda tinham esperança no Brasil, e alguns mandavam cartas aos companheiros da Polônia incentivando-os a emigrarem. Houve, então, várias correntes de imigrantes poloneses no Brasil – consoante Gardolinski (1956) – sendo o ano de 1890 o ponto culminante da emigração polonesa, o qual ficou conhecido “na Polônia sob o nome de ‘febre brasileira’ (*goraczka brazylyjska*)” (GARDOLINSKI, 1956, p. 16). Ainda segundo o autor, boa parte dos imigrantes queria se direcionar ao Paraná, mas era impossível atender a todos os pedidos. Assim sendo, a maior parte foi levada ao Rio Grande do Sul, e a segunda maior contingência foi no Paraná. Também há presença de pequenos núcleos nos estados do Rio de Janeiro⁸, Espírito Santo, São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso. É curioso observar que as aldeias polonesas tinham até mesmo uma lenda religiosa católica envolvendo o estado do Paraná, de acordo com o que mostra Wachowicz (1981, p. 45): “o Paraná até então estava coberto por névoas e que ninguém sabia de sua existência. Era a terra em que corria leite e mel. Então a Virgem Maria, madrinha e protetora da Polônia, ouvindo os apelos que o sofrido camponês polonês lhe dirigia, dispersou o nevoeiro e predestinou-lhe o Paraná.”

A imigração no estado do Paraná, então, no século XIX começou a receber uma grande contingência de correntes de imigrantes: alemães, poloneses, italianos, ucranianos, sírio-libaneses, austríacos, franceses, ingleses, holandeses. As diferenças culturais entre essas etnias repercutiram na construção do Brasil, e, nesse sentido, de acordo com Wachowicz (2010), os poloneses tiveram maior influência no quadro rural, enquanto os alemães se destacaram no meio urbano. “Algumas indústrias e os sobrados curitibanos de fim do século XIX são marcadamente produto da influência alemã, enquanto no

⁸ Para mais detalhes sobre a presença de poloneses no Rio de Janeiro, conferir Malczewski (1998).

meio rural e nas estradas paranaenses vão se destacar a *carroça polaca* e o *carroção eslavo*” (WACHOWICZ, 2010, p. 328).

A respeito dessa multiplicidade étnica, Nadalin (2001, p. 79) afirma que “a composição étnica majoritária dos colonos neste novo período concentrou-se em italianos e poloneses em 1880-89, e em poloneses, italianos e alemães em 1890-99, com um novo colorido proporcionado pela participação significativa de ucranianos.” Ainda conforme o historiador, entre 1829 e 1911, 83.012 colonos estrangeiros se instalaram no Paraná. Havia, porém, um baixo índice de fixação desses imigrantes nas suas colônias originais (como no Rio Grande do Sul, por exemplo), pelo fato de não haver condições de desenvolvimento suficientes. Por essas e outras razões, houve fluxo remigratório para o Paraná, principalmente para a capital. Com isso, Nadalin (2001) afirma que mais de 100 mil imigrantes instalaram-se na região até 1934. (NADALIN, 2001, p. 79).

Essa questão do fluxo remigratório é mencionada também por Polanczyk (2010), ao explicar que os colonos poloneses instalados no Rio Grande do Sul, com o crescimento familiar, precisaram de mais terras para distribuir a seus filhos. Com isso, “reiniciava-se o ciclo, os filhos dos emigrantes passaram a buscar novas colônias no Alto Uruguai, as gerações dos seus netos povoaram o oeste de Santa Catarina e do Paraná, e as de seus bisnetos estão em todos os polos agrícolas do Brasil” (POLANCZYK, 2010, p. 268).

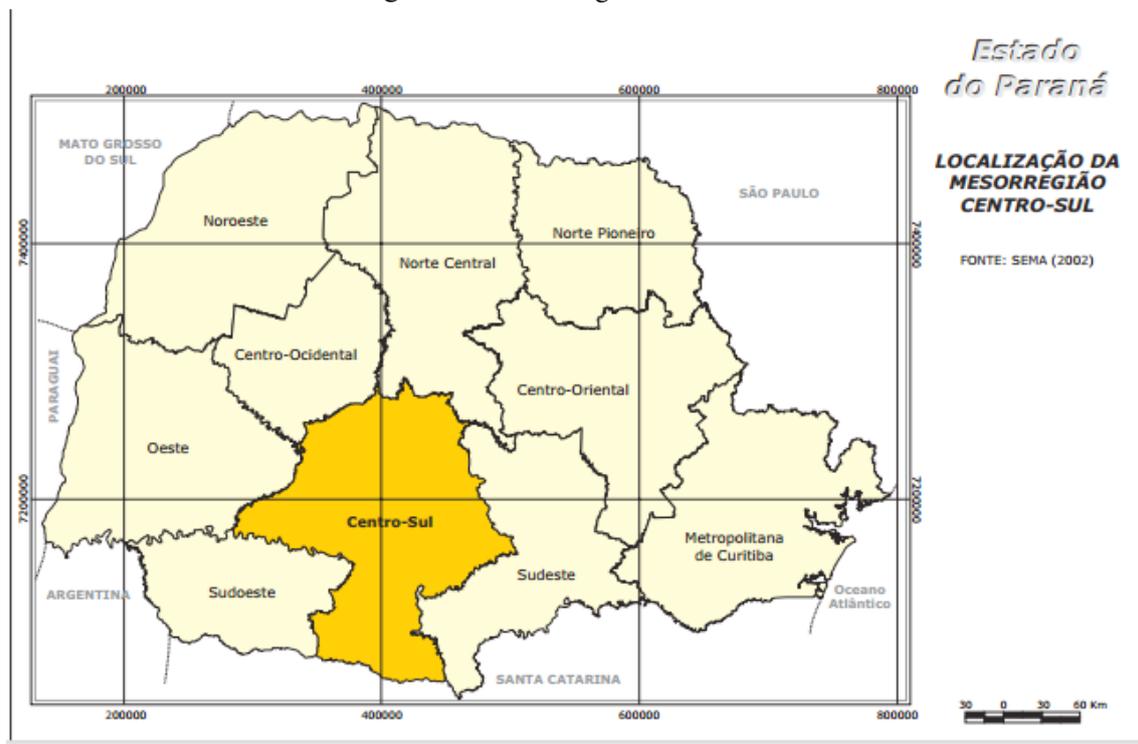
Nadalin (2001, p. 80) trata dessa questão, explicando que “tendo como ponto de partida os primeiros núcleos coloniais plantados no Rio Grande do Sul desde a década de 1820, descendentes de imigrantes ocuparam as regiões florestais desdenhadas pela sociedade tradicional”. Eles ultrapassaram o estado do Rio Grande do Sul, colonizando o oeste de Santa Catarina e também, a partir de 1920, o Sudoeste e o Oeste do Paraná.

Nesse sentido, é preciso esclarecer que os poloneses que imigraram no século XIX para o Paraná o fizeram mais especificamente na mesorregião *metropolitana de Curitiba* e também na mesorregião *sudeste* do Paraná (onde se situam Irati, Cruz Machado, Mallet, entre outros municípios), instituindo as colônias mais antigas de poloneses no chamado “Paraná Velho” – como nomeiam os historiadores. “A primeira colônia fundada por iniciativa do município de Curitiba e que foi destinada exclusivamente aos imigrantes poloneses foi a Colônia do Abranches, criada em 1873.” (ROCHA, 2015, p. 65).

Ainda nas mesorregiões *metropolitana de Curitiba* e *sudeste* do Paraná, Foetsch (2005, p. 40) explica como se deu o processo de instalação dos imigrantes polônios: “A colonização do Distrito de Rio Claro do Sul, por sua vez, deu-se a partir de 1884, quando se iniciavam as medições de terras para formações de núcleos coloniais da região sul do Paraná.”

Já as outras mesorregiões (situadas mais a oeste, como *sudoeste*, *centro-sul* e *oeste*) – ainda na parte sul do Paraná, da área histórico-cultural denominada *frente sulista* (cf. WACHOWICZ, 2010) – tiveram origem em meados da década de 1950 e receberam polono-brasileiros que já estavam instalados em outros estados do Brasil. No mapa a seguir, é possível observar as mesorregiões citadas, focalizando-se a mesorregião centro-sul, onde se situam os informantes desta pesquisa (cidade de Quedas do Iguaçu – PR).

Figura 1. Mesorregiões do Paraná



Fonte: IPARDES (2004, p. 06).

Após reinstalados em outras localidades ou permanecendo em “colônias velhas” (POLANCZYK, 2010) – *i.e.*, suas colônias de origem –, os polono-brasileiros, aproximadamente na década de 1920, já estavam mais familiarizados com as terras brasileiras e mantinham sua cultura com significância. Instalaram escolas polonesas (GARDOLINSKI, 1976), faziam pratos poloneses tradicionais (não obstante tivessem já incorporado alimentos tipicamente brasileiros em sua culinária), mantinham as festas religiosas católicas e falavam o polonês em suas esferas sociais.

Rocha (2015, p. 64) explica que “um elemento importante no que se refere aos hábitos da comunidade polonesa no Paraná é a forte religiosidade presente entre seus membros. A prática do rito católico é uma marca relevante dessa população tanto entre

relatos dos antigos colonos quanto nos dias atuais.”

No entanto, na década de 1930, passaram por mais um momento de restrição e *silenciamento*, o qual, dessa vez isso não se direcionou somente a eles, mas também a outras etnias imigrantes no Brasil. Tratava-se de um projeto de nacionalização, quando “vieram os decretos do Estado Novo em 1937, proibindo o ensino de outras línguas, o uso de símbolos, da língua e nomes estrangeiros.” (POLANCZYK, 2010, p. 276).

A respeito disso, Oliveira (2009) faz um apanhado geral do que ocorria na época e das repercussões desse projeto. O Decreto-Lei n.º 383 (1938) proibiu os estrangeiros o exercício de qualquer atividade política, de manter jornais, revistas ou outras publicações. Já “o Decreto-Lei n.º 1.545 (1938) proibiu o uso de línguas estrangeiras em qualquer espaço público. [...] As comunidades polonesas no Paraná [...] foram consideradas perigosas à soberania nacional” (OLIVEIRA, 2009, p. 7).

Essa fase histórica no Brasil trouxe repercussões desastrosas para as etnias imigrantes. No referente aos polono-brasileiros, Polanczyk (2010, p. 278) lamenta que muitos descendentes “não tiveram nenhuma oportunidade de aprender a língua polonesa. [...] Como preservar a cultura [...]? Os pais não puderam transmitir aos filhos a cultura e os costumes dos avós.” O autor ainda complementa que muitos descendentes de poloneses desconhecem a língua, sabem muito pouco sua cultura, restando-lhe quase que unicamente o sobrenome polonês, muitas vezes abasileirados (por diversos motivos, mas se destaca o desconhecimento dos cartórios que registravam esses polono-brasileiros erroneamente).

A partir disso, retomaremos, na próxima seção, as seguintes questões: i) repercussões do processo histórico constante (e repetitivo) de *despolonização*; ii) o preconceito *antipolonico* contemporâneo; iii) o uso (atual) do termo *polaco* como um estereótipo depreciativo para se referir a polono-brasileiros; iv) o sentimento de *polonidade* (e/ou sua ausência); e v) outras questões relativas aos depoimentos dos polono-brasileiros.

3 Discussão e análise de entrevistas com polono-brasileiros

Nesse contexto histórico de *silenciamento* e *discriminação* que temos mostrado, acreditamos que os polono-brasileiros passaram por processos ativos e passivos de desvalorização da sua pluralidade linguística e cultural, conforme se pode observar no quadro a seguir:

Quadro 1: Contínuo das modalidades de políticas linguísticas

	[monolg] - ←————→ + [plurilg]	
	Silêncio (indiferença > omissão > antipatia)	Tolerância (simpatia > empatia)
	Assimilação Discriminação > incriminação	Pluralidade Discurso retórico > participação
	Silenciamento (opressão > proibição)	Promoção (reconhecimento > ações)

Fonte: Altenhoffen (2013, p. 103).

Nosso objetivo é mudar essa direção, e, por isso, a exposição e análise das entrevistas com polono-brasileiros pretendem “dar voz” e, sobretudo, “dar ouvidos” às suas necessidades na contemporaneidade, considerando o que aponta Altenhoffen (2013, p. 96). Além disso, almejamos a propagação e valorização do plurilinguismo brasileiro, inclusive da língua polonesa, por meio da desconstrução do “mito do monolinguismo” (cf. MAHER, 2013, p. 118). Esses descendentes de poloneses que ainda interagem em suas línguas maternas representam “ecos de resistência” diante do cerco realizado às línguas de imigrantes no Brasil (MAHER, 2013).

As entrevistas analisadas neste artigo são pertencentes ao banco VARLINFE (Variação Linguística de Fala Eslava, ligado ao NEES – Núcleo de Estudos Eslavos – UNICENTRO, *campus* de Irati), composto por 24 entrevistas gravadas (com duração aproximada de uma hora), de oito cidades paranaenses (Irati, Ivaí, Mallet, Rebouças, Rio Azul e Prudentópolis) – o qual está atualmente em processo de ampliação, mediante a coleta em outras duas cidades paranaenses – Quedas do Iguaçu, no *centro-sul*, e Cruz Machado, no *sudeste*.

Assim como as demais, as entrevistas selecionadas⁹ seguiram a metodologia da Sociolinguística Quantitativa laboviana (LABOV, 2008; TARALLO, 1990), havendo um roteiro de perguntas¹⁰ que procuravam despertar a fala menos monitorada dos sujeitos (*vernáculo*)¹¹, mediante temas como: origem familiar, histórias e memórias de infância, situações de tragédia familiar, festividades religiosas, culinária típica, manifestações culturais, uso da língua materna (polonesa), iniciação escolar, relações interétnicas, situações de preconceito, entre outras que possam surgir ocasionalmente.

⁹ Todas as entrevistas do banco foram feitas por professores ou alunos da universidade, devidamente capacitados para tanto, e as de Quedas do Iguaçu estão sendo feitas pela autora deste artigo.

¹⁰ Verificar Costa e Loregian-Penkall (2015) para mais detalhes sobre o passo a passo da coleta do banco inicial; o roteiro de perguntas; as características geográficas da região, entre outros pontos.

¹¹ Como se pode observar, as entrevistas sociolinguísticas em questão foram feitas para fins de uma linha teórica específica, mas isso não nos impede de utilizá-las para pesquisas da área de História e Políticas Linguísticas, por exemplo.

A análise, por sua vez, neste momento tem caráter qualitativo, transcrevendo-se trechos de dois informantes com mais de 50 anos (e menos de 70), irmãos, mulher e homem, cuja língua materna é a polonesa, residentes e nascidos em Quedas do Iguaçu, ambos envolvidos com atividades de manutenção da cultura polonesa e o *Grupo Folclórico Jagoda* (grupo polonês da cidade). Eles relataram que seus avós vieram da Polônia, em um navio alemão, antes da guerra, e que algumas pessoas desembarcaram no Espírito Santo, Rio de Janeiro, Paranaguá e depois em Porto Alegre, sendo que a maior parte foi para o Rio Grande do Sul.

Outra característica importante é que os dois sujeitos aprenderam o português (na sua modalidade oral e escrita) apenas quando foram para a escola, pois em casa e entre os vizinhos só falavam polonês. Isso demonstra que seus pais, apesar do projeto de nacionalização na década de 1930, mantiveram a língua em situações familiares.

Mais que isso, um dos entrevistados relatou que fazia aulas particulares com um professor vindo diretamente da Polônia, após a Segunda Guerra Mundial, dominando também a escrita da língua. Sua irmã, também entrevistada, aprendeu com ele a escrever. Consiste num dado interessante o fato de ambos conhecerem a escrita de sua língua materna, pois uma parte considerável dos polono-brasileiros não teve essa oportunidade e até mesmo não se interessou em aprender, como relatam os próprios informantes desta pesquisa.

O primeiro entrevistado atuou muitos anos como radialista de um programa polono-brasileiro, no qual apresentava canções polonesas (principalmente religiosas), histórias da sua etnia, notícias da Polônia, entre outras manifestações culturais que permitiram fortalecer a *polonidade* dos seus descendentes. A segunda entrevistada é enfermeira e trabalha com dança polonesa no grupo polônico, ensinando aos mais jovens as tradições culturais de sua etnia. Percebe-se, pois, que os dois sujeitos apresentam um sentimento de pertencimento polonês muito forte.

Dando ouvidos à primeira entrevista, observemos o trecho transcrito¹² de diálogo entre a entrevistadora e o polono-brasileiro, quando fala sobre o antigo nome da cidade:

Entrevistadora: O nome da cidade foi *Jagoda*?

Entrevistado: Sim. Foi *Jagoda*, posteriormente *Campo Novo* e último *Quedas do Iguaçu*. Eu não sei por que que eles fizeram assim. Foi o *Fulano* [nome omitido, prefeito da época] que fez assim.

¹² As entrevistas foram transcritas o mais próximo possível da *norma padrão* da língua portuguesa, sem considerar variações linguísticas, como apagamento do /R/ final, uso do tepe, monotongação, abaixamento voc entre outras questões que nos interessam muito na Sociolinguística Quantitativa Laboviana.

Entrevistadora: E o prefeito era descendente de polonês?

Entrevistado: Não, ele era alemão.

Entrevistadora: Ah...

Entrevistado: E lá na Argentina, a irmã dessa *Jagoda*, que *Jagoda* em polonês representa “frutas”, mas o nome da filha do Piosusky, presidente da Polônia, é *Jagoda*. Por isso, deram o nome de *Jagoda*. A outra era a Edwiges, e daí eles teriam um terreno na Argentina e deram o nome de Edwiges. E o município saiu com o nome Edwiges. E aqui não...

Entrevistadora: Que coisa...

Entrevistado: Né? Ninguém dos poloneses assim, não, não se tocaram que ele pode trocar, né? Foi lá e trocou e depois acabou-se [tosse].

Entrevistadora: E na época, os poloneses não se uniram assim pra reivindicar?

Entrevistado: Pois o que eu digo que, não é que... As crianças hoje são mais adiantadas que... As criancinhas praticamente recém-nascidas do que antigamente os pais...

Entrevistadora: Hum... Não sabia que podia ir atrás?

Entrevistado: É... não, não corriam atrás disso. Não tinha, era... Uma por causa da dificuldade, porque, veja bem, no- no começo era tudo feito a cavalo e carroça, então, depois, quando passou a município, já tinha- tinha... meios de transportes, automóveis e caminhões, e tudo. Isso é normal. Já, depois foi sair o município. Mas no princípio ali era só... então por isso o pessoa vivia assim, bem, bem. Uma amizade, uma fraternidade mútua, né? Mas eles não tinham assim um desenvolvimento, é... que fosse... político. Né? Isso não, isso, pra eles era trabalhar, igreja... faziam seus matinês, né? E pra, assim, pra se alegrar, pescaria, caça, e era o divertimento deles. Agora, politicamente, eles não se metiam em nada. Que nem hoje, né, acontece... Pra eles isso aqui não era...

Entrevistadora: Importante?

Entrevistado: Negativo.

Esse trecho da entrevista é bastante congruente com a história que apresentamos, pois mostra o sentimento de inferioridade dos polono-brasileiros, que foi instituído pelas constantes iniciativas de *silenciamento* ocorridas na Polônia e no Brasil. O polonês não parecia querer se envolver com política, preferindo ficar calado diante da liderança principal da cidade. Isso está de acordo com o que afirmam estudiosos (GARDOLINSKI, 1956; MALCZEWSKI, 1998; WACHOWICZ, 2010) ao mencionarem que imigrante polonês trazia consigo uma postura, ainda, de subserviência. O resultado de terem se calado, na época, foi a mudança do nome do município pelo prefeito de origem alemã.

O entrevistado também relatou que, na escola, era terminantemente proibido falar polonês, e eles assim obedeciam. Segundo ele afirma, depois de um tempo que o exército

assumiu o governo brasileiro, vieram alguns soldados à cidade para prender o professor que lhe dava aulas de polonês, pois achavam que ele era “comunista”. Inquiriram-no e verificaram que as aulas eram particulares, então não podia prendê-lo, pois era proibido no ensino oficial apenas. Vê-se, então, mais uma prática que rumava ao processo histórico de *despolonização*.

Ainda sobre essa questão da interdição linguística, a segunda entrevistada, ao tratar das origens imigratórias de sua família, afirma:

Entrevistada: Eles vieram para cá, porque aqui tinha uma companhia polonesa. E era época da Segunda Guerra Mundial, e era proibido falar polonês. [...] Quem falasse polonês, seria massacrado. [...] Mas muitos poloneses são daquela época, das terras daquela época. Meu pai acabou vendendo porque era atrás do Campo Novo, né? Trocou com a Araupel mais para cá, né? [...] E por isso que os poloneses vieram para cá, né? Para comprar essas terras. [...] Então, tem uma história muito bonita desses poloneses.

É possível, a partir desse trecho, além de verificar a questão do interdito, estabelecer uma relação com o contexto histórico de fluxo remigratório de muitos polono-brasileiros para o Paraná após a década de 1920. A família entrevistada foi um desses casos, incentivada pela existência de uma companhia polonesa. Nesse sentido, vale ressaltar a relação dessa companhia com a Igreja Católica, que também auxiliou esses sujeitos em sua manutenção cultural, tratando-se de um “unificador cultural” (GARDOLINSKI, 1956). Hodiernamente, são feitas missas em polonês uma vez por mês, além de os padres da cidade virem da Polônia diretamente ao Brasil.

Mudando-se o tópico, ao ser questionado se já havia sofrido preconceito por ser polonês, o entrevistado disse que isso raramente ocorria, mas que algumas vezes se utilizou da língua materna para conversar em segredo com seus companheiros étnicos na frente dos colegas de trabalho. É importante salientar, no entanto, que outro entrevistado da mesma família (irmão mais novo) relatou sofrer preconceito e ser chamado de “polaco” em tom pejorativo. Ainda sobre essa questão, a irmã do entrevistado trata sobre a ausência do sentimento de *polonidade* entre muitos que a rodeiam, relatando algumas ocasiões em que foi vítima de preconceito por ser “polaca”.

Entrevistada: Muitos têm vergonha de ser polonês, têm vergonha de sua própria língua, têm vergonha de falar em polonês.

Entrevistadora: É isso que eu ia perguntar também, se você já sofreu algum preconceito por ser polonesa.

Entrevistada: Já.

Entrevistadora: Aqui na cidade?

Entrevistada: Já (com ênfase).

Entrevistadora: E o que que aconteceu, assim?

Entrevistada: É, bastante assim, porque, assim, eu sempre digo: o polaco é o avesso do negro.

Entrevistadora: Sério?

Entrevistada: É. Se hoje tu chamar alguém de negro, porque, se hoje tu chama alguém de negro, porque, às vezes, tu chama brincando: “ô, neguinha, né, ô, negão, né?” Brincando é uma coisa. Agora se tu, de repente, discutir e chamar alguém de negro, te processa. Agora, alguém chegar e dizer assim “polaco lambido”, “polaco isso”, “polaco aquilo”, esses “polaco”, então... (ininteligível) esse ano em 2013, quase processei um médico...

Entrevistadora: Sério?

Entrevistada: Sim. Porque ele chegou assim na minha mesa e bateu, porque a nutricionista é descendente de polonês também, a quarta geração, é descendente de polonês. E ela é bem branquinha assim e não sei o que que aconteceu que ele chegou pra mim, bateu e disse: “Você vai dá um jeito, esses polacos.” Ele falou pra mim assim, que, tipo assim, que nós éramos, né. Daí eu disse: “Escuta aqui, não pense que, não pense que eu já não me informei. Racismo é qualquer tipo de raça, não é só negro.” Falei “não é só negro.” Falei “qualquer tipo de raça.” E daí falei: “Doutor *Fulano* [omitido], um dia que alguém me ofender com um negócio assim de- de- de-, porque, ah, polaca, tudo bem, né, agora vim de fal-, chamar do jeito que me chamaram... “Sei que eu não gosto de polaco, porque esses polaco, porque não sei o quê...”

Entrevistadora: E essa pessoa que foi preconceituosa, ele tinha que descendência, assim?

Entrevistada: (Ininteligível) gringo, italiano.

Entrevistadora: Hum...italiano. Tem uma richa entre os italianos, alemão e polonês, né?

Entrevistadora: Sim...

Entrevistada: É... mas...a- o- u-, eu acho que ainda o alemão e o polonês se dão mais...

Entrevistadora: Se dão melhor...

Entrevistada: Porque os trajes são mais parecidos. As danças são mais parecidas, entende? Os- a- o- a culinária é mais parecida. Tudo é mais parecido, né? Então, os gringos, acho que com os poloneses são meio “provalcido”. Então, eu já, eu tinha uma colega minha, que um dia eu mandei ela calar a boca, também falei, porque ela qualquer coisa, chamava, porque, não a mim, mas qualquer outra pessoa que é descendente, ah, “polaca lambida”, né, pra mim aquilo lá era uma ofensa!

Entrevistadora: Sim...

Entrevistada: Daí um dia eu falei: “Escute aqui.” E ela é descendente de italiana. Aí falei “Escute aqui”, agora ela já até faleceu, “Escute aqui, porque que você fica falando? Eu me ofendo! Eu me ofendo com isso!!” – “Ah, mas não estou falando pra você” – “É, tá falando da minha origem, da minha raça, eu me ofendo, porque não é lambido. Se eu tenho o cabelo escorrido, é a natureza. Se os polacos têm o cabelo escorrido, é porque é assim. É pra ser assim.” E daí, e daí foi e sei que eu fu- chegou até um ponto d’eu, eu vou processar, porque, porque não é só nego. Eu, eu num fico chamando ali, como diz, eu gosto da raça negra. Admiro. Né? Porque eu

acho bonito um moreno, não sei se é porque a gente é branco, mas eu acho muito bonito, que nem essa minha amiga professora que me ajudou a dar os ensaio de dança ali, que casou com um preto, as criança coisa mais linda dela, porque ela misturou as raça. Ela é loira, e ele, bem morenã, negão forte, assim, e o pequininho faceirinho, igual ele, sabe? Então, assim, eu admiro, mas eu não fico ofendendo as pessoas, né? Então o polonês, ele é muito discriminado...

No referente a esse trecho, observa-se que a descendente polônica não apresenta preconceito no que diz respeito à miscigenação e é bastante consciente dos seus direitos, manifestando-se contra situações de preconceito. Ademais, é possível notar a questão da discriminação de outras etnias europeias em relação aos “polacos”, conforme já havia apontado Borstel (2005) ao observar situações de relação interétnica (entre alemães e poloneses) no oeste do Paraná. O fato também de ela mencionar que “o polaco é o avesso do negro” revela que, como aponta Wolny (2012), é possível estabelecer uma ligação entre o preconceito e a construção social sexualizada da mulata (e, talvez, mesmo do mulato) com a figura do *polaco* e da *polaca*.

Outro ponto a se mencionar é o fato de a polono-brasileira tentar se comunicar com poloneses por meio das redes sociais, manifestando, mais uma vez, sua forte *polonidade*.

Entrevistada: E daí como veio esse Face, a gente foi vendo, tinha muito [sobrenome da família omitido], e um compartilhava com o outro, sabe, curtia, e daí a gente, no fim, aqui eles estavam mais interessado, começavam a fazer perguntas, (ininteligível) se a gente sabia falar polonês, daí viram, quando viam que a gente falava polonês, aí a gente começava a se corresponder, comunicar com eles ali. Aí tem uma mulher que me mandou já duas vezes presente de lá.

Depois desse relato, ela mostrou uma carta escrita a um polonês que, num texto de jornal, convocou os polono-brasileiros que quisessem saber sobre a história da sua família a lhe escrever. Tempos depois, a carta lhe foi respondida, e o sujeito veio visitá-la na cidade. Relacionado a isso, tanto a entrevistada quanto o irmão demonstraram ter vontade de ir para a Polônia, mas ainda não o fizeram.

Quanto à língua polonesa, nenhum de seus filhos é falante. Eles reconhecem que não insistiram em ensinar, mas também que seus filhos e as novas gerações não se interessam em aprender. Afirmam que, quando crianças, participam do grupo e de manifestações culturais, porém, no momento em que iniciam o ensino superior, afastam-se e sofrem um apagamento de sua *polonidade*. Slodkowski (2013) também percebeu essa questão da identidade polonesa enfraquecida entre os mais jovens, e isso demonstra, mais uma vez, a

extrema necessidade de se traçarem políticas linguísticas de promoção dessa cultura, em detrimento a todo *silenciamento* histórico vivenciado.

Considerações finais

Com base no contexto histórico apresentado e na análise das duas entrevistas com polono-brasileiros, identificamos as marcas de *silenciamento* deixados na história desses sujeitos, além de situações de preconceito que ocorrem contemporaneamente, embora estejam mais relacionadas à figura da *polaca* e, menos, à do *polaco*. Argumentamos que existam *raízes históricas* para tanto (GARDOLINSKI, 1976, DOUSTDAR, 1990; IAROCINSKI, 2001, 2003; GRITTI, 2004; BORSTEL, 2005; POLANCZYK, 2010; WOLNY, 2012) e procuramos entender como se deu esse processo (repetido) de desvalorização da cultura e língua polonesa no Brasil.

Conhecendo-se a história, conseguimos não apenas compreender a realidade atual, mas intervir diante dos acontecimentos, pois, conforme Doustdar (1990, p. 7-8):

A história não é apenas o levantamento de dados ou fatos, mas o entendimento das relações entre os fatos e interpretação de seu sentido. A história, como toda a forma de conhecimento, procura explicar uma relação desconhecida, dando origem a duas ordenes de elementos: os fatos e sua interpretação, inseparavelmente ligados num trabalho de história. [...] Quando se analisa o passado, fazemos indagações com as perguntas que nos interessam hoje, avaliando a significação desse passado na sua relação conosco. Quando usamos as perguntas de hoje adquirimos o passado pela sua permanência no mundo atual, pois somos o passado plenamente desenvolvido.

Nesse sentido, levamos também em consideração o papel das Políticas Linguísticas, aliadas às áreas da História e Geografia, para pensar em atividades de intervenção nessas realidades. Conforme Oliveira (2016, p. 386), construir políticas linguísticas:

é participar da construção do futuro das sociedades, e mais especificamente da nossa sociedade; fazer política linguística, pela própria noção de *intervenção sobre as línguas*, sem a qual ela não existe, é atuar para um mundo mais justo neste campo específico das línguas e dos seus usos, mais plural, mais democrático e mais aberto à ecologia de saberes humanos.” É reconhecer que também no campo do uso das línguas há constantemente assimetrias de poder que favorecem a uns e calam os outros, assimetrias que constantemente combateremos com os instrumentos da planificação ou planejamento linguístico, numa guerra que finalmente não temos (historicamente) como ganhar definitivamente, mas na qual podemos vencer muitas batalhas importantes, “combatendo o bom combate”.

Não se trata de alimentar um sentimento de orgulho alienante que menospreze outras culturas. Pelo contrário, a ideia é de valorização do multilinguismo brasileiro, incluindo-se o polonês. Por conta disso – em oposição a todo *silenciamento* sofrido –, aos polono-brasileiros do sul do Paraná, procuramos dar voz às suas memórias e ouvidos às suas necessidades, de modo a pensar estratégias de propagação e promoção cultural da etnia polonesa.

Como uma das mudanças necessárias para a promoção linguística, com vistas a fortalecer a consciência do plurilinguismo, consideramos a importância de se estabelecer a cooficialização da língua polonesa na cidade de Quedas do Iguaçu e também nas cidades do sul do Paraná (e do restante do Brasil) marcadas pela influência étnica polônica. Conforme Oliveira (2016, p. 391):

A cooficialização de línguas em nível municipal, através de lei promulgada pela câmara de vereadores, é um verdadeiro movimento social no Brasil, que conta já com 11 línguas oficializadas em 19 municípios, 7 línguas indígenas e 4 línguas alóctones ou de imigração, em sete estados brasileiros nas regiões norte, centro oeste, sudeste e sul.

Além disso, com base no depoimento de um dos entrevistados, percebe-se a necessidade do oferecimento de formação específica para cartorários de regiões plurilíngues, haja vista que muitos descendentes tiveram seus sobrenomes adulterados por conta da incipiência desses profissionais. Isso ocasionou (e ocasiona) muitos problemas para os polono-brasileiros em decorrência de haver divergências entre seus documentos e dos seus pais, ou, até mesmo entre seus próprios documentos (RG com uma grafia, CPF com outra, por exemplo).

Outra estratégia de valorização e manutenção da cultura polonesa seria a busca de mais espaços (além da igreja católica e do espaço físico do Grupo Folclórico *Jagoda*) para a divulgação de sua língua e cultura. Seria possível, também, organizar cursos instrumentais de língua polonesa, os quais poderiam ser oferecidos pelos polono-brasileiros que dominam a escrita da língua, com o auxílio metodológico de docentes pedagogicamente preparados.

Em relação a ações para a continuidade da cultura polonesa, Slodkowski (2013, p. 93) traz como exemplo o que ocorre em Guarani das Missões (RS), onde “a Prefeitura Municipal, através da lei municipal, isenta de impostos os habitantes que construírem ou reformarem suas casas em estilo polonês.” Se, por um lado, isso diminui a arrecadação de impostos, por outro incentiva o turismo local, por conta da belíssima arquitetura polo-

nesa. Outra questão mencionada por um dos entrevistados é a questão da mudança do nome do município, e o retorno ao nome original (*Jagoda*) seria uma distinta forma de valorização da cultura local.

Assim como outros polono-brasileiros, os entrevistados manifestam seu desejo de conhecer a sua pátria de origem, num anseio de descobrir histórias de suas famílias e de conhecer mais de perto suas raízes. Poderiam, desse modo, ser organizadas viagens periódicas com grupos de pessoas interessados em fazer uma viagem cultural para a Polônia.

Essas propostas seriam colocadas em prática de modo mais substancial se houvesse a implantação da BRASPOL na cidade, já que sua ausência parece dificultar o fortalecimento da *polonidade* da população. Por fim, com base na voz da polono-brasileira que entrevistamos, acreditamos ser essencial a participação da mulher *polaca* na sociedade paranaense, possibilitando a elas cargos de liderança e a valorização do papel feminino, a fim de que os “perfis polônicos brasileiros” (WACHOWICZ; MALCZEWSKI, 2000) não continuem sendo masculinos, em sua maioria.

Referências

- ALMEIDA, J. F.; ZANINI, M. C. C. Para além de uma antropologia das perdas: identidades polonesas e memórias. *Antares: Letras e Humanidades*, vol.5, nº10, jul-dez, 2013.
- ALTENHOFEN, C. V. Bases para uma política linguística de línguas minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, C.; SILVA, C. A.; TILIO, R.; ROCHA, C. H. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- BORSTEL, C. N. V. O conflito étnico/cultural e interlinguístico de descendentes de poloneses. *Espéculo*. Revista de estudios literários, Universidad Complutense de Madrid, n. 31, 2005. Disponível em: <https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero31/polones.html>. Acesso em: 20 jan. 2017.
- CALVET, L.-J. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial; IPOL, 2007.
- COSTA, L. T.; LOREGIAN-PENKAL, L. A coleta de dados do banco VARLINFE – variação linguística de fala eslava: peculiaridades e características. *Revista Conexão*, v. 11, n.1, jan./abr., 2015.
- DELONG, S. R.; KERSCH, D. F. Perfil de descendentes de poloneses residentes no sul do Brasil: a constituição da(s) identidade(s). *Revista Domínios de Linguagem*, v. 8, n. 3 ago./dez., 2014.
- DOUSTDAR, N. M. *Imigração Polonesa: raízes históricas de um preconceito*. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 1990.
- FOETSCH, A. A. *Paisagem, cultura e identidade: os poloneses em Rio Claro do Sul – Mallet – PR*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências

da Terra, Curso de Pós-Graduação em Geografia Orientadora: Profa. Dra. Cicilian Luiza Lowen Sahr, Curitiba, 2007.

GARDOLINSKI, E. *Escolas da colonização polonesa no Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: Escola superior de Teologia São Lourenço de Brindes; Caxias do Sul, Universidade de Caxias do Sul, 1976.

GARDOLINSKI, E. *Imigração e colonização polonesa*, 1956. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/biblioestudoseticos/wp-content/uploads/2014/04/Gardolinski-Edmundo.-Imigra%C3%A7%C3%A3o-e-Coloniza%C3%A7%C3%A3o-Polonesa.pdf> Acesso em: 20 jan. 2017.

GRITTI, I. R. *Imigração e colonização polonesa no Rio Grande do Sul*. A emergência do preconceito. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2004.

IAROCZINSKI, U. *Saga dos Polacos: A história da Polônia e seus emigrantes no Brasil*. Edição do autor. Curitiba. 2001.

IAROCZINSKI, U. *Porque Polaco*. Orientação de Prof. Dr. Hab. Piotr Franaszek. Universidade Jaguelônica Instituto de História, Cracóvia, Polônia, 2003.

IPARDES. *Leituras regionais: mesorregião geográfica do centro-sul paranaense*. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: Políticas Linguísticas e Línguas Minoritárias no Brasil. In: NICOLAIDES, Christine; SILVA, Cléber Aparecido da; TILIO, Rogério; ROCHA, Claudia Hilsdorf. *Política e Políticas Linguísticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MALCZEWSKI, Z. *A presença dos poloneses e da comunidade polônica do Rio de Janeiro*. Varsóvia: Oficina Gráfica da Universidade de Varsóvia, 1997.

NADALIN, S. O. *Paraná: ocupação do território, população e migrações*. Curitiba: SEED, 2001.

OLIVEIRA, M. *Os poloneses do Paraná (Brasil) e a questão da nacionalização dos imigrantes (1920-1945)*. ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009. Disponível em: <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0879.pdf> Acesso em: 20 jan. 2017.

OLIVEIRA, G. M. Políticas Linguísticas: uma entrevista com Gilvan Müller de Oliveira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016.

POLANCZYK, A. J. *O imigrante polonês e a colônia Guarany*. Porto Alegre: Renascença; Edigal, 2010.

ROCHA, R. M. Histórico da imigração polonesa na região metropolitana de Curitiba. *CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais, Juiz de Fora*, Ano 8, E. 19, jan./jun., 2015, p. 52-76.

RODYCZ, W. C. (Org). *Colônia Lucena, Itaiópolis: Crônica dos imigrantes poloneses*. Florianópolis: BRASPOL, 2002.

SLODKOWSKI, A. C. *Memórias vivas e a polonidade no município de Guarani das Missões/RS*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geociências. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. 2013

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

TOMACHESKI, M. B. *A terra prometida da Virgem Maria: imigrantes, viajantes intelectuais e colonos na imigração polaca*. 2014. 264 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em: <http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/00000b/00000b9a.pdf> Acesso em: 21 jan. 2017.

WACHOWICZ, R. C. *História do Paraná*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

WACHOWICZ, R. C. *O camponês polonês no Brasil*. Curitiba: Fundação Cultural; Casa Romário Martins, 1981.

WACHOWICZ, R. C.; MALCZEWSKI, Z. *Perfis polônicos no Brasil*. Curitiba: Vicentina, 2000.

WOLNY, A. A polaca – a mulata ao avesso? *Romanica Cracoviensia*. Universidade Jagellônica de Cracóvia, vol. 12, 2012, p. 338-348. Disponível em: <http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-c35dafc7-03ea-4d58-8760-345aad2685a4> Acesso em 20 jan. 2017.

Data de submissão: 28/02/2017

Data de aceite: 31/03/2017

AS EMOÇÕES E A TRANSMISSÃO LINGUÍSTICA INTERGERACIONAL: UM ESTUDO DE CASO

EMOTIONS AND INTERGENERATIONAL LINGUISTIC TRANSMISSION:
A CASE STUDY

Mario Luis Monachesi Gaio | [Lattes](#) | mlmgaio@id.uff.br
Universidade Federal Fluminense | Europa-Universität Viadrina

Resumo: Desde meados do século XIX, as línguas de imigração passaram a fazer parte de muitas sociedades no Brasil. Apesar de pressões nacionalistas, a transmissão linguística intergeracional conseguiu dar sobrevida a algumas dessas línguas, sobretudo pelo seu apelo emocional nos ambientes mais íntimos. Com base nos estudos sobre a relação entre língua e emoção (AVERILL, 1982; HARKINS; WIERZBICKA, 2001; DEWAELE; PAVLENKO, 2002; DEWAELE, 2013; PAVLENKO, 2012), apresentamos um estudo de caso que exemplifica uma situação real de transmissão lexical motivada por emoção. Durante um empreendimento comum, o deslocamento de uma casa de madeira, um grupo de pessoas conversa entre si em uma variedade do Português Brasileiro (PB) influenciada por traços da língua vêneta. Quando algo de errado acontece, as emoções afloram e o protagonista da cena pragueja na língua de seus ancestrais, numa demonstração de que práticas linguísticas podem permanecer no seio de comunidades de descendentes de imigrantes, mesmo que a língua tenha sofrido o processo de *language shift*¹, e que tais práticas têm maior probabilidade de se manifestar se motivadas por momentos que evocam emoção.

Palavras-chave: Contato de línguas; Línguas de imigração; Imigração italiana no Brasil; Emoções na língua.

Abstract: Since mid-nineteenth century, immigration languages have become part of many societies in Brazil. Despite nationalist pressures, intergenerational language transmission managed to help some of them to survive, especially by its emotional appeal in intimate environment. Supported on studies on the relationship between language and emotion (AVERILL, 1982; HARKINS; WIERZBICKA, 2001; DEWAELE; PAVLENKO, 2002; DEWAELE, 2013; PAVLENKO, 2012), we present a case study that

¹ No âmbito dos estudos de línguas em contato, *language shift* é o processo de substituição do uso de uma língua por outra. Frequentemente a língua substituída é a de menor prestígio.

illustrates a real situation of lexical transmission driven by emotion. During a common enterprise, the displacement of a wooden house, a group of people talk in a Brazilian Portuguese (PB) variety influenced by traits of the Venetian language. At some point, something goes wrong and emotions arise. The protagonist starts cursing in his ancestors' language, demonstrating that linguistic practices can remain within communities of immigrant descendant, even if the language has undergone the process of language shift, and that such practices are more likely to be manifested if they are motivated by moments that evoke emotion.

Keywords: Language contact; Immigration language; Italian immigration in Brazil; Emotions in language.

Introdução

A identidade nacional brasileira é formada por populações autóctones, africanos, europeus, asiáticos e por povos do Oriente Médio, diferentemente do que tenta nos fazer crer a “fábula das três raças²”. Se é verdade que, até meados do século XIX, o povo brasileiro, de modo geral, era constituído por portugueses, africanos e populações autóctones, a partir dos movimentos migratórios da Europa, Ásia e Oriente Médio, essa configuração sofreu alterações significantes. Burke (2009) nos mostra duas definições distintas acerca da formação do povo brasileiro que atestam essa mudança: o explorador Karl von Martius (1794-1868) diz que “a história do Brasil poderia ser escrita em termos de fusão de três raças”. Já o sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987) falava da “fusão harmoniosa de tradições diversas”. A história do Brasil é marcada pelo constante deslocamento de pessoas, seja forçado ou voluntário. O país constitui-se como uma sociedade multiétnica em virtude desse movimento de pessoas de origens e culturas (e línguas, devemos acrescentar) diferentes e distantes (CROCI, 2011).

A História nos mostra o quanto os governantes receiam que seus governados falem outras línguas que não a nacional. Proibições, retaliações, negações sempre fizeram parte da vida de grupos linguísticos minoritários. No caso brasileiro, citamos dois eventos marcantes: a proibição do uso da Língua Geral, medida imposta pelo Marquês de Pombal em 1757 para forçar o uso do português, e a Campanha de Nacionalização, promovida pelo Estado Novo, de Vargas, na década de 1930. Obrigar as pessoas a falarem uma língua

² A fábula das três raças prega a ideia de que o povo brasileiro é formado pela miscigenação entre os brancos (portugueses), os negros e os índios. Não considera a importância dos imigrantes de outros países europeus, asiáticos e médio-orientais (Cf. CROCI, 2011).

que não as deixa à vontade pode funcionar em determinados ambientes comunicativos (SAVEDRA, 1994; 2009), mas dificilmente esse cerceamento vai ter êxito nos ambientes mais íntimos dos indivíduos, tais como o seio familiar. Para o falante, palavras carinhosas têm mais força se ditas na sua L1³, mas como pode influenciar o ouvinte? Expressões orais de alegria ou de raiva estão relacionadas a emoções momentâneas que sentimos, e é natural associarmos esses momentos emocionantes a expressões linguísticas que ouvimos ao longo de nossas vidas. Quando tais expressões não fazem parte da L1 de um grupo social, mas permanecem sendo usadas pelos seus membros, temos então uma evidência da influência da emoção na transmissão linguística intergeracional.

Neste artigo, discutiremos sobre traços de língua de imigração transmitidos às gerações posteriores motivados por momentos de emoção. Trata-se de um estudo de caso entre descendentes de imigrantes italianos. O tema “língua e emoção” é parte da tese de doutoramento do autor, cuja pesquisa aprofunda os estudos de contato linguístico e cultural de imigração italiana no Brasil.

Língua e emoção

A relação entre língua e emoção, objeto de estudo de psicanalistas desde Freud, ainda permanece sub-teorizada e sub-pesquisada nos estudos de multilinguismo, como aponta Pavlenko (2012). Pacientes bi/multilíngues costumam apresentar diferentes personalidades nas suas respectivas línguas, e uma característica é bem recorrente: A L1 está comumente presente na origem das ansiedades mais profundas, ao passo que as demais línguas por eles faladas ou usadas funcionam como um distanciador de experiências traumáticas (PAVLENKO, 2012). Em outras palavras, a L1 está ligada intrinsecamente aos sentimentos mais íntimos.

“Emotions constitute an intrinsic part of our language attitudes and linguistic interaction and yet they have remained under-researched and undertheorized in the field of multilingualism.”⁴ (PAVLENKO, 2012, p. 454). A mesma autora aponta para estudos interlinguísticos que demonstram diferenças entre línguas acerca do tamanho do léxico dedicado a emoção, das categorias morfossintáticas usadas para expressar emoções, e também da organização conceitual no domínio da emoção. Isso reflete importantes diferenças culturais que guiam esse domínio nas diversas sociedades. Por essa razão, Dewaele (2013) faz uma crítica aos estudos cognitivos acerca das emoções, vistos como universais, mas predominantemente realizados em ambientes anglófonos.

³ Optamos pelo uso da nomenclatura L1, L2 etc. para nos referirmos às línguas faladas por indivíduos bi/multilíngues, considerando L1 a primeira língua do indivíduo ou a que lhe transmite maior segurança, às vezes chamada de língua materna.

⁴ Emoções constituem uma parte intrínseca de nossas atitudes linguísticas e de interação. (As traduções ao longo deste trabalho são de nossa responsabilidade).

Tomando como exemplo o sentimento de raiva e as áreas do cérebro que são por ele afetadas, estudiosos admitem que emoções sejam ligadas a processos fisiológicos, mas ressaltam a importância de que estudos sobre emoções abarquem informações provenientes de várias línguas. A esse respeito, afirmam Harkins e Wierzbicka (2001, p. 2-3): “Whatever the conditions that produce an emotion like anger, whether or not it is visibly expressed, and whatever physiological responses accompany it, it is only through language (if at all) that we can know that what is experienced is anger.”⁵

Os vocábulos relacionados às emoções, as “*emotion words*”⁶, refletem e transmitem determinados modelos culturais, que, por sua vez, refletem e transmitem parâmetros de referência da sociedade ou comunidade de fala de onde surgiram e se desenvolveram (WIERZBICKA; HARKINS, 2001). De forma mais abrangente, uma análise diacrônica pode demonstrar que o significado das *emotion words* muda ao longo do tempo, como apontam Wierzbicka e Harkins (2001). Não existe, portanto, um conceito completamente desapegado de cultura (*culture-free*). Os mesmos autores nos mostram que o léxico é apenas um dos itens que nos ajudam a identificar pistas que nos levam ao “universo emocional da cultura”⁷. A gramática, o modo de se construir uma oração ou um período, a prosódia, as interjeições, os xingamentos, as formas de se dirigir a alguém, a linguagem corporal, a linguagem multimodal, enfim, nos oferece boas pistas para rastrear as emoções manifestadas pelos indivíduos. E queremos chamar particular atenção para os xingamentos, que costumam vir do âmago do indivíduo.

Dewaele (2013) se vale de conceitos de Averill (1982) para apontar a importância do meio social na avaliação das emoções. Segundo este último (p. 19), a atribuição da emoção dependeria de seu papel dentro de um sistema mais amplo de comportamento, começando pelo nível social: “[...] most emotions [...] reflect the thought of an epoch, the secret of a civilization.”⁸ E complementa: “[...] to understand the meaning of an emotion is to understand the relevant aspects of the sociocultural system of which the emotion is a part.”⁹ (p. 24).

Recentes estudos sobre a relação entre multilinguismo e emoções demonstram que falantes preferem a sua L1 para externar emoções, sejam elas positivas (felicidade, satisfa-

⁵ Sejam quais forem as condições que produzem uma emoção como a raiva, seja ela visivelmente expressa ou não, e sejam quais forem as respostas fisiológicas que a acompanham, é somente através da língua (...) que podemos reconhecer que o que está sendo experienciado é raiva.

⁶ Por simplificação, doravante adotaremos essa expressão em inglês em referência a “vocábulos relacionados a emoções”.

⁷ *Emotional universe of culture*, expressão usada por Wierzbicka e Harkins (2001).

⁸ [...] muitos sentimentos de emoção [...] refletem o pensamento de uma era, o segredo de uma civilização.

⁹ [...] entender o significado de uma emoção é entender os aspectos relevantes de um sistema sociocultural, do qual a emoção faz parte.

ção) ou negativas (raiva, angústia). Pavlenko (2012) evidencia diversas situações em que a L1 se sobressai nos momentos emotivos. Apenas para citar alguns exemplos, há escritores bilíngues que preferem escrever em sua L1 e pais que afirmam que só conseguem criar conexão emocional com os filhos nas suas L1.

Quando os pais criam os filhos em L2, o *code-switching* acontece em situações de emoção. As palavras de carinho usadas para se dirigir aos cônjuges ou aos filhos via de regra fazem parte do vernáculo de L1. Além disso,

Individuals who remain dominant in their L1 and perceive it as most emotional may also spontaneously revert to L1 to argue with spouses and partners, to scold and discipline their children, and to use **taboo and swearwords to maximum effect and satisfaction**. (DEWAELE, 2004a, 2004b, 2006; PAVLENKO, 2004, 2005, 2008a apud PAVLENKO, 2012, p. 461, grifo nosso).¹⁰

Como observamos até este momento, estamos sempre considerando a condição de bi/multilinguismo como não balanceada, isto é, com uma L1 tratada como língua nativa (ou materna, como aceita pelo senso comum) e as demais como línguas secundárias. É importante frisar esse ponto porque a condição de bi/multilíngue que leva em conta somente os falantes cujo domínio de mais de uma língua é igual e nativo é muito rara. Falantes bi/multilíngues comumente têm uma língua em que se sentem mais confortáveis em certas situações. São as suas línguas de segurança. Portanto, tomamos como base a afirmação de SAVEDRA (1994; 2009) de que bi/multilinguismo é um fenômeno relativo, pois depende da forma como os códigos são adquiridos, do uso que fazem das línguas em comunidades de fala distintas e diferentes ambientes comunicativos e também da sua perda e/ou manutenção.

É bem evidente que aquisição, perda e manutenção de língua são palavras chave para o entendimento de bi/multilinguismo, e são os pontos mais básicos dos estudos de contato de línguas. Queremos, porém, salientar a importância da transmissão intergeracional nesse processo. Todos os aspectos que envolvem a transmissão linguística de genitores para filhos se relacionam com os fatores abordados acima. Refletindo e pesquisando sobre essas questões, concordamos com Pavlenko acerca das lacunas nos estudos que envolvem emoções e multilinguismo. Abordaremos esse tema com um estudo de caso que envolve o uso de *emotion words* na L2 do falante, e não na L1, contrariando as afirma-

¹⁰ Indivíduos que mantêm suas L1 como línguas dominantes e as percebem como mais emocionais podem espontaneamente inverter suas falas para L1 para discutir com os cônjuges ou para repreender os filhos e discipliná-los e para usar expressões consideradas tabus, palavrões e xingamentos para o máximo de efeito e satisfação.

ções teóricas já mencionadas. No entanto, é importante deixar claro que não se trata de negar as teorias citadas, mas de enxergá-las sob outro ponto de vista e tentar enriquecer os estudos nesse campo.

Delimitação do estudo

Delimitaremos nosso estudo a uma cena cotidiana numa comunidade do interior, gravada em vídeo amador por um dos membros de um grupo de amigos e parentes.¹¹ A filmagem não foi realizada por profissionais e tampouco por pesquisadores, o que acarreta vantagens e desvantagens inerentes. Começando pelas últimas, as imagens não têm boa resolução e há trechos cuja qualidade sonora é ruim, impossibilitando a compreensão de algumas falas. Contudo, tais trechos não interferem na nossa análise. Entre as vantagens, a principal é a naturalidade da situação, o que indica que os diálogos retratam a realidade do dia a dia da comunidade. Embora saibamos que a presença de uma câmera ou mesmo um gravador pode influenciar a atitude dos indivíduos em cena, como aponta Labov (2008) acerca do que ele denomina paradoxo do observador, acreditamos que no excerto em questão essa possível influência seja bastante reduzida, e não interferiu nos discursos apresentados.

Durante os diálogos que se apresentam, há marcas importantes de substrato de língua de imigração, a língua dos imigrantes italianos que ali se estabeleceram desde cerca de 1870. O traço que selecionamos para essa análise é lexical. Trata-se do uso de um xingamento – uma blasfêmia – típico de alguns falares italianos. Discutiremos a transmissão linguística intergeracional de expressões verbais relacionadas a momentos de emoção, em particular a blasfêmia “*porco dio*”.

Análise de linguagem emocional – cena cotidiana

O extrato de vídeo-filmagem que propomos como base de nossa análise é amador, como antecipamos, e está disponível na rede social virtual Facebook. A cena retrata um grupo de pessoas tentando deslocar uma casa de madeira com a ajuda de dois pequenos tratores. Por imprudência ou imperícia, um dos tratoristas empurra o veículo com mais ímpeto e a casa sofre um dano. Então, um indivíduo, que chamamos de H1, se desespera e protesta veementemente, completamente transtornado. Os outros personagens são coadjuvantes e os nomeamos com as siglas H2, H3... e M1 (quem registra o vídeo), M2 etc. A seguir, transcrevemos as falas dos personagens¹², ilustradas por algumas imagens congeladas extraídas de toda a filmagem. Adotamos o formato mm:ss para as marcações dos tempos das falas, bem como das fotografias.

¹¹ A identificação de que sejam amigos e parentes entre si é intuitiva, baseada no conteúdo dos diálogos.

¹² Os seguintes critérios foram usados na transcrição: ININT = ininteligível; {} = textos explicativos; [] = trechos sem certeza na audição; *italico* = palavras ou expressões inusitadas; maiúsculas (fora do início de frase) = ênfase na pronúncia (por exemplo, R = tepe; TE e DE = [te] e [de], em oposição a [tʃi] e [dʃi]; **negrito** = ênfase na expressão “*porco dio*”, aqui estudada.

Figura 1. Cena em 00:00 – Trator escorando a casa



Fonte: Taliani buona gente (2016).

00:00 – {início do excerto, sem falas}

00:15 – H1: ôôôôôôôôôô! {o informante grita longamente, para chamar a atenção}

Figura 2. cena em 00:20 – Casa em movimento e o início dos danos



Fonte: Taliani buona gente (2016).

00:23 – H1: Nããão!!

00:26 – H1: Oh, caralho!

Figura 3. cena em 00:22 – Sequência dos danos na casa



Fonte: Taliani buona gente (2016).

Figura 4. Cena em 00:26 – Casa danificada



Fonte: Taliani buona gente (2016).

00:28 – M1: Mas num é, foi aqui atrás.

00:30 – H1: O Nico, muito Rápido...

00:32 – H1: Ei! O Nico, muito Rápido.

00:34 – H1: Tinha que ir com calma, genTE, nós tinha que controlá.

00:38 – H1: *Ma* calma!

Figura 5. Cena em 00:38 – Protagonista (H1) esbravejando, inconformado



Fonte: Taliani buona gente (2016).

00:40 – H1: Ei! Mais calma!!

00:43 – H1: Tá lôco, genTE, muito Rápido! Isso aqui não é caminhão!

00:48 – H1: **Porco dio!!**

00:50 – H2: calma, calma, calma...

00:54 – H2: ININT

00:56 – H1: Ma oh, [genTE, amaRemo] as quatro, [se salvemo fora tuto] *Ma* calma, genTE, nós tinha que... {falas de H1 e H2 sobrepostas – ININT}

- 01:05 – H1: Nós tinha que confirmá os três tudo.
- 01:10 – H1: Tá lôco, me arranca fora até o jerico aqui!
- 01:18 – M1: O Nico só foi pra traz porque a casa ia pra cima, foram eles que empuraram.
- 01:23 – H1: Ma não, mãe, eles aqui parece que tão carregando cascalho, tchê!
- 01:27 – M1: Para, paiê!
- 01:28 – M1: Foi, essa casa vai ser desmanchado mesmo.
- 01:30 – H1: Não, eu sei, *ma* tem que ter calma, oh, eu tava lá desamando, me puxaram até a solda... Do jerico!
- 01:37 – M2: ININT
- 01:38 – H1: **Porco dio!!**
- 01:41 – H1: Tinha que ir como nós combinamo! GenTE, calma, vamo tirar a solda, vamo ficá um aqui outro lá em cima, o Nico... O Nico nem puxou. Vocês empuraram direto.
- 01:50 – H3: ININT
- 01:53 – H1: Claaaro, nós tinha que abaixá ela, com calma!
- 02:00 – H1: *Ma* tá bom, tá bom, não aconteceu nada.

Figura 6. Cena em 02:02 - Protagonista gesticulando, já mais calmo



Fonte: Taliani buona gente (2016).

- 02:02 – M2: ININT
- 02:05 – H1: **Dio porco, dio porco!!!**
- 02:07 – H1: Muita pressa, genTE!
- 02:10 – H1: *Ma* tá bom, oh! Não foi o pior, eu achava que ela ia rodá! Quando que eu vi que estorô tudo, ah, eu disse: ela vai *empinotá!*
- 02:17 – H3: ININT

02:20 – H1: Não, mas aí só suspenDE...

02:22 – H1: Oh, tu sabe que o Nico nem é... O Nico teve que fugi?

02:24 – {fim do excerto}

As conversas são mantidas em uma das variedades do Português Brasileiro (PB), e algumas falas apresentam fortes marcas de substrato fonético do dialeto vêneto, como o tepe em palavras como ‘empurraram’ ([ẽpu’rarãw], 0:01:21; 0:01:48), ‘carregando’ ([kare’gãdu]), 0:01:24) e ‘desamarrando’ ([dezama’rãdu]), 0:01:33). Há também outras marcas fonéticas características da fala local, tais como a pronúncia forte dos fonemas linguodentais surdos ([te]) e sonoros ([de]) em fim de sílaba ([’ʒẽte]), 0:00:36; 0:00:44; 0:01:00; 0:01:43 e ([sus’pẽde]), 0:02:20), diferentemente do que ocorre na maioria das variedades brasileiras, em que a pronúncia nessa situação é africada ([’ʒẽtʃi]) e [sus’pẽdʃi]) e fraca. Apenas a título de esclarecimento, os casos de tepe não são alofones do fonema /h/, ao passo que as linguodentais surdas e sonoras [te] e [de] são alofones, respectivamente, de [tʃi] e [dʃi]. Não é nosso interesse, entretanto, tratar de fenômenos fonológicos neste estudo. Com essas considerações pretendemos apenas contextualizar a situação. O caso aqui estudado está no plano lexical, envolve blasfêmia, o insulto a entidades religiosas como forma de xingamento, relativamente comum em algumas línguas italianas, sobretudo o vêneto.¹³

O objeto do estudo

Chegamos, então, ao ponto principal de nossa análise, o uso dos xingamentos e expressões consideradas tabus, entre as quais certamente se incluem as blasfêmias. Durante os pouco mais de dois minutos de filmagem, o protagonista da cena faz uso da expressão “*porco dio*” (ou “*dio porco*”)¹⁴ em três ocasiões (0:00:49; 0:01:38; 0:02:04), momentos de profunda indignação com o infortúnio acontecido. São momentos de forte emoção. Para os falantes italianos, a locução “*porco dio*” é uma expressão cristalizada, com sentido único. Seu significado é a ofensa ou insulto ao sagrado motivado por uma situação desconfortável, irritante, desagradável. Seu significante é a blasfêmia que associa Deus (*Dio*) a algo sujo, representado pelo porco.

Mesmo sem conhecer os participantes e sem nos envolvermos diretamente na situação, sabemos que a L1 do grupo é o PB, evidentemente uma variedade de uma região influenciada por substratos de dialeto vêneto. Embora haja um processo sistemático

¹³ A respeito do uso histórico de xingamentos e blasfêmias em línguas italianas, ver Burke (1989).

¹⁴ O protagonista da cena utiliza ambas as expressões, as quais têm o mesmo valor semântico. Portanto, por simplificação, vamos nos referir somente a uma delas.

de valorização das línguas minoritárias e de imigração no Brasil, o talian, a variedade da língua vêneta falada por grupos de descendentes de italianos, não é mais a L1 da grande maioria dos habitantes locais, limitando-se a alguns idosos de comunidades rurais (FROSI, 2013).

A blasfêmia “*porco dio*”, proferida em três momentos, um deles com repetição, aponta para um *code-switching* motivado por aspectos emocionais, que remetem à necessidade de “máximo efeito e satisfação” (PAVLENKO, 2012, p. 461). À diferença dos estudos de Dewaele e Pavlenko, demonstrados em Pavlenko (2012), não se trata aqui de um usuário de uma certa L2 que usa sua própria L1 em momentos de emoção. Trata-se de um caso de transmissão intergeracional de marcas de língua, que penetraram na L1 do falante como substratos. Então, não se trata de uma opção por L1 em momento de forte emoção, mas da repetição de uma expressão ouvida em ambientes comunicativos íntimos e transmitida pelos ancestrais, e que mais bem se adequa àquela situação.

Identificamos uma ligação entre linguagem emocional e substratos que pode ser estudada em perspectiva sincrônica, como um *code-switching*, em perspectiva diacrônica, como parte do processo de *language shift*, e à luz da semântica. Numa observação mais superficial, temos um caso de substrato linguístico, uma expressão específica transmitida pelos ancestrais imigrantes às gerações seguintes. As razões que levam à manutenção dessa expressão têm relação direta com a linguagem emocional – trata-se de uma *emotion word*. É uma expressão usada em situações de contrariedade, raiva, indignação, momentos de intimidade. Vejamos a seguir três perspectivas em que o caso em questão pode ser estudado.

Três perspectivas de estudo

Tomamos como base teórica de estudo a literatura a respeito de linguagem emocional. A partir disso, podemos analisar o caso sob três perspectivas, as quais não são excluídas. Podem, porém, ser independentes ou complementares, de acordo com o objetivo e a abordagem do trabalho.

Sincronicamente, podemos dizer que se trata de *code-switching*¹⁵ (GUMPERZ; HYMES, 1986) para suprir uma necessidade vocabular (GROSJEAN, 1982). Porém, podemos considerar que se refira a um caso particular de *code-switching*, na medida em que o falante/informante é um sujeito monolíngue cuja língua mantém substratos da L1 de seus ancestrais e de outros indivíduos do passado de sua comunidade. Em outras pala-

¹⁵ Por uma questão de simplificação, preferimos o termo mais genérico *code-switching* para essa situação, embora alguns autores possam-na considerar um caso de *code-mixing*.

vras, não se trata de um caso canônico de *code-switching*, aqueles em que o falante é bi ou multilíngue e alterna códigos que domina.

Em perspectiva diacrônica, trata-se de parte de um processo de *language shift* (WEINREICH, 1968 [1953]; WINFORD, 2003; ROMAINE, 2010). As gerações mais jovens, descendentes dos imigrantes, mudaram o uso da língua habitual – a L1 dos imigrantes – para outra, a língua nacional/oficial do país receptor, que era/é a língua dominante. Todavia, pelo longo tempo em que essas comunidades de descendentes de italianos se mantiveram quase isoladas, a transmissão linguística não foi influenciada pela língua nacional. O contato foi acontecendo paulatinamente e o período de atrição¹⁶ foi mais longo. Assim, notamos ainda hoje marcas fortes de substrato da língua dos imigrantes, diferentemente do que ocorre em situações de imigração do tipo urbana. O processo de morte da língua dos imigrantes italianos brasileiros ainda não aconteceu, embora tudo tenha conspirado até recentemente para que tivesse ocorrido (FROSI, 2013). O Talian ainda está vivo, mas não é a L1 dos mais jovens. Com as recentes políticas públicas de valorização das línguas minoritárias e a partir do Decreto 7387/2010 (criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil), o Instituto do Patrimônio Histórico Nacional (IPHAN) reconheceu oficialmente o Talian como Referência Cultural Brasileira ao lado de outras duas línguas indígenas, o Asurini do Trocará e o Guarani Mbyá. Note-se que entre as reconhecidas, o *Talian* é única língua de imigração.

É evidente que a fala dos principais participantes da cena filmada é fortemente influenciada foneticamente por falares italianos. De fato, em casos de *language shift* a língua dominante “pode sofrer variações sistemáticas com consequentes mudanças, influenciadas pelas línguas que foram perdidas” (SAVEDRA; GAIO; CARLOS NETO, 2015, p. 75). Nas falas identificadas no vídeo, observamos marcas importantes, frutos dessa influência da língua de imigração. Destacamos o tepe, marca fonológica característica do falar da língua vêneta, proveniente da região italiana do Vêneto. Não podemos afirmar, porém, com base somente nesse excerto de vídeo, que a expressão “*porco dio*” seja uma marca lexical regional motivadora de mudança, como exemplo da terceira onda dos estudos de variação linguística (ECKERT, 2000; 2012). É mais plausível admitir que seja uma variedade socioletal.

Vejamos agora uma perspectiva semântica. Como já dissemos, a expressão italiana “*porco dio*” examinada *per se* é uma blasfêmia. No caso específico, associa Deus (*Dio*) a sujeira, imundície, representada pelo porco. Nas interações, é utilizada em situações de

¹⁶ *Attrition* no original em inglês. Tomamos a tradução de Couto (2009, p. 85): “processo gradual de perda de domínios de uso, de falantes e de material linguístico”.

contrariedade, raiva, indignação, surpresa. Conceitualmente seu significado é de um xingamento, e seu significante corresponde à reação a um aborrecimento, uma agrura, uma situação desagradável. O sentido de ofensa ao sagrado só é compreendido como tal pelo conhecimento semântico prévio dos termos “*dio*” e “*porco*”.

Como já vimos, ao longo das gerações, o processo de *language shift* foi tomando lugar motivado por várias razões, inclusive ideológicas, que não nos cabe discutir aqui.¹⁷ Alguns traços da língua de imigração permaneceram como substrato e exemplificamos casos do plano fonológico e lexical. Com o processo de *language shift* completamente implantado, a língua de imigração passa a ser L2 (quando existe), ou mantém-se apenas por lembranças de expressões específicas, geralmente ligadas à intimidade da família ou da coletividade. Nesse momento, para as novas gerações, a expressão “*porco dio*” mantém seu significante original, mas perde seu significado, que se transforma em um xingamento, uma palavra de baixo calão. “*Dio*” não representa o sagrado; a imagem acústica de “*dio*” ([’dio]), para as novas gerações, não remete ao sagrado porque em sua L1 a mesma entidade é representada por outro som cuja grafia é ‘deus’ ([’dews]). O termo “*porco*” sofreria as mesmas consequências, não fosse a coincidência de ser representado morfofonologicamente de maneira semelhante na língua dominante. Porém, a expressão “*porco dio*” só tem sentido completo se pronunciada como um único vocábulo. Então, a questão da coincidência léxico-morfológico-semântica não exerce interferência na sua percepção.

Sendo assim, é plausível supor que o peso semântico da expressão “*porco dio*”, transmitida através das gerações, tenha sofrido alteração. Deixou de ser blasfêmia, incomum ou inexistente em PB ao menos nessas situações, e passou a ser um xingamento, uma expressão a ser usada em casos de contrariedade, talvez nem mesmo com o peso de uma interjeição chula como “caralho” ou “merda”. Uma observação *in loco* poderia levar o pesquisador a conclusões mais efetivas.

Considerações finais

A literatura sobre linguagem emocional costuma tratar de sujeitos bi/multilíngues e seus usos de L1 em momentos de emoção, ou de intimidade, tais como as conversas íntimas com o cônjuge, ou a repreensão aos filhos. Neste estudo, mostramos um caso de uso da língua de ancestrais imigrantes italianos em momento de forte apelo emocional. O caso evidencia as lacunas existentes nos estudos da relação entre língua e emoção, apontadas por Pavlenko (2012).

¹⁷ Frosi (2013) discute a identidade étnica e linguística do ítalo-brasileiro do sul do país e esclarece essa questão.

Neste artigo, a partir da ilustração de um caso de transmissão linguístico-cultural, mostramos o uso de uma expressão substrática de uma língua de imigração na língua dominante e sua relação com o processo de transculturação¹⁸, que aponta para a condição de transculturalidade de uma população – nas palavras de Welsch (1999), culturas que se interpenetram. O caso de transmissão linguística intergeracional aqui estudado assinala a importância da relação existente entre língua e emoção, indicando assim um caminho para outros estudos dessa natureza, pois, como afirma Pavlenko (2012), essa relação carece de pesquisas.

O caso estudado se restringe a uma região do interior¹⁹ cujos traços linguísticos, manifestados no excerto, demonstram forte influência da língua dos imigrantes italianos que ocuparam o local. Portanto, trata-se de um caso de legado cultural de um grupo de imigrantes majoritário, transmitido através das gerações.

Analisamos uma demonstração de como pode funcionar o processo de transmissão linguístico-cultural intergeracional. Em ambientes urbanos brasileiros, sobretudo nas regiões sul e sudeste, há dificuldade em isolar casos, uma vez que as influências vêm de diversas culturas. Em longo prazo, o resultado desse processo de transculturação é um sincretismo cultural (CANEVACCI, 2004) tipicamente brasileiro: culturas que se absorvem, se entrelaçam e se recriam num *continuum*.

O Brasil de hoje é uma sociedade plurilíngue, multiétnica e miscigenada entre povos oriundos de diversas partes do mundo. Há nela elementos culturais e linguísticos de suas origens, provenientes de diferentes situações de contato (SAVEDRA; GAIO; CARLOS NETO, 2015, p. 139), que são incorporados às demais culturas, criando a sua identidade própria. O papel da transmissão linguístico-cultural intergeracional tem particular importância na formação dessa identidade transcultural. Certamente, o componente italiano em todo esse processo é bastante relevante, dada a quantidade elevada de imigrantes provenientes daquele país.

Referências

AVERILL, J. R. *Anger and Agression: an Essay on Emotion*. New York: Springer-Verlag, 1982

BURKE, P. *The historical anthropology of early modern Italy. Essays on perception and communication*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. *Cultural Hybridity*. Cambridge: Polity Press, 2009

¹⁸ O termo “transculturação” aparece pela primeira vez em 1940, proposto pelo intelectual cubano Fernando Ortiz (1999 [1940]) para explicar a formação cultural do povo da ilha de Cuba.

¹⁹ O excerto do vídeo não é suficiente para precisar tal região. De todo modo, essa imprecisão não interfere na análise proposta

- CANEVACCI, M. *Sincretismi. Esplorazioni diasporiche sulle ibridazioni culturali*. Milano: Costlan editori, 2004
- COUTO, H. H. *Linguística, ecologia e ecolinguística*. São Paulo: Contexto, 2009
- CROCI, F. A Imigração no Brasil. In: MELLO, H.; ALTENHOFEN, C. V.; RASO, T. *Os contatos linguísticos no Brasil*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011. p. 73-120.
- DEWAELE, J.; PAVLENKO, A. Emotion Vocabulary in Interlanguage. *Language Learning*, v. 52, n. 2, p. 263-322, 2002.
- DEWAELE, J. *Emotions in Multiple Languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
- ECKERT, P. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.
- _____. Three Waves of Variation Study: The Emergence of Meaning in the Study of Sociolinguistic Variation. *Annual Review of Anthropology*, v. 41, p. 87-100, jun. 2012.
- FROSI, V. M. A Identidade Étnica e Linguística do Ítalo-Brasileiro: sua constituição e reconstrução. *SIGNUM*, Londrina, v. 16, n. 2, p. 101-124, 2013.
- GROSJEAN, F. *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1982.
- GUMPERZ, J. J.; HYMES, D. *Directions in Sociolinguistics: The ethnography of communication*. Oxford: Blackwell, 1986.
- HARKINS, J.; WIERZBICKA, A. (Eds.). *Emotions in Crosslinguistic Perspective*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2001.
- LABOV, W. *Padrões Sociolinguísticos*. Tradução de Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.
- ORTIZ, F. *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Madrid: EditoCubaEspaña, 1999 [1940].
- PAVLENKO, A. Multilingualism and emotions. In: MARTIN-JONES, M.; BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. *The Routledge Handbook of Multilingualism*. Abingdon: Routledge, 2012. p. 454-469.
- ROMAINE, S. Contact and language death. In: HICKEY, R. *The handbook of language contact*. Oxford: Blackwell, 2010. p. 320-339.
- SAVEDRA, M. M. G. *Bilingüismo e bilingualidade: O tempo passado no discurso em língua portuguesa e alemã*. 1994. 436 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

_____. Bilinguismo e bilingualidade: uma nova proposta conceitual. In: SAVEDRA, M. M. G.; SALGADO, A. C. P. (Org.). *Sociolinguística no Brasil: Uma contribuição dos estudos sobre línguas em/de contato*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p. 121-140.

SAVEDRA, M. M. G.; GAIO, M. L. M.; CARLOS NETO, M. E. Contato linguístico e imigração no Brasil: fenômenos de manutenção/revitalização, language shift e code-switching. *Veredas*, v. 19, p. 71-91, 2015.

Taliani buona gente. *Bepi e piero drivo mudar na casa de posto!* 2016.

Disponível em: <https://www.facebook.com/TalianiBuonaGente/videos/vb.278365595609003/807926089319615/?type=2&theater>. Acesso em: 23 jan. 2017.

WEINREICH, U. *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague, Netherlands: Mouton Publishers & Co. N. V., 1968 [1953].

WELSCH, W. Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. FEATHERSTONE, M.; LASH, S. (Ed.). *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London: Sage, 1999. p. 194-213.

WINFORD, D. *An introduction to contact linguistics*. Oxford: Blackwell, 2003.

Submetido em: 26/01/2017

Aceito em: 05/04/2017

SERAFIM DA SILVA NETO E A PROBLEMATIZAÇÃO DO CONTATO ENTRE LÍNGUAS: ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE A RELAÇÃO ENTRE OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS E A HISTÓRIA

SERAFIM DA SILVA NETO AND QUESTIONING THE CONTACT BETWEEN LANGUAGES: SOME OBSERVATIONS ON THE RELATION BETWEEN LINGUISTICS AND HISTORY

Wellington Santos da Silva | [Lattes | wellington.santos.silva@usp.br](mailto:wellington.santos.silva@usp.br)
Universidade de São Paulo | CNPq

Resumo: Este artigo apresenta uma análise do tratamento que Serafim da Silva Neto (1963) dá à problemática do contato entre línguas na formação histórica do português no Brasil. Na literatura linguística contemporânea, têm sido frequentes as críticas a esse aspecto da obra do autor, pois ele minimiza o papel das línguas indígenas e africanas na configuração do português brasileiro. Deste modo, realizamos uma descrição panorâmica de como essa questão é tratada na *Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil*, mostrando que a abordagem que Silva Neto faz do problema do contato está em consonância com o modelo de análise sociocultural da língua por ele proposto. Além disso, com base em pressupostos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística, argumentamos que as ideias do filólogo são fundamentadas nos diálogos estabelecidos entre os estudos linguísticos e a História – ou, mais especificamente, determinadas linhas historiográficas –, os quais marcaram a *tradição* do autor.

Palavras-chave: Contato linguístico; Historiografia Linguística; Historiografia brasileira.

Abstract: This article presents an analysis on the approach employed by Serafim da Silva Neto (1963) on the issue of the contact between languages in the historical formation of the Portuguese Language in Brazil. In the contemporary linguistic literature, criticisms to the author's work have been frequent, because he reduces the role of indigenous and African languages in the Brazilian Portuguese setting. In this way, we described an overview of how this matter is addressed in the *Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil*, thus showing that Silva Neto's approach on the contact problem is according to the sociocultural analysis model of language proposed by him. In addition, based on the theoretical and methodological assumptions from Linguistic Historiography, we argue that the philologist's ideas are founded on the dialogues established between linguistic studies and History – or, more specifically, of certain historiographical views –, which constituted a landmark for the author's *tradition*.

Keywords: Linguistic contact; Linguistics historiography; Brazilian historiography.

Introdução

Uma simples passada de olhos pela produção da Linguística brasileira contemporânea é capaz de evidenciar a grande força que têm assumido as abordagens que visam explicar a emergência de aspectos característicos do português brasileiro – doravante, PB – com base no contato que esta língua estabeleceu com línguas africanas e indígenas no período colonial. De modo geral, os autores que, no presente, tomam a noção de contato como princípio heurístico, o fazem ressaltando a oposição de suas ideias em relação às propostas predominantes no cenário dos estudos linguísticos brasileiros da primeira metade do século XX, posicionamento este que podemos observar nas seguintes palavras de Lucchesi (2012, p. 47):

[...] qualquer hipótese que integre o contato entre línguas na formação histórica das variedades do português brasileiro tem de enfrentar uma forte resistência subjetiva que se desdobra, tanto no plano da ideologia, quanto no plano da própria teoria linguística. Até meados do século XX, grandes filólogos brasileiros que se debruçaram sobre o tema, imbuídos da visão conservadora e preconceituosa de superioridade cultural e linguística do colonizador europeu frente às populações indígenas e africanas, procuraram minimizar qualquer interferência desses povos na formação da realidade linguística brasileira. [...]

Contrariando tal tradição, defenderemos [...] que não se pode pensar a formação histórica do português brasileiro [...] sem ter em conta centralmente a aquisição imperfeita da língua portuguesa por parte de milhões de indígenas brasileiros e africanos escravizados e a nativização dessa variedade defectiva de segunda língua entre os descendentes desse segmento, que vão constituir praticamente dois terços da população do Brasil.

Conforme nos mostra Silva (2016), dentre os principais autores que foram rotulados como fieis militantes dessa visão conservadora acerca do português falado no Brasil está Serafim Pereira da Silva Neto (1917-1960), filólogo brasileiro que foi considerado pela literatura como a principal *liderança intelectual e organizacional* que atuou sob essa perspectiva de análise na primeira metade do século XX (COELHO, 1998). Sendo uma de suas principais obras a seminal *Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil* – doravante, IELPB –, publicada em 1950, a visão de Silva Neto sobre a influência do contato do português com as línguas africanas e indígenas tem sido frequentemente problematizada pelos linguistas contemporâneos, que, não raro, acusam a perspectiva adotada pelo filólogo de preconceituosa. Mattos e Silva (2004, p. 32), por exemplo, embora reconheça o pioneirismo de Silva Neto na reunião de importantes fontes sócio-históricas

para a composição do percurso histórico do PB, classifica como *simplificadora* a visão “*lusitanófila*” defendida pelo filólogo, cujo principal objetivo era sustentar a *vitória da língua portuguesa no Brasil*, dada a sua superioridade em relação às línguas africanas e indígenas.

Neste trabalho, acreditamos que a leitura crítica das ideias e práticas linguísticas professadas por diferentes gerações de estudiosos – como esta que tem sido feita da obra de Serafim da Silva Neto – pode ser adequadamente explicada pela noção de *tradição* (ALONSO, 2012), que pode ter, pelo menos, duas interpretações distintas, a saber: (i) a tradição cultural na qual está inserido um objeto cultural determinado; (ii) a tradição na qual estão inseridos os pesquisadores contemporâneos que se propõem a estudar e/ou avaliar um objeto cultural do passado. Essa noção nos parece bastante relevante para compreender um problema que Koerner (1996, p. 49) considera bastante frequente na Linguística, que consiste no fato de linguistas contemporâneos projetarem os interesses e entendimentos atuais para teorias do passado, distorcendo os comprometimentos lá assumidos, os quais sempre têm suas razões de ser. Neste sentido, partindo dos pressupostos de que o conhecimento linguístico não emerge do vácuo, mas sim das mais diversas relações que se estabelecem num *clima de opinião intelectual* determinado, um dos objetivos deste artigo é, de maneira geral, dar um panorama da *tradição cultural* que fundamentou a emergência da IELPB e, de maneira particular, da visão que esta obra traz sobre as consequências do contato entre línguas. Como uma questão derivada desta primeira análise, nosso estudo também pretende mostrar a íntima relação que o conhecimento filológico gestado por Silva Neto estabeleceu com importantes linhas historiográficas de interpretação do Brasil, culminando numa espécie de *vínculo estilístico* entre as duas diferentes áreas do saber.

Deste modo, na primeira seção, explicitamos os referenciais teóricos que guiam a presente reflexão. Em seguida, damos um panorama do tratamento do contato do português com as línguas africanas e indígenas no âmbito da IELPB. Na seção seguinte, veremos como a questão brasileira foi tratada por importantes obras historiográficas da primeira metade do século XX, explicitando alguns diálogos que Serafim da Silva Neto estabeleceu com essa *tradição*. Neste sentido, apresentamos as relações estabelecidas entre a Filologia e a História na obra de Serafim da Silva Neto, por meio das quais o autor enfatiza a permanência portuguesa no Brasil no plano cultural e linguístico e, conseqüentemente, relativiza a importância efetiva dos contatos travados com as línguas indígenas e africanas.

2 Fundamentação teórica

O presente estudo está inserido no campo da Historiografia Linguística, parte integrante da ciência da linguagem e definida por Swiggers (2004, p. 116) como uma disciplina dedicada ao estudo sistemático e crítico da produção e evolução das ideias e práticas linguísticas, as quais são propostas e realizadas por atores reais, sócio-historicamente situados, em interação com um contexto sociocultural e político determinado e com o passado científico e cultural. Por isso, o linguista que toma como tarefa a composição da história dos conteúdos significativos de sua área do saber, além de investigar o surgimento das ideias e práticas linguísticas, deve propor e fomentar reflexões acerca dos condicionamentos dos fatos observados. Em outras palavras, deve-se dizer que a Historiografia Linguística se configura como uma disciplina de caráter descritivo e interpretativo.

Um dos pilares da atividade historiográfica em Linguística consiste naquilo que Koerner (1996) chamou de *Princípio de Contextualização*, que pode ser definido como o estabelecimento do *clima de opinião intelectual* que subjaz ou circunda o conhecimento linguístico sob investigação. Entende-se, por este princípio, que as ideias e práticas linguísticas não nascem do vazio intelectual e ideológico, mas figuram como frutos dos aspectos que caracterizam uma determinada sociedade ou corrente sociopolítica, além, é claro, de manter relações com o conhecimento produzido em outras áreas do saber. Como exemplo do primeiro caso, podemos, novamente, mencionar o trabalho de Swiggers (2004, p. 129), que, ao tratar das metáforas científicas, cita um tratado de gramática e poética provençal produzido em meados do século XIV que, na descrição das partes da oração, utilizava termos que sugerem a influência da cultura medieval e da estrutura social do período sobre as ideias linguísticas, como a noção de ‘regência’, que teria sido inspirada pelo regime monárquico em voga à época.

Como se espera de qualquer atividade de caráter historiográfico, os resultados das pesquisas no âmbito da Historiografia Linguística não devem corresponder a meras fotografias ou crônicas de teorias linguísticas do passado, mas sim a abordagens descritivo-interpretativas, guiadas por fundamentos teórico-metodológicos determinados, que possibilitem elucubrações acerca dos porquês do conhecimento linguístico ter se configurado de uma forma e não de outra. Deste modo, o historiógrafo da Linguística deve tomar como diretriz uma perspectiva específica sobre o fluxo histórico das ideias e práticas científicas, perspectiva esta que sirva de fio condutor para as suas análises e propostas explanatórias. Assim, neste artigo, nossas observações acerca da constituição dos problemas científicos serão pautadas nas propostas de Fleck (2010) para a gênese dos fatos científicos.

Ludwik Fleck (1816-1961) tem sido considerado um dos precursores da perspectiva externalista nos estudos de ciência, por entender que o conhecimento científico não corresponde a uma realidade do mundo objetivo, mas sim a uma construção resultante de relações sócio-históricas. Neste sentido, o conhecimento científico está sujeito às injunções de diversas forças socioculturais. Para Fleck, o conhecimento científico é essencialmente evolutivo, de modo que, para acessá-lo, é preciso que aqueles que se lançam ao seu estudo o façam por meio de uma *epistemologia comparada*:

Cada época tem concepções dominantes, resto de concepções passadas e predisposições de concepções futuras, em analogia com todas as formas sociais. Uma das tarefas mais nobres da teoria comparada do conhecimento seria a de investigar como as concepções, ideias pouco claras, circulam de um estilo de pensamento [...] para outro, como surgem pré-ideias espontâneas e como se conservam, graças a uma harmonia da ilusão, enquanto formações persistentes e rígidas. Somente por meio dessa comparação e investigação das relações chegamos a uma compreensão da nossa época. (FLECK, 2010, p. 70).

O conceito de *estilo de pensamento* figura como a unidade de análise básica da perspectiva teórica proposta por Fleck (2010). Em linhas gerais, este termo designa uma espécie de estrutura conceptual sócio-historicamente determinada, que conduz e direciona as percepções que os indivíduos têm do mundo numa dada época. Neste sentido, o *estilo de pensamento* molda as percepções nas várias esferas das práticas sociais, como na ciência, nas religiões e crenças, nas artes, nos costumes etc. Assim, quando conseguimos perceber as relações e ressonâncias existentes entre as ideias gestadas nessas diferentes esferas da vida humana, estamos diante de um caso de *vínculo estilístico*.

Na perspectiva de Fleck (2010), haveria diferentes estágios na evolução de um *estilo de pensamento*. O primeiro deles seria marcado pela falta de clareza e até mesmo pela confusão, uma vez que um *estilo de pensamento* do presente parece ser, necessariamente, marcado por alguns aspectos do passado, gerando, por vezes, contradições e sobreposições entre *estilos* divergentes. Já os estágios seguintes são caracterizados por uma maior estabilidade do *estilo*, que, por fim, acaba direcionando as percepções e práticas de um dado período.

A depender do contexto no qual está inserido – e, por assim dizer, que ele mesmo forma –, é possível dizer que um *estilo de pensamento* promove uma espécie de coerção dos pensamentos e práticas ao longo de um determinado período histórico. Assim, ao mesmo tempo em que essa estrutura conceptual proporciona e permite a visão atenta

de alguns fatos, acaba conduzindo à negação de outros. Como exemplo, Fleck (2010) menciona a problemática da variabilidade na Bacteriologia: a existência de um *estilo de pensamento* rígido na área – que levava à formação de uma metodologia igualmente rígida – teria feito com que os exemplos de variabilidade fossem imperceptíveis, o que teria resultado numa espécie de “*harmonia das ilusões*”, efeito direto da coerção promovida por um *estilo de pensamento*.

Os *estilos de pensamento* são gestados e exercitados no interior daquilo que Fleck (2010) chama de *coletivos de pensamento*, os quais, no caso das práticas científicas, poderiam ser identificados com os grupos científicos. Os *coletivos de pensamento estáveis* – ou relativamente estáveis – correspondem a grupos socialmente organizados que, por meio de suas ideias e práticas, fortalecem um determinado *estilo de pensamento*, fazendo-o marcante no tempo e no espaço.

No interior dos *coletivos de pensamento*, a formação das práticas e ideias científicas é permeada pelas interlocuções, que são entendidas por Fleck (2010) como instâncias de movimentação de pensamentos. Para se referir a esses eventos de movimentação de pensamentos – dos quais surgem os fatos científicos, por exemplo –, Fleck (2010) faz uso de dois conceitos: *tráfego intracoletivo* e *tráfego intercoletivo*. O primeiro tipo de *tráfego* é fundamental para o exercício do *estilo de pensamento*, pois é através dele que um *coletivo* legitima e fortalece as suas formas de pensar. Como exemplo, poderíamos fazer menção aos filólogos da geração de 1940, os quais foram identificados como um grupo bastante coeso de estudiosos da língua, dada a uniformidade das atividades a que dedicavam – edição de textos, estudos dialetais etc. – e também das concepções que eles tinham a respeito dos fatos linguísticos – como em relação à tese do conservadorismo do português falado no Brasil, por exemplo. Já o *tráfego intercoletivo* seria entendido como as interlocuções – em grande parte das vezes, não explícitas – estabelecidas entre diferentes *coletivos*, como entre a Filologia e a História, por exemplo. De acordo com Fleck (2010), o *tráfego intercoletivo* pode ser caracterizado pela modificação sutil ou total de um *estilo de pensamento*, pois, uma vez que ocorre por meio da relação entre diferentes domínios do saber, abre-se espaço para a descoberta de novos fatos científicos. Na perspectiva de Fleck (2010), um dos elementos mais sensíveis ao fenômeno de *tráfego intercoletivo* é a palavra ou, por assim dizer, os termos científicos. Segundo o autor, uma vez que as palavras são marcadas por um *estilo de pensamento* determinado, quando passam pelo *tráfego*, elas têm o seu significado parcial ou totalmente modificado.

Levando todos esses aspectos em consideração, propomos neste trabalho que a relação entre Linguística e História pode ser exemplificada com a obra de Silva Neto (1963), sobretudo pela abordagem que o autor faz do problema do contato do português com as línguas africanas e indígenas. Conforme procuramos mostrar adiante, houve um *vínculo estilístico* entre a Filologia e a Historiografia brasileira da primeira metade do século XX, configurado na forma de um *tráfego intercoletivo de pensamento*.

3 Silva Neto (1963) e a problematização das teses negrófilas e indiófilas¹

Obra publicada por um dos maiores expoentes dos estudos filológicos brasileiros do século XX (COELHO, 1998; LOBO, 1994; SILVA, 2016), sabe-se que a IELPB emerge num contexto de discussões bastante candentes sobre a existência ou não de uma língua brasileira. De acordo com Elia (1961), os estudiosos que defendiam a questão argumentavam com base na influência que as línguas indígenas e africanas teriam exercido sobre o português, devido à situação sociolinguística de contato. Assim, ao contrário do que era tradicionalmente assumido, para autores como Renato Mendonça² (1935) e Jacques Raimundo³ (1933), a contribuição das referidas línguas no português não teria ficado circunscrita ao léxico, mas também poderia ser encontrada nos elementos da gramática. Na IELPB, Silva Neto, que era contrário a tais hipóteses, parece desejar por uma espécie de ponto final nessa discussão, esclarecendo alguns pontos que, em sua concepção, não teriam sido adequadamente analisados por seus contemporâneos ou predecessores, sobretudo aqueles relativos ao problema do contato.

Tomando o fenômeno de ascensão social do mestiço como um dos principais fios condutores da história externa do português no Brasil, podemos dizer que Silva Neto (1963) constrói uma reflexão de *feição sociolinguística*⁴, calcada, fundamentalmente, na noção de prestígio social, como podemos ver no seguinte trecho da obra, no qual o filólogo procura apresentar o modo de estruturação da sociedade colonial:

Ora, nos dois primeiros séculos do Brasil colonial “os elementos oficiais e os colonos formariam uma casta superior, sendo que os nascidos em Portugal se considerariam acima dos que houvessem por berço a colônia.

¹ Os termos ‘negrófilos’ e ‘indiófilos’ são utilizados por Serafim da Silva Neto, para se referir aos argumentos a favor da influência das línguas africanas e indígenas sobre o português.

² Biodatas: (1912-1990)

³ Biodatas: (? - 1905)

⁴ Tal qual argumenta Silva (2016), utilizamos o termo *feição sociolinguística* para fazermos referência a trabalhos que, embora não estivessem vinculados à atual disciplina conhecida como Sociolinguística – cujo início remete aos anos 1960 –, foram estruturados de acordo com uma perspectiva sociocultural para o estudo da linguagem.

Estes últimos vinham em segunda linha, muito pouco considerados pelos reinóis vindos da Europa, e eles aceitavam essa diminuição de conceito e de classe”, logo abaixo desse grupo estavam “os mestiços de índios, que não admitiam fossem colocados no mesmo nível dos mulatos e dos demais cruzados de brancos e negros; alegavam, antes, a ascendência paterna, a proteção que, oficialmente, Portugal lhes dispensava, ao promover os casamentos mistos entre europeus e autóctones” – em seguida vinham os mulatos e, depois deles “vinha uma indescritível mistura de inomináveis cruzes: mulato-índio; índio negro” – abaixo estavam os escravos vermelhos, e, ainda mais baixo a massa africana e sua linhagem racial. (SILVA NETO, 1963, p. 103-104).

Ancorando-se na proposta do sociólogo americano Thorstein Bunde Veblen (1857-1929), Silva Neto assume que a sociedade colonial era organizada em forma piramidal, de modo que os indivíduos menos privilegiados ocupavam a base da estrutura e os mais prestigiados, o seu topo, conforme pudemos constatar da leitura do trecho há pouco citado. Na perspectiva do filólogo, galgar posições ao longo da pirâmide seria, por assim dizer, o objetivo de qualquer indivíduo situado naquela formação social. Deste modo, Silva Neto 1963 também lança mão do conceito de *leis da imitação*, proposto pelo sociólogo francês Jean-Gabriel De Tarde (1843-1904), segundo o qual a imitação do socialmente superior pelo socialmente inferior consistiria no *modus operandi* da sociedade. Assim, existiriam as chamadas *tendências positivas*, segundo as quais seria favorecida a imitação dos caracteres dos estratos sociais superiores, e as *tendências negativas*, segundo as quais as características dos estratos inferiores seriam evitadas.

Na sociedade colonial – na forma em que é descrita por Serafim da Silva Neto –, os brancos portugueses ocupavam o topo da pirâmide social e, por esta razão, configuravam-se como os principais veículos de *tendências positivas*, ou seja, eram imitados por aqueles que ocupavam espaços mais baixos na pirâmide. No extremo oposto, estavam os negros, razão pela qual veiculavam *tendências negativas*, isto é, suas características eram evitadas pelos indivíduos socialmente mais privilegiados. Tal equação que, com base nos conceitos sociológicos, foi formulada por Silva Neto (1963), traz algumas consequências interpretativas para o problema investigado na obra, qual seja a história da língua portuguesa no Brasil. Uma delas é a ideia de ascensão social do mestiço: ao propor a periodização da história linguística do Brasil, a qual culmina com a tese da *vitória da língua portuguesa*, Silva Neto (1963) toma como fio condutor a ascensão social do mestiço, fenômeno que, no plano linguístico, também se traduzia no processo branqueamento ou, nas palavras do filólogo, *branquização linguística*:

A ascensão social do mestiço acarretava polimento e planificação na

linguagem, uma vez que esse é um importantíssimo sinal-marca de classe social. O negro de *Frágua de Amores*, de Gil Vicente, desesperava-se porque inutilmente lhe branqueara a pele: na linguagem se traía a cor. (SILVA NETO, 1963, p. 106).

A natureza da concepção sociocultural defendida por Silva Neto (1963) também teve importantes impactos na proposta que o filólogo fez para a periodização da história linguística do Brasil, a qual, a propósito, também foi guiada pela noção de ascensão social do mestiço. Silva Neto (1963) propõe que a história linguística do Brasil seja dividida em três diferentes períodos, a saber: (I) de 1532 a 1654; (II) de 1654 a 1808; e (III) de 1808 em diante. Como bem explica o filólogo, a periodização proposta não se baseia nos dados de mudança das estruturas linguísticas propriamente ditas, mas sim na *história externa* da língua. Assim, sua intenção parece ser mostrar a maneira como o português, de modo paulatino, foi se tornando uma língua vitoriosa, suplantando as variedades linguísticas de menor prestígio.

Na perspectiva de Silva Neto (1963), na sociedade colonial, cada raça ou etnia representava uma classe social distinta, a qual, por conseguinte, também apresentava uma *linguagem* diferente que, no plano da arena social, reagia sobre as outras. Além disso, ao longo da periodização proposta pelo filólogo, vão ocorrendo mudanças na distribuição demográfica de cada uma das etnias, desde o desaparecimento dos índios – que tinham presença marcante no primeiro período – até a grande migração de portugueses para o Brasil, no século XIX, na companhia da família real. Este fato teria definido o caráter português do Brasil – ou, melhor dizendo, a *vitória* dessa língua –, daí a ausência de fechamento do terceiro período na proposta de Silva Neto.

Outro elemento bastante importante no modelo de *feição sociolinguística* proposto por Silva Neto (1963), e que se coaduna com os conceitos sociológicos movimentados por ele, é a forte oposição entre a cidade e o campo. Assim, na IELPB, as variedades urbanas seriam dotadas de características distintas dos chamados *falares regionais*. Na perspectiva do filólogo, nas cidades, as forças de planificação linguística eram mais atuantes, havia oportunidades de escolarização e também a maior presença de pessoas brancas, isto é, com maior prestígio social. A zona rural, por seu turno, além de não contar com os instrumentos de planificação linguística – como a escola, por exemplo –, ainda tinha uma maioria demográfica de negros e índios, fato este que abria espaço para a atuação das *leis de imitação*:⁵

⁵ Neste ponto, seria possível fazer um questionamento ao modelo teórico proposto por Silva Neto (1963), uma vez que seria difícil aos falantes rurais imitarem os usos linguísticos urbanos, com os quais eles, possivelmente, tinham pouco contato.

As cidades figuram como centros de áreas circulares ou semicirculares de onde se irradiam para a periferia fluxos de influência do falar urbano. É uma ação lenta, mas progressiva e eficiente.

Assim se estabelece uma linha de gradações planificadoras, que se vai acentuando à proporção que da periferia se caminha para o centro [...] (SILVA NETO, 1963, p. 88).

É no interior dessa perspectiva sociocultural que também irá se configurar o tratamento que Silva Neto (1963) dará à problemática do contato do português com as línguas indígenas e africanas, como podemos notar no seguinte trecho, retirado das páginas iniciais do capítulo que o filólogo dedica especialmente à discussão dessa temática:

Com respeito à situação do Brasil-Colônia é preciso, porém, não exagerar. É certo que o meio social era perturbado por elementos extra-europeus, índios e negros. Mas deve ter-se na devida conta que sempre o branco se estremou socialmente, como classe superior. E que um dos característicos de classe social é, precisamente, a linguagem. Ela até classifica socialmente os indivíduos. (SILVA NETO, 1963, p. 102-103).

Como a passagem acima citada mostra, pelo fato de tomar como modelo a estratificação da sociedade colonial, caracterizada por relações totalmente verticalizadas entre as classes, Silva Neto nega que os negros e indígenas tenham influenciado substancialmente o desenvolvimento do português no Brasil. Munindo-se dos conceitos de *tendências positivas* e *tendências negativas*, o filólogo parte do pressuposto de que, por constituírem a base da pirâmide social, os negros, índios e mestiços não gozariam de prestígio diante de seus contemporâneos e, por tal razão, veiculariam *tendências negativas* nos socialmente mais privilegiados, isto é, inibiriam a imitação de seus traços linguísticos, mesmo que tenham deixado alguns de seus traços em outras áreas da cultura:

Do branco prevaleceu a religião, os hábitos, a língua. É certo que no tocante à etnografia algo nos ficou do negro e do índio: mas a língua, dentre todas as instituições sociais é a que mais fortemente se impõe aos indivíduos. E por isso mesmo ela não sofreu influências decisivas, senão apenas incorporações ao vocabulário e à fraseologia bem como um ou outro fato restrito a falares regionais. (SILVA NETO, 1963, p. 106).

Ora, não obstante Silva Neto (1963) apresenta um posicionamento claro na IELPB quanto à tese da *vitória da língua portuguesa no Brasil* e, por consequência, quanto à fraqueza da influência que as línguas africanas e indígenas exerceram sobre a língua ven-

cedora, o filólogo também aventa a hipótese da existência de um *crioulo* ou *semicrioulo*⁶ português no período colonial. Voltando-nos para a periodização proposta por ele, mais especificamente para o segundo recorte temporal – de 1654 a 1808 –, vemos o autor chamar a atenção para o decréscimo da população indígena – e, conseqüentemente, para o enfraquecimento do uso da língua geral – e, em oposição a isso, para o crescimento do número de brancos e negros na Colônia. Além dessas modificações da composição demográfica do país, o filólogo nos informa que, também nesse período, teria ocorrido a expansão territorial para o interior, processo este que contou com a massiva participação dos índios remanescentes, dos negros e dos mestiços. O contato entre esses indivíduos de etnias diversas – e, por conseguinte, falantes de línguas distintas – teria dado origem a uma língua crioula ou, pelo menos, a uma variedade semicrioula. Segundo Silva Neto (1963), a existência de falares crioualizados dependia diretamente da composição demográfica da população: quanto maior a presença de negros, índios e mestiços numa comunidade, maior também seria a tendência de existir ali um crioulo.

Entretanto, na perspectiva de Silva Neto (1963), a existência de falares crioulos teria sido uma realidade apenas dos primeiros tempos da colonização, uma vez que, paulatinamente, tais variedades linguísticas eram aperfeiçoadas por meio do contato com os brancos e com a escolarização. Deste modo, emerge na IELPB o conceito de *semicrioulo*, termo utilizado para designar uma variedade que, mesmo trazendo as marcas do uso linguístico dos indivíduos menos privilegiados da sociedade – o que Silva Neto (1963, p. 107) chama de *cicatrices* características dos falares crioulos –, passara por um processo de mudança linguística, aproximando-se cada vez mais do português:⁷

Nos crioulos há vários graus de aprendizagem, pois, segundo as circunstâncias, o primitivo falar xacoco se mantém ou é aos poucos renovado pelo sangue novo da língua europeia. De geração em geração, à custa sobretudo da escola, se vai aperfeiçoando e enriquecendo a primitiva fala de emergência. [...]

Daí admitir-se a existência do *semicrioulo*, ou seja, um estágio aperfeiçoado da primitiva aprendizagem. (SILVA NETO, 1963, p. 108).

Ora, o próprio uso do termo *semicrioulo* e tudo o que ele significa nos ajuda a ver que, não obstante fazer menção às variedades linguísticas que surgiram como frutos explícitos das situações de contato entre línguas, Silva Neto (1963) ainda está atuando no

⁶ Lucchesi (2012, p. 52) afirma que Serafim da Silva Neto foi *visionário* ao formular o conceito de *semicrioulo* para caracterizar os efeitos do contato entre línguas na formação do PB, mas que, ainda assim, tomou o conceito de *deriva* como diretriz analítica.

⁷ Autores como Tarallo (1993) chamam esse processo de *descrioulização*.

interior da perspectiva sociocultural aqui descrita, ou seja, aquela que atribuía uma força considerável à civilização europeia e corroborava a tese da *vitória da língua portuguesa no Brasil*. Tais aspectos ficam ainda mais claros quando observamos o uso que o filólogo faz do conceito de *deriva* e também da tese do português falado no Brasil como uma *língua transplantada*.

Conforme já temos visto, Silva Neto (1963) não nega que tenha ocorrido um franco processo de contato massivo no Brasil Colonial. Aliás, a própria formulação do conceito de *semicrioulo* evidencia que o autor reputava como necessário o tratamento da questão. Além disso, sua obra tem sido considerada uma espécie de repositório de fontes para a composição de uma história linguística que contemple a participação de negros e indígenas na formação do PB, dada a documentação reunida pelo autor, como excertos que simulam as falas de escravos, por exemplo (Cf. MATTOS; SILVA, 2004; SILVA, 2016). Entretanto, o ponto interessante na IELPB é que, mesmo trazendo uma documentação que, a depender do prisma analítico, poderia endossar perspectivas que defendessem impactos radicais decorrentes da situação de contato, Silva Neto procura relativizar o papel que os *aloglotas* – isto é, os negros e indígenas que adquiriam o português como uma língua de emergência, no Brasil Colonial – tiveram na história do PB, definindo-os como protagonistas apenas da deflagração da *deriva* da língua: os *aloglotas* não trariam elementos de suas línguas maternas para o português – como defendiam autores como Renato Mendonça –, mas apressariam processos de mudança já latentes naquela língua.

Na IELPB, o conceito sapiriano de *deriva* é utilizado com frequência justamente no capítulo dedicado ao estudo do contato linguístico no Brasil Colonial. Fazendo uso desse conceito, Silva Neto (1963) se propõe a problematizar o que ele chama de teses *negrófilas* e *indiófilas*, segundo as quais seria possível falar na existência de uma língua genuinamente brasileira, totalmente diferente do português falado em Portugal, porque as línguas africanas e indígenas teriam exercido uma influência radical na língua falada no Brasil. Para Silva Neto (1963), muitos dos aspectos do PB que alguns estudiosos atribuíam ao contato com as línguas indígenas e africanas seriam, de fato, *tendências* já presentes na língua desde Portugal, as quais, devido às forças sociais atuantes na sociedade colonial – como a presença massiva de *aloglotas*, por exemplo –, teriam sido aqui deflagradas e, posteriormente, perenizadas em alguns dos *falares regionais*. Vejamos, a esse respeito, a análise que o filólogo propõe para alguns fenômenos fonológicos:

Tais pronúncias [...] pertencem àquela categoria de tendências já contidas na *deriva* da língua que logo irrompem quando o meio social

é turvo e incerto pela convivência de populações de origens diversas e a consequente falta de uma rígida norma linguística.

São, portanto, pronúncias devidas a relaxamento de articulação, imputáveis ao desleixo de aloglotas os quais, de modo geral precipitam a *deriva* da língua. Não são, é preciso frisar, fatos decorrentes de fenômenos de *interferência linguística*: não se pode falar aqui em influência de línguas americanas ou africanas. (SILVA NETO, 1963, p. 196).

No exemplo acima citado, por meio do uso do conceito de *deriva*, Silva Neto (1963) quer dizer que as mudanças fonológicas atestadas fariam parte de *tendências* já prefiguradas na variedade europeia do português e, por isso, a qualquer momento iriam ocorrer – mesmo na variedade falada em Portugal –, devido à ação de forças internas à língua, isto é, independentemente da situação de contato.

De acordo com Silva Neto (1963, p. 101), os estudiosos que, a qualquer preço, propunham teses *indiófilas* e *negrófilas* para explicar os traços característicos do português falado no Brasil incorriam em sérios erros teórico-metodológicos. Primeiramente, segundo o filólogo, muitos deles desconheciam as línguas africanas e indígenas em nome das quais advogavam a força do contato. Além disso, faltava-lhes um conhecimento detalhado do que ele chama de *cultura linguística e românica*. Como alternativa, Silva Neto propunha que o processo de análise deveria ocorrer da seguinte forma:

[...] investigar profundamente o fenômeno linguístico em causa, para saber se êle se verificou a dentro da língua portuguesa ou mesmo se nela poderia ter-se desenvolvido, independentemente de qualquer contato: investigar, outrossim, o mesmo fato na vasta área por onde se espalhou o português, para ver se pode tratar-se de uma evolução devida a aloglotas, que em geral, precipitam a *deriva imanente* à língua. (SILVA NETO, 1963, p. 119).

Conforme a análise apresentada em Silva (2016), acreditamos que essas propostas de Silva Neto (1963) para a abordagem do problema do contato entre línguas estão fortemente ancoradas em outro pressuposto defendido na IELPB, qual seja a hipótese do português falado no Brasil como uma *língua transplantada*, isto é, uma língua transportada para outro espaço geográfico, em decorrência do processo de colonização. De acordo com Silva Neto (1963), a variedade brasileira do português apresentaria, no que diz respeito aos fenômenos linguísticos a que ela estaria suscetível, muitas semelhanças com outras variedades linguísticas surgidas em contextos de colonização, a saber: conservadorismo, koinetização e apressamento dos prazos evolutivos – ou, em outras pala-

vras, apressamento da *deriva*. Centrando-nos na última destas três propriedades, vemos que, na perspectiva do filólogo, mudanças linguísticas que, em condições normais, levariam séculos para serem concretizadas em uma língua – por fazerem parte de sua *deriva* –, ocorreriam de forma abrupta nas *línguas transplantadas*, dadas as especificidades dos condicionamentos socioculturais. Por meio da argumentação de Silva Neto, vemos que embora muitos traços linguísticos característicos das *línguas transplantadas* também se façam presentes nas línguas crioulas – exemplos mais emblemáticos do impacto do contato entre línguas –, existem diferenças nos caminhos que os fenômenos de mudança tomam naquelas primeiras línguas:

Postas assim as premissas, vemos claramente que certas mudanças verificadas na linguagem rural ou dialetal do Brasil se explicam, não pela interferência de qualquer substrato ou adstrato, mas por uma rápida evolução, apressada por aloglotas. O papel destes consistiu, aqui, como alhures, em realizar de imediato o que, em condições normais, levaria talvez séculos para completar-se.

Na fonética há dois exemplos bastante expressivos. Um é o caso da iotização de lhê [...] que igualmente se dá nos crioulos de Cabo Verde, da Guiné, nas Ilhas do Príncipe e de S. Tomé. Não importa que fenômeno igual ou semelhante se tivesse dado no transcurso da evolução da língua francesa ou de qualquer outra... No nosso caso particular e histórico, observamos que os aloglotas (mourros, índios e negros) se mostraram sempre incapazes de pronunciar *lh*. (SILVA NETO, 1963, p. 130).

No trecho acima, vemos que Silva Neto (1963) procura acentuar a especificidade da ocorrência das mudanças fonéticas tratadas no português falado no Brasil, uma *língua transplantada*: as mudanças não se deram nem por influência de substrato ou adstrato, como fora o caso das variedades crioulas mencionadas, gestadas em condições de contato massivo, e nem no correr dos séculos, como uma mudança lenta e gradual, prefigurada na *deriva*. Em consonância com a segunda opção, as mudanças no português falado no Brasil estavam presentes em sua *deriva*, mas teriam sido apressadas pela pronúncia dos *aloglotas*, fato bastante característico das *línguas transplantadas*.

Em linhas gerais, pode-se dizer que, por detrás do conceito de *língua transplantada*, está a ideia de que o português falado no Brasil é, por assim dizer, uma continuidade do português falado em Portugal, a outra ponta do *domínio linguístico*. Aliás, a hipótese do *conservadorismo* parece deixar essa ideia um pouco mais clara, pois por meio dela se argumenta que o português falado no Brasil teria conservado propriedades gramaticais e fonéticas do português do século XVI, ao passo que a variedade lisboeta teria passado por

posteriores processos de mudança. Vejamos, a esse respeito, o tratamento que Silva Neto (1963) dá à pronúncia das vogais pretônicas no dialeto nordestino, endossando a análise de Joaquim da Silveira:

[...] Acentuemos também, contudo, a opinião do Dr. Joaquim da Silveira, expressa nestas palavras: “Êsse característico relevo que na pronúncia de lá, se dá em regra às vogais pretônicas [*aliás só na pronúncia do Nordeste, repita-se*] e que ao primeiro contato tanto nos impressiona, constitui uma barreira à respectiva degeneração e deve representar, no fundo não uma modulação emergente da glote indígena, como já se tem dito, mas um eco mais nítido e bem conservado do nosso antigo vocalismo” (*in Brasília*, II). (SILVA NETO, 1963, p. 189).

No trecho acima, vemos que Silva Neto endossa a análise de Joaquim da Silveira sobre a pronúncia das vogais pretônicas no dialeto nordestino, a qual, em linhas gerais, nega que o fenômeno linguístico em questão tenha sido causado pelo contato com as línguas indígenas, mas seria uma espécie de ampliação de um processo já ocorrido em Portugal, em que todas as vogais pretônicas originadas de antigas crases do português arcaico seriam pronunciadas como vogais abertas. Fenômenos como esse fariam do português falado no Brasil uma *língua conservadora*, uma das principais marcas das *línguas transplantadas*.

Ora, Silva (2016) argumenta que o uso do conceito de *língua transplantada* por parte de Silva Neto (1963) – e dos demais conceitos a ele relacionados – pode ser entendido como uma *estratégia de adaptação*. De acordo com Swiggers (1988) – que estudou as primeiras gramáticas dos vernáculos europeus, a fim de mostrar como elas foram construídas sob a forte influência da gramaticografia latina –, nem sempre a análise de estruturas linguísticas novas – isto é, no plano documental – leva a uma descrição original dos fatos linguísticos. Por vezes, o peso de uma certa *tradição* de análise pode fazer com que os fenômenos linguísticos fiquem submissos a uma determinada teoria, levando àquilo que Swiggers (1988) chama de *estratégias de adaptação*. Estudando as primeiras gramáticas do galo-românico, por exemplo, o historiógrafo percebeu a *estratégia de transferência direta*, por meio da qual as estruturas linguísticas do galo-românico – distintas das estruturas latinas – eram nomeadas pelos mesmos termos das partes do discurso latinas, uma vez que os gramáticos entendiam que as novas formas – ainda desconhecidas – pudessem ser designadas e explicadas pelas mesmas classes. Com base nesse exemplo, Silva (2016, p. 137) propõe que, não obstante lide com fenômenos linguísticos característicos do português falado no Brasil, o desejo de Silva Neto (1963) parece ser vincular a IELPB

à tradição filológica portuguesa⁸ e, por tal razão, acaba utilizando *estratégias de adaptação*. Ao utilizar o conceito de *deriva*, por exemplo, para negar a influência das línguas africanas e indígenas sobre o português, o filólogo parece utilizar uma *estratégia de transferência direta*: os processos de mudança ocorridos na variedade brasileira do português representam fenômenos já ocorridos ou prefigurados na língua de Portugal – ou até mesmo em outras línguas românicas –, tornando possível a sua categorização como uma *língua transplantada*, uma continuidade do português, só que no Brasil.

Nesta seção, procuramos dar um quadro geral do modelo de *feição sociolinguística* movimentado por Silva Neto na IELPB e suas consequências para o tratamento do contato entre línguas. Conforme pudemos ver, levando em consideração a maneira como a sociedade colonial era estruturada, na perspectiva de Silva Neto (1963) os negros e indígenas não poderiam exercer influências decisivas sobre o português, língua que funcionava como símbolo de uma civilização entendida como superior. Por essa razão, o autor parece formular uma análise de mudança que corrobore a sua tese da *vitória da língua portuguesa no Brasil*, qual seja a hipótese da *língua transplantada*. Através das propriedades que decorrem desse conceito – como o apressamento da *deriva* e o *conservadorismo*, por exemplo –, o autor demarca a continuidade do português no Brasil e também consegue negar as teses *indiófilas* e *negrófilas*.

Conforme já mencionamos, esse posicionamento de Silva Neto é frequentemente criticado pela literatura contemporânea, ou, melhor dizendo, pela *tradição* que subsume esses pesquisadores. Entretanto, como uma das tarefas da Historiografia Linguística é propor os condicionamentos que levaram um determinado conhecimento linguístico a se estruturar de uma forma e não de outra, na próxima seção, procuraremos mostrar como alguns importantes trabalhos da Historiografia de interpretação do Brasil, produzidos na primeira metade do século XX, podem ter impactado a obra de Serafim da Silva Neto, traduzindo-se num *vínculo estilístico*.

4 Algumas observações sobre o vínculo estilístico: Silva Neto (1963) e a historiografia brasileira

Tomando como diretriz o *princípio de contextualização* (KOERNER, 1996), procuramos mostrar, nesta seção, o contexto de emergência da IELPB e a maneira como esta obra dialogou com uma certa linha historiográfica de interpretação do Brasil, configurando-se, assim, um *tráfego intercoletivo de pensamento*.

⁸ Silva (2016) traz uma argumentação mais detalhada para esta argumentação, recorrendo inclusive a outros trabalhos de Serafim da Silva Neto.

Num trabalho em que se propõe a analisar as várias perspectivas que direcionaram a interpretação historiográfica da Independência do Brasil, Costa (2006) afirma que houve, em relação a essa temática, um conjunto de trabalhos caracterizados por um *lêxico de continuidade*, isto é, que pintaram o processo de Independência como um dos resultados do sucesso da empresa colonialista portuguesa, cujo ápice teria sido a emancipação da porção americana do império. Segundo a autora, um dos melhores exemplos desse tipo de visão poderia ser verificado no trabalho do historiador Francisco Adolfo de Varnhagen (1816-1878), autor da *História Geral do Brasil* (1854), obra patrocinada pela Coroa e considerada como fundadora da historiografia nacional. De acordo com Costa (2006), Varnhagen ficou conhecido por sua interpretação lusófila da relação entre Brasil e Portugal, que enfatizava os aspectos de continuidade portuguesa na passagem do período colonial para o Brasil Independente e atribuía características positivas ao processo. Para a autora, os principais eixos de interpretação do Brasil na obra de Varnhagen eram: a primazia da cultura e da raça europeia sobre as suas correspondentes autóctones e africanas e a superioridade da Monarquia sobre a República.

Varnhagen é um dos primeiros historiadores citados na IELPB. Aliás, é uma passagem deste historiador que Silva Neto utiliza para encorajar o estudo das variedades faladas do português brasileiro, dada a sua diferença de *acento* em relação a Portugal. Levando em consideração as observações de Costa (2006) sobre a maneira como os africanos e indígenas eram vistos numa historiografia como a defendida por Varnhagen, que exaltava a superioridade branca, argumentamos que traços semelhantes podem ser encontrados na abordagem de Serafim da Silva Neto:

Há ainda referências, no Brasil-Colônia, ao uso de línguas africanas nas aglomerações negras das cidades. Cedo, porém, saíram do uso, com a expansão, cada vez maior do português. O idioma dos descobridores, com seu alto prestígio de língua escrita e rica literatura, foi absorvendo os focos não românicos: os episódicos falares africanos e a pertinaz *língua geral*, que só muito lentamente foi cedendo terreno (SILVA NETO, 1963, p. 86).

Como podemos ver acima, tal qual ocorre na obra de Varnhagen, Silva Neto (1963) exalta a proeminência da cultura branca e europeia sobre os indígenas e africanos. Contudo, embora afirmações como as dele sejam consideradas preconceituosas pelos linguistas do presente, nosso intuito é mostrar que, à época, havia um *clima de opinião intelectual* que favorecia interpretações dessa natureza.

Conforme mencionamos na seção anterior, Silva Neto (1963) constrói a sua análise linguística com base no pressuposto da existência de características opostas na composição demográfica e social das zonas urbanas e das zonas rurais, diferenças estas que, por conseguinte, se traduziriam também em diferenças de caráter linguístico. Para o filólogo, nas cidades, haveria uma manutenção do padrão linguístico português devido à maior presença de pessoas brancas, enquanto os espaços rurais, habitados por uma grande massa de negros e indígenas, apresentariam as já citadas variedades linguísticas crioulistas. Tais observações de Silva Neto são guiadas por informações historiográficas, pois, como exemplo, podemos citar o seguinte trecho de Caio Prado Jr., transcrito pelo filólogo no quinto capítulo da IELPB:

É assim que ele se concentra nos grandes núcleos agrícolas do litoral: no Maranhão, no Extremo Nordeste, no Recôncavo baiano, no Rio de Janeiro. Assim também nos centros mineradores do interior: Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso. Em todos estes pontos, o negro e seus derivados francamente preponderam. Mas entre si, aquelas regiões se distinguem por certos caracteres próprios. Nas de propriedade mais antiga [...] a difusão do sangue negro se fez em maior escala, e daí uma tendência para a eliminação do branco puro e mesmo do quase puro. Mas embora só propriamente nos maiores centros urbanos, age uma tendência contrária a esta: é o afluxo, mais numeroso do que em outros lugares, de imigrantes brancos [...]. (PRADO JR. apud SILVA NETO, 1963, p. 144).

Outro autor que é lembrado por Costa (2006, p. 69) por enfatizar a continuidade portuguesa decorrente do processo de Independência é Francisco José de Oliveira Viana (1883-1951). Há cinco menções à obra de Oliveira Viana na IELPB, as quais fundamentam e fortalecem as análises linguísticas propostas por Silva Neto, como no seguinte trecho, em que o autor novamente destaca a superioridade dos espaços urbanos frente à zona rural:

Também queremos trazer à colação importante fato, que não passou despercebido aos olhos argutos de Oliveira Viana. É que nas cidades, pelo menos a partir do século XVII, se concentravam os elementos brancos da colônia: elas “funcionavam como poderosos centros de seleção e concentração dos elementos brancos superiores”. (SILVA NETO, 1963, p. 88).

O referido trecho compõe as observações de Silva Neto a respeito da periodização da história linguística do Brasil, mais especificamente sobre o terceiro período, durante o

qual, na concepção do filólogo, teria ocorrido a demarcação da identidade portuguesa no território brasileiro, nos vários elementos da cultura. Assim, importa ao autor a reunião de argumentos que acentuem o fortalecimento da cultura urbana e branca, e, em contrapartida, mostrem a eliminação e/ou marginalização dos elementos não compatíveis com ela. É neste sentido que entram as observações de Oliveira Viana, a fim de ajudar o filólogo a comprovar a sua tese no âmbito linguístico, a saber: a *vitória da língua portuguesa*.

De acordo com Bastos (2006), um dos temas mais estudados pelos intelectuais brasileiros da década de 1920 dizia respeito à busca de uma identidade nacional, problema este que, necessariamente, passava pela reinterpretação dos processos de colonização e Independência. Neste sentido, Bastos (2006, p. 68) afirma que em alguns estudos era possível notar uma espécie de revalorização da influência lusitana na formação do Brasil, sendo um dos representantes desta corrente o sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987). A esse respeito, vemos em Vellinho (1962, p. 524) que, já no período precedente à produção de Freyre, muitos estudos de interpretação do Brasil partiam do pressuposto de que a história brasileira se tratava de um prolongamento da história do Velho Mundo. Em Freyre, entretanto, o Brasil seria entendido como uma nação mestiça, na qual a herança europeia, no plano racial e cultural, teria se juntado às formas de vida extra-europeias.

Ora, Gilberto Freyre é amplamente citado na IELPB. Como um exemplo, podemos mencionar a alusão feita à obra *Sobrados e Mucambos*, utilizada por Silva Neto para salientar o fortalecimento do uso do português no Brasil Colonial, mesmo diante do uso da língua geral, visto que Freyre trazia o registro de que, em 1562, um índio adolescente pregara em português a Paixão de Cristo. Além disso, o filólogo afirma que na *Sociologia* de Freyre poderiam ser encontrados argumentos para se defender a ideia de que, nos processos de ascensão social, os indivíduos sentiam a necessidade da *branquização linguística*.

Tendo em vista as referências textuais aqui apresentadas – e outras que, mesmo constantes da IELPB, fogem do escopo deste trabalho –, argumentamos que a obra de Silva Neto (1963) estabeleceu um franco diálogo com uma determinada linha historiográfica de interpretação do Brasil, isto é, com os trabalhos que salientavam a continuidade e sobreposição portuguesa na cultura brasileira, mesmo diante da independência política, o que mostra que a IELPB estava, por assim dizer, afinada com as interpretações circulantes nesse *clima de opinião intelectual*. Assim, tendo como base as propostas de Fleck (2010), afirmamos que a IELPB constitui-se num exemplo de concretização de um *tráfego intercoletivo de pensamento*, por meio do qual concepções carreadas por estudos de interpretação histórica e social do Brasil, sobretudo aqueles produzidos nas décadas de

1920 e 1930 – década na qual a IELPB começou a ser escrita –, passaram para o terreno dos estudos linguísticos. Neste sentido, sugerimos que, nesse período, parece ter ocorrido um *vínculo estilístico* entre os estudos que, em diferentes áreas, se propuseram a interpretar o fenômeno brasileiro. Deste modo, as diferentes áreas ou *coletivos de pensamento* convergiram num viés interpretativo, guiados pelo mesmo *estilo de pensamento*, segundo o qual haveria uma continuidade entre Portugal e Brasil.

Partindo do pressuposto de que um *estilo de pensamento* promove, numa determinada época, a coerção dos pensamentos e práticas, bem como conduz à negação de fatos que não convirjam com a visão por ele propalada, argumentamos, também, que o *vínculo estilístico* descrito pode ser considerado como uma das razões que fizeram com que a *tradição* representada pela IELPB⁹ problematizasse os impactos do contato entre línguas na formação histórica do português no Brasil, fato que, numa *tradição* contemporânea, tem sido fortemente enfatizado.

Conclusão

Este trabalho teve como objetivo descrever alguns aspectos da problematização que Silva Neto (1963) faz do impacto do contato entre línguas na formação histórica do português no Brasil. Deste modo, munidos de alguns conceitos teórico-metodológicos da Historiografia Linguística – e, no que diz respeito à proposta de Fleck (2010), da Historiografia das Ciências de modo geral –, verificamos que as ideias propaladas pelo filólogo, situado em uma *tradição* particular, atualmente vistas como simplistas e preconceituosas, encontram sua sustentação em um íntimo diálogo entre os estudos linguísticos e uma determinada linha historiográfica de interpretação do Brasil, diálogo este que analisamos com base nos conceitos de *vínculo estilístico* e *tráfego intercoletivo de pensamento*.

Como a análise procurou mostrar, o estudo da emergência e do desenvolvimento do conhecimento linguístico deve, necessariamente, estar calcado no exame atento do contexto que possibilita que ele tenha determinadas características, e não outras. Na *tradição* na qual estava inserido Serafim da Silva Neto, em que os grandes expoentes da classe intelectual acentuavam as continuidades das marcas portuguesas na estruturação da cultura brasileira, a consonância em relação a essas ideias no plano dos estudos linguístico-filológicos já era, por assim dizer, esperada.¹⁰ Neste sentido, as próprias noções

⁹ Afirmamos que a *tradição* foi representada pela IELPB de Silva Neto por ser ele o grande expoente dos estudos filológicos da primeira metade do século XX. Contudo, outros autores defenderam ideias semelhantes no mesmo contexto, como Gladstone Chaves de Melo (1917-2001) e Sílvio Edimundo Elia (1913-1998).

¹⁰ Uma importante questão a ser respondida, em uma futura pesquisa, é por que autores como Renato Mendonça se distanciavam dessas correntes principais do pensamento linguístico da época.

de preconceito e de análise simplista, as quais têm sido reputadas à IELPB por trabalhos ligados a *tradições* da Linguística brasileira contemporânea, devem ser consideradas noções historicamente marcadas, que, por certo, não fariam sentido dentro do *estilo de pensamento* escolhido por Silva Neto.

Por fim, notamos também que o diálogo entre Linguística e História se mostra bastante profícuo para o desenvolvimento de ambas as disciplinas, uma vez que a coesão entre os conhecimentos desenvolvidos nos diferentes campos pode levar ao fortalecimento de determinadas ideias e práticas. Aliás, esse diálogo não ficou circunscrito à *tradição* que possibilitou a emergência da IELPB, mas também tem sido bastante frequente nas *tradições* da Linguística contemporânea. A própria visão crítica em relação às propostas de Silva Neto (1963) para o tratamento do contato entre línguas pode ser vista como um reflexo desse diálogo, uma vez que também novas perspectivas historiográficas de interpretação do Brasil surgiram, salientando cada vez mais a participação de negros e indígenas na formação do país. É também por isso que, no âmbito dos estudos linguísticos, cresce cada vez mais o número de trabalhos que, nas áreas de Sociolinguística e História Social da Língua, procuram lançar novas luzes sobre a problemática do contato.

Referências

- ALONSO, M. C. Multidimensionalidad, Complejidad y Dinamismo em la Historiografía Lingüística y en su definición del concepto de Tradición. *Todas as Letras: revista de Língua e Literatura*, São Paulo v. 14, n. 1, p. 71-86, 2012.
- BASTOS, E. R. *As Criaturas de Prometeu*. Gilberto Freyre e a formação da sociedade brasileira. São Paulo: Global, 2006. p. 59-79.
- COELHO, O. F. *Serafim da Silva Neto (1917-1960) e a Filologia Brasileira: Um Ensaio Historiográfico sobre o Papel da Liderança na Articulação de um Paradigma em Ciência da Linguagem*. 1998. 184f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.
- COSTA, W. P. A Independência na Historiografia Brasileira. In: JANCSÓ, I. (Org.). *Independência do Brasil: História e Historiografia*. São Paulo: Hucitec/FAPESP, 2006, v.1, 2006. p. 53-117.
- ELIA, S. E. *O Problema da Língua Brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e Cultura, 1961.
- FLECK, L. *Gênese e Desenvolvimento de um fato científico*. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- KOERNER, E. F. K. Questões que persistem em Historiografia Linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996.

LOBO, T. Variantes nacionais do português: sobre a questão da definição do português do Brasil. *Revista Internacional de Língua Portuguesa*, n. 12, p. 9-16, 1994.

LUCCHESI, D. A diferenciação da língua portuguesa no Brasil e o contato entre línguas. *Estudos de Linguística Galega*, v. 4, p. 45-65, 2012.

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

MENDONÇA, R. *A Influência Africana no Português do Brasil*. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

RAIMUNDO, J. *O elemento afro-negro da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Renascença Editora, 1933.

SILVA, W. S. *Linguística Histórica no Brasil (1950-1990): estudo historiográfico das continuidades e discontinuidades no tratamento da variação e da mudança linguística do português brasileiro*. 2016. 244f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVA NETO, S. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. 2.ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, Ministério da Educação e da Cultura, 1963[1950].

SWIGGERS, P. Les premières grammaires des vernaculaires gallo-romans face à la tradition latine: stratégies d'adaptation et de transformation. In: ROSIER, I. *L'Heritage des Grammairiens Latins de L'Antiquité Aux Lumières*. Actes du Colloque de Chantilly. Paris: Diffusion Éditions Peeters, 1988. p. 259-269.

_____. Modelos, Métodos y Problemas en la historiografía de la lingüística. *Nuevas Aportaciones a la historiografía lingüística*. Actas del IV Congreso Internacional de la SEHL. La Laguna (Tenerife), 22 al 25 de octubre de 2003. p. 113-146, 2004.

TARALLO, F. Sobre a alegada origem crioula do português brasileiro: mudanças sintáticas aleatórias. In: ROBERTS, I.; KATO, M. (Org.). *Português Brasileiro: uma viagem diacrónica (uma homenagem a Fernando Tarallo)*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

VARNHAGEN, F. A. *História geral do Brazil*. Tomo Primeiro. Rio de Janeiro / Madrid V. de Dominguez, 1854. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=MWoCAAAAYAAJ&dq>. Acesso em: 14 fev. 2017.

VELLINHO, M. A valorização do português na obra de Gilberto Freyre. In: *Gilberto Freyre: sua Ciência, sua Filosofia, sua arte*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1962.

Submetido em: 28/02/2017

Aceito em: 04/07/2017

**NO PRINCÍPIO ERA O VERBO: A CULTURA ESCOLAR E O ENSINO DA
LÍNGUA VERNÁCULA NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO (1759-1960)¹**

IN THE BEGINNING WAS THE WORD: SCHOOL CULTURE AND VERNACULAR
LANGUAGE TEACHING IN BRAZILIAN SECONDARY EDUCATION (1759-1960)

Luci Schmoeller | [Lattes](#) | lucischmoeller@hotmail.com
Universidade Federal de Santa Catarina

Norberto Dallabrida | [Lattes](#) | norberto.dallabrida@udesc.br
Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo: O objetivo deste artigo é explicar as prescrições que forjaram a Cultura Escolar em torno do ensino da língua vernácula no ensino secundário brasileiro, através da análise histórica do processo de constituição da disciplina Português, que se inicia com a imposição do português como língua materna – 1759 – até o início do processo de democratização do ensino que vai modificá-la expressivamente – 1960. Veremos que o nascimento da disciplina está atrelado à constituição da nação brasileira e ao sentimento nacionalista, o que vai reverberar no modo de ver e pensar o ensino da língua vernácula até os dias de hoje.

Palavras-chave: Cultura Escolar; Língua Portuguesa; Ensino Secundário.

Abstract: The purpose of this article is to explain the requirements that forged the School Culture around the vernacular language teaching in the Brazilian secondary education through historical analysis of the process of constitution of the Portuguese course, which begins with the imposition of the Portuguese language as the national mother tongue – 1759 – until the beginning of the school democratization process that will modify it significantly – 1960. We will see that the birth of the subject is linked to the formation of the Brazilian nation and the nationalist sentiment, which will reverberate in the way of seeing and thinking vernacular language teaching until today.

Key-words: School culture; Portuguese language; Secondary education.

¹ Trabalho desenvolvido na Disciplina “Cultura Escolar e Instituições”, ministrada pela Professora Gladys Teive, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), no primeiro semestre de 2015. Este trabalho será parte integrante de tese em desenvolvimento, a ser defendida em dezembro de 2017.

Introdução

Nos últimos anos, os olhares se voltaram ao ensino médio principalmente pelos resultados nada satisfatórios nas avaliações nacionais e internacionais. Sabe-se que essa conjuntura é resultado de raízes históricas: os professores do ensino médio não recebem uma boa formação inicial e a formação continuada é também deficiente, além de terem salários nada atrativos; de outra parte, os alunos que frequentam a escola pública geralmente trazem como repertório uma língua e uma cultura socialmente desvalorizadas. A escola não é eficiente em imbuí-los da cultura necessária para inseri-los na sociedade letrada. Trocando em miúdos, a escola não promove a democratização das oportunidades de ascensão social e política da grande massa trabalhadora.

O interessante é pensar nas mais diferentes teorias que surgiram para tentar resolver o problema da educação nas escolas públicas e em quão inócuas elas foram. Segundo Azanha (1990, p. 69) “é no interior da sala de aula que se decide o destino de políticas e reformas educacionais.” Nos últimos vinte anos, a escola deixou de ser vista como um lugar em que nada separa as intenções dos resultados. As problemáticas da história da educação refinaram-se para a diferença – ou hiato, conforme Carvalho (2003) - entre o que se prescreve nas propostas curriculares e o que realmente se faz na escola, até então as contribuições da história se mostravam demasiado externalistas. É nesse sentido que, segundo Chervel (1990), a história das disciplinas escolares tenta identificar, através das práticas de ensino, o que ocorre nesse espaço particular, e leva a pôr em evidência o caráter efetivamente criativo do sistema escolar.

O objetivo deste texto é evidenciar as prescrições - sem se ater aos usos que os sujeitos fizeram dessas prescrições -, e as transformações pelas quais passaram, que forjaram a cultura escolar em torno do ensino da língua vernácula no Brasil no ensino secundário. Isso se dará por meio da análise histórica que se inicia com a imposição do português como língua materna – 1759 – até o início do processo de democratização do ensino que vai modificar expressivamente a disciplina – 1960. Veremos que o processo de constituição da disciplina de português está atrelado ao da constituição da nação brasileira e ao sentimento nacionalista decorrente desse processo, o que vai reverberar no modo de ver e pensar a disciplina de Português até os dias de hoje.

Cultura escolar: história das disciplinas escolares

A História da Educação vem redesenhando seus métodos e objetos de investigação, reformulando suas interrogações e se abrindo para novos interesses e novos critérios de tratamento do arquivo, re-historicizando a escola. A instituição escolar passa a ser conce-

bida como produto histórico, que tem práticas sociais próprias. Assim nasceu a noção de *Cultura Escolar*.

O conceito de cultura escolar proposto por Viñao Frago (1995, p. 68-69) parte da compreensão de cultura escolar como um “conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização”. É a cultura específica de um estabelecimento ou um “aspecto individualizado de determinado grupo, de professores [...]” (GONÇALVES, 2006, p. 21), aspectos que irão atribuir características e modos de ser e ver que são particulares, tanto em relação às materialidades quanto aos significados simbólicos do mundo da escola. Tais aspectos, segundo Viñao Frago (1995, p. 68-69), inclui:

Prácticas y conductas, modos de vida, hábitos y ritos – a historia cotidiana del hacer escolar –, objetos materiales – función, uso, distribución en el espacio, materialidad física, simbología, introducción, transformación, desaparición... –, y modos de pensar, así como significados e ideas compartidas.

Portanto, se a cultura escolar envolve toda a vida escolar, a construção das ideias sobre o ensinar e o aprender até a ação efetiva desse fazer escolar fazem parte desta cultura.

Para Dominique Julia (2001, p. 10), cultura escolar é entendida “como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Nesse sentido, o conceito de cultura escolar desvia o olhar para o interior da escola e deixa de lado os objetos de investigação que se debruçam sobre a história das instituições ou história das ideias, consideradas por Julia como “demasiado externalistas” (JULIA, 2001, p. 12). É o que, segundo ele, tem feito a história das disciplinas escolares quando se propõe a “compreender o que ocorre nesse espaço particular” (JULIA, 2001, p. 13).

Esse novo campo de pesquisa “articula-se ao processo de transformações curriculares dos anos de 1970 e decorrer da década de 1980”, pois a ideia da escola como espaço de reprodução de conhecimentos² imposto era repensada (BITTENCOURT, 2003, p. 11). Da visão da escola e seus agentes, como uma teia de articulações mais complexa, emergia uma nova produção historiográfica. A organização dos saberes escolares passou a ser incluída como um dos objetos importantes sobre as práticas escolares, não só no Brasil, mas em diferentes países, quase que simultaneamente. Conforme Bittencourt (2003, p. 15),

² Bittencourt (2003) refere-se aos estudos de Bourdieu e Passeron e de Ivan Illich.

Na França, Inglaterra, Portugal, México, Canadá, entre outros países, incluindo o Brasil, houve um crescimento de pesquisas sobre a disciplina escolar que, entre outros problemas, possuíam em comum a preocupação em identificar a gênese e os diferentes momentos históricos em que se constituem os saberes escolares, visando perceber a sua dinâmica, as continuidades e descontinuidades no processo de escolarização.

A história das disciplinas escolares, como afirmou Julia, “abre a caixa preta da escola” (2001, p. 13), quando as concebe como produtos específicos da escola que põem em evidência o sistema escolar. Julia, pautado nos estudos de Andre Chervel, aponta que as pesquisas sobre a história das disciplinas escolares explicitam uma ampla liberdade de manobra entre o prescrito e o praticado (JULIA, 2001). Em outras palavras, há uma distância entre o que é normatizado e o que é verdadeiramente praticado na escola.

Segundo Chervel, a escola não é um simples espaço de transmissão de saberes, ela é um espaço de produção de sua própria cultura (1990). A partir disso, ele atribui um papel importante à história das disciplinas escolares:

Se se pode atribuir um papel “estruturante à função educativa da escola na história do ensino”, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar e, portanto, classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais de uma sociedade. (CHERVEL, 1990, p. 184).

Inventariar as maneiras diferenciadas de ensino é conhecer as práticas dos atores que participaram da produção daquela cultura escolar. É nessa perspectiva que hoje está presente em muitas pautas de investigação esse objeto histórico de investigação: a atenção se volta para o cotidiano da escola, desloca-se do seu eixo externo, ou seja, dos modelos pedagógicos regulamentares, preceituais e normativos para as práticas diferenciadas de apropriação desses modelos em cada disciplina-saber.

No senso comum, a escola ensina as ciências impostas pela cultura na qual a sociedade se banha; não passa de um puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela; a escola seria, portanto, um lugar do conservadorismo, da inércia e da rotina. No entanto, para Chervel (1990, p. 185), “a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural”, ao perceber que, de fato, o sistema escolar forma os indivíduos e uma cultura escolar que vem, por sua vez, penetrar, moldar e modificar a cultura da sociedade global. Esse papel ativo e criativo que a escola desempenha só é possível evidenciar a partir da pesquisa da história das disciplinas escolares.

Genealogia do ensino da língua vernácula: deitando raízes na cultura escolar

No presente, é inconcebível imaginar uma escola no Brasil sem a disciplina de português, isso já se naturalizou entre nós; no entanto, os estudos históricos mostram que o ensino da língua vernácula teve uma entrada tardia na escola brasileira – somente no século XIX - e dependeu de diversos fatores para se consolidar nas práticas escolares, principalmente no ensino secundário. Houve dois momentos importantes para a constituição da disciplina: a reforma implementada por Pombal, que instituiu o português como língua oficial e a reforma de 1931, assinada pelo ministro Francisco Campos, em que o ensino da língua vernácula se tornou obrigatório em todos os anos do ensino fundamental. (ALMEIDA, 1997; BRASIL, 1931). Então, para entender como se deu o processo de constituição dessa disciplina no ensino secundário brasileiro, é preciso fazer uma genealogia do ensino da língua vernácula no Brasil.

Segundo Souza (2008), quando éramos colônia de Portugal, o ensino secundário era insipiente e oferecido principalmente pelos seminários e colégios jesuítas que eram adeptos da formação humanista - herança deixada pelos colégios europeus que visavam à formação do espírito, preparando os jovens para ascenderem aos mais altos níveis do pensamento utilizando a retórica, a arte de pensar e de escrever. Todo o ensino secundário e superior dos jesuítas era fundamentado no *latim* – era o que determinava a *Ratio Studiorum*. (ROOTHAAN, 1850). O português era somente um instrumento de alfabetização, como apoio para aprender a gramática latina, e língua falada. Coube ao Marquês de Pombal reformar os estudos em Portugal e suas colônias, foi quando se tornou obrigatório o uso da língua portuguesa como língua oficial - em 1759; as medidas impostas por ele contribuíram significativamente para a consolidação da língua vernácula no Brasil e sua inclusão como saber escolar (SOARES, 2004). Ainda conforme Soares (2004), com a reforma instituída por Pombal e sua política antijesuítica, essas instituições foram suprimidas e, apesar do fechamento das escolas da Companhia de Jesus, pouco foi feito para substituí-las e para criar um sistema de ensino secundário no Brasil. Esse ato radical de Pombal desmantelou o sistema colonial de ensino jesuítico, mas, segundo Piletti (1987), a tradição de ensino jesuítico, que tinha como conteúdos predominantes o ensino pautado nas humanidades, manteve-se nas poucas aulas régias, uma vez que os professores dessas aulas haviam sido formados na tradição pedagógica jesuítica.

Essas aulas-régias de latim, grego, retórica e filosofia passaram a funcionar como aulas avulsas. Segundo Piletti (1987), cada uma constituía uma unidade de ensino, com um professor único, era autônoma e isolada, não se articulava com outras aulas e nem

pertencia a nenhuma escola, não havia currículo e nem uma duração prefixada. A partir da década de 1830, começaram a aparecer os primeiros liceus provinciais, que se constituíram mais pelo ajuntamento das aulas-régias do que como um sistema de ensino. Esses liceus preocupavam-se em oferecer aos alunos disciplinas exigidas para o ingresso aos cursos superiores (PILETTI, 1987) – somente a partir de 1871 é que foi implementado o exame de português.

Em 1837, o governo regencial criou o Colégio Pedro II, cujos primeiros planos de estudos incluíam e enfatizavam a cultura clássica humanista, seguindo a tradição dos sistemas pedagógicos da época. A disciplina Língua Portuguesa surge nesse momento, quando foi incluída no currículo do Colégio Pedro II, sob o nome de Retórica e Poética. Conforme Soares (2004), no ano seguinte, a gramática nacional é mencionada no regulamento do colégio. Porém, o marco inicial do ensino oficial de português como disciplina é considerado a partir do decreto imperial de 1871, quando é criado o cargo de “professor de português” (SOARES, 2004, p. 165). Nessa época, ainda não existiam instâncias de formação do professor de português, que era quase sempre um estudioso da língua e de sua literatura. As faculdades de filosofia, que tinham esse objetivo, surgem apenas nos anos 1930 (SOARES, 2004).

Os poucos cursos superiores existentes no país exigiam “certidões de aprovação” que eram conferidas por professores autorizados pelo governo que ministravam as aulas avulsas de uma ou mais disciplinas (RAZZINI, 2000, p. 25) – o que estaria na origem da educação essencialmente propedêutica que caracterizou fortemente o ensino secundário no Brasil. Segundo Razzini (2000, p. 36), até 1931, a conclusão do curso secundário não era obrigatória para entrar nos cursos superiores, cuja seleção era feita pelos “Exames Preparatórios”. Esses passaram a ser realizados em conformidade com os programas do Imperial Colégio Pedro II, que deveriam ser adotados também pelos colégios provinciais ou particulares (VECHIA; LORENZ, 1998). Isto fez com que, na prática, o currículo do curso secundário ficasse dependente desses exames, inclusive o currículo da Língua Portuguesa.

A importância dada ao ensino das humanidades estava em queda, apesar de cultivada em algumas instâncias do ensino secundário. Conforme Souza (2008), em 1854, o ministro Couto Ferraz, inspirado em novos modelos europeus, instituiu uma diversificação dos estudos secundários no Colégio Pedro II: a) os estudos técnicos tinham uma formação científica e prática e eram destinados aos alunos que não desejassem prosseguir até o bacharelado; b) os estudos de caráter essencialmente literários destinavam-se à for-

mação de bacharéis em letras. Esses bacharéis, que cultivavam grande distinção social, costumavam exercitar a arte da escrita e liam, reproduziam e declamavam poesias nas salas de aula e em eventos sociais (SOUZA, 2008). Considerado o colégio modelo para o país até 1931, os alunos do Pedro II independiam dos exames preparatórios, pois o diploma de “Bacharel em letras” lhes dava o direito de ingressar em qualquer faculdade do império (RAZZINI, 2000, p. 25).

A constituição da disciplina Português, que teve início no Colégio Pedro II, foi determinada pela natureza dos conhecimentos que se tinha sobre a língua e pela formação dos profissionais que atuavam na área (SOARES, 2004). O aparecimento e a disseminação de uma nova perspectiva face aos estudos da linguagem, enveredando pela linguística, deram novo rumo às práticas pedagógicas das línguas modernas, assim como das línguas mortas (RAZZINI, 2000). Os estudos linguísticos acerca do português foram se constituindo paulatinamente e, com a instalação da Imprensa Régia do Rio de Janeiro, a partir de 1808, houve condições de publicação para várias obras sobre a gramática do português. Soares (2004) chama a atenção para o fato de que essas gramáticas eram escritas por professores e destinadas a outros professores e alunos, o que atesta a tradição do ensino das normas gramaticais no currículo escolar até os dias de hoje. A língua portuguesa se constituiu como um sistema linguístico a partir desses trabalhos e, embora haja inúmeras variações linguísticas, o ensino da gramática foi concebido como modalidade única, travando uma luta acirrada contra as variações até de pronúncia.

Quanto a isso, Carlos Alberto Faraco (2004) problematiza a origem da norma padrão brasileira e, conseqüentemente, a institucionalização dessa norma como saber escolar. Ele observa que “a elite letrada conservadora se empenhou em fixar como nosso padrão um certo modelo lusitano de escrita” (FARACO, 2004, p. 42), diferentemente do que se pensa que o modelo foi tomado da língua de Portugal. Por trás dessa atitude está o desejo de viver num país branco e europeu de tradição latina. Houve, portanto, uma reação a um abramileiramento da norma padrão, combatendo fenômenos linguísticos de caráter multirracial, sinônimo de corrupção e degeneração, fixando uma norma padrão artificialmente forjada que vê como erros fenômenos amplamente correntes até mesmo na norma culta. Segundo Faraco (2004), esse foi um fator pesado de discriminação e exclusão social e que influenciou sobremaneira o processo histórico da constituição do ensino da língua vernácula no país e que forjou as características que perduram até os dias de hoje. É importante ressaltar que o Colégio Pedro II teve um papel decisivo na orientação do ensino secundário brasileiro e na formação da disciplina de Português –

até 1931 serviu de padrão nacional. Alguns dos livros didáticos de gramática e retórica foram escritos pelos professores do colégio, sendo que alguns deles foram utilizados até as primeiras décadas do século XX, como afirma Soares (2004). Algumas publicações tiveram destaque como a *Gramática Portuguesa* de Júlio Ribeiro; as *Gramáticas expositivas* de Eduardo Carlos Pereira, entre outras (SOARES, 2004). Além das gramáticas, destacaram-se também as coletâneas de textos utilizadas nas aulas, que apresentavam trechos de autores consagrados. Mais tarde, o poder desses professores se tornou hegemônico, pois, cada um na sua cátedra, decidia o programa curricular e os compêndios utilizados no curso, além dos conteúdos exigidos nos exames preparatórios.

A coletânea dos conteúdos programáticos ensinados na escola secundária (1850-1951), organizada por Vechia e Lorenz (1998), traz no introito o programa de exames para ingresso nos cursos superiores, publicado no ano de 1850. Nele, a gramática nacional aparece como conteúdo curricular apenas no primeiro ano e contempla apenas aspectos da morfologia da língua, dando ênfase ao ensino dos verbos irregulares. Ao mesmo tempo, aparece a gramática do latim e do francês. No segundo ano, são arrolados os conteúdos de ensino do francês, latim e inglês; no terceiro, aparece o alemão e o latim; no quarto e quinto ano, francês, inglês, alemão, latim e grego; no sexto, além dessas línguas, aparece o ensino de retórica, contemplando alguns aspectos de construção de frase e período, estilo, figuras de linguagem e de construção; no sétimo ano, a mesma configuração do sexto é mantida, sendo que a retórica centra-se nas características da poesia e nos estudos da poesia grega, lusitana e de apenas uma obra brasileira – “Caramuru”, de José Santa Rita Durão (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 26). É notória a primazia das línguas clássicas e estrangeiras em detrimento da língua vernácula neste período.

Segundo Vechia e Lorenz (1998, p. 28), no programa de ensino do Colégio Pedro II para o ano letivo de 1856, o ensino da língua vernácula também aparece apenas no primeiro ano, como base para o ensino de latim e das demais línguas, no entanto não há prescrição de assuntos específicos, apenas há a sugestão de uso da “Grammatica da lingua portugueza” de Cyrillo Dilermando. Continuam sendo prescritas as línguas latim, grego, francês, alemão, inglês através de sugestões de livros a serem adotados. A retórica aparece novamente no sexto ano e versa sobre os principais escritores, oradores e poetas antigos e modernos, especialmente gregos, latinos e lusitanos. Somente no sétimo ano é que a literatura brasileira é contemplada na disciplina de Retórica por meio da preparação para fruir as belezas dos textos literários dos grandes autores, além disso, os alunos são levados a compor textos literários e a escrever elegantemente, imitando os modelos indicados pelo professor.

No ensino prescrito para o ano de 1858, a língua vernácula continua apenas no primeiro ano, abordando os estudos de gramática, leitura, recitação e exercícios ortográficos (VECHIA; LORENZ, 1998). A primazia das línguas clássicas e estrangeiras continua em voga. A retórica aparece novamente no sexto ano, abordando as melhores passagens dos autores antigos, lusitanos e brasileiros. É nesse momento que aparece, pela primeira vez, a crítica literária. No sétimo ano há uma novidade: a disciplina passa a ser denominada de Retórica e Poética, em que são contemplados exercícios de composição, em prosa e verso, discursos, narrações declamações e, finalmente, há o aparecimento da história da literatura portuguesa e nacional.

As novidades do programa de ensino de 1862 são o aparecimento da disciplina de Gramática Filosófica e Retórica no sexto ano e as novas disciplinas de Literatura e Poética. Os assuntos prescritos em Gramática Filosófica arrolam a ortoépia, a ortografia, a etimologia, a sintaxe e a análise lógica da língua portuguesa. No sétimo ano, cria-se a disciplina Literatura Nacional, em que a literatura é dividida em escolas literárias, desde o trovadorismo até a escola romântica, e a poética que aborda os gêneros literários. O latim ainda continua prescrito em todos os anos; continuam em voga as línguas inglês, francês, alemão e grego.

Como mostra Razzini (2000), em 1869, através do Decreto 4.430, o português passou a fazer parte dos exames preparatórios, ao mesmo tempo em que diminuía o número de aulas consagradas ao latim. Segundo Piletti (1987), o português passou a ser exigido nos exames para ingresso em qualquer curso superior. Tem início, então, a ascensão da disciplina nos planos da educação secundária no Brasil. Segundo Razzini (2000), até 1890, o ensino do português envolvia a gramática (expositiva e histórica), leitura expressiva e recitação de trechos de prosadores e poetas brasileiros e portugueses do século XIX, leitura de autores clássicos como Camões, Vieira, Luiz de Souza, Bernardes, entre outros, exercícios ortográficos e composição, retórica e poética, mais tarde acompanhadas de Literatura Nacional. Intensificaram-se especialmente os exercícios escritos de redação e composição, com ênfase na produção de textos ancorados em práticas adotadas no ensino da retórica e da poética.

A disciplina “português” aparece pela primeira vez no programa de ensino de 1877, no primeiro e segundo anos (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 68). O programa abarca tonicidade, morfologia, sintaxe, ortografia e figuras de linguagem da língua vernácula, além de análise lógica e etimológica da língua e recitação de prosadores e poetas clássicos. No quinto ano, a disciplina de Retórica prescreve exercícios de composição em prosa e de

exercícios orais de eloquência; a disciplina de Poética se atém aos gêneros literários e à poesia em geral. O latim é prescrito apenas para os segundo, terceiro e quarto anos, além dele, há também a diminuição das cadeiras referentes às outras línguas. Em 1878, a disciplina “português” é ministrada apenas no sétimo ano, através da gramática, análise da língua e exercícios de redação verbal e escrita (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 68). O latim é recomendado somente para os primeiros três anos; há a inserção da língua italiana, além de algumas cadeiras das demais línguas modernas já prescritas anteriormente essas mudanças são bastante significativas para o fortalecimento da língua nacional.

É nessa época que se começou a problematizar a respeito do português falado no Brasil. Segundo Felisbino (2013), houve manifestações de ordem ideológica acerca da busca da identidade nacional e da emancipação da língua. Silva, em seu *Systema de orthografia brasileira* (1880), defendeu uma suposta língua brasileira por meio da comparação entre as pronúncias do português brasileiro e do português europeu, ressaltando a introdução das palavras indígenas na nossa língua e de vocábulos que só aqui existiam.

Em 1882, é prevista, pela primeira vez, a divisão do programa de ensino de português para o primeiro ano em leitura e recitação, exercícios ortográficos, gramática e composição. É nesse momento que o ensino da língua vernácula também é prescrito para o segundo, terceiro, quarto e para o quinto ano. O latim fica prescrito do segundo ao quinto ano. Para os últimos anos, permanecem previstas as disciplinas de Retórica, Poética e Literatura Nacional (VECHIA; LORENZ, 1998). Esse quadro se mantém até o programa de 1898.

Até o fim do Império, o ensino da língua vernácula no ensino secundário se fazia nesses termos. O sistema de exames parcelados como condição de ingresso no curso superior foi modificado pelo Decreto n. 9.647 de 2 de outubro de 1886 que estabelecia a aprovação em Português como condição para realizar as provas das demais disciplinas (PILETTI, 1987). Além disso, as reformas e programas posteriores acabaram por extinguir também as disciplinas de Retórica e Poética (mas não de Gramática) e por criar a disciplina de História da Literatura incorporando como conteúdos, práticas de leitura – recitação e composição – redação (essa disciplina foi incorporada ao ensino da língua vernácula em 1911 (RAZZINI, 2000)). Para isso, eram utilizados textos de autores consagrados, cabendo ao professor – e somente a ele – “comentá-lo[s], discuti-lo[s], analisá-lo[s] e propor questões e exercícios aos alunos” (SOARES, 2004, p. 166). Houve, na verdade, uma fusão desses saberes em uma só denominação, o que não significou uma mudança de conteúdos e objetivos, conforme ressalta Razzini (2000, p. 75):

A carga horária do curso secundário reforça a já assinalada ascendência do português e o declínio da retórica e poética, até sua extinção em 1890. Entretanto, a análise dos Programas do Colégio Pedro II revela a lenta transferência e adaptação de velhas técnicas retóricas e poéticas para o currículo de português, ao invés de registrar seu simples desaparecimento. É, pelo menos nesse sentido, que se pode interpretar a introdução, no currículo de português, de leitura e recitação (1855), autores clássicos nacionais, portugueses e brasileiros (1860), redação e composição (1870).

Assim, a retórica e a poética assumiram o caráter de estudos estilísticos; o *falar bem* foi substituído pelo *escrever bem*, que era a exigência da época; persistiu a aprendizagem *sobre* o sistema da língua e a análise de textos consagrados.

Essa tradição no ensino da língua vernácula, segundo Soares (2004), servia aos propósitos do ensino secundário: a educação de um grupo economicamente privilegiado, único a ter acesso à escola, e a quem continuavam a ser úteis essas mesmas aprendizagens. Para Razzini (2000), o poder da classe dominante era legitimado pelo acesso restrito à cultura europeia - principalmente ao modelo francês - e supervalorizava a elite letrada, digna representante do país frente às nações mais adiantadas, embora a infraestrutura educacional para a educação dos altos escalões fosse insignificante, se comparada aos padrões europeus. Essa era a conjuntura: o ensino a serviço da hegemonia da classe dominante.

Conforme Razzini (2000), houve uma aproximação da prática de ensino dos clássicos com a prática de ensino dos clássicos nacionais. Essa aproximação se deu através da constituição de uma história literária nacional e de um rol das obras consideradas clássicos nacionais. Assim, também a técnica de ensino da gramática nacional remontava a da gramática latina: exemplificando as estruturas gramaticais através de trechos de autores clássicos, a exemplo do ensino gramatical e retórico dos vernáculos europeus. Assim, a literatura brasileira “ganhou espessura e autoafirmação, servindo cada vez mais de exemplo nas aulas de português” (RAZZINI, 2000, p. 50). Essas práticas de ensino do vernáculo foram importantes para a implantação de uma cultura nacional, processo em marcha a partir da independência do Brasil.

Com a proclamação da República, o ensino da língua vernácula prestava-se à construção da nacionalidade brasileira, constituindo-se um instrumento de integração e unidade nacional. Saber ler e escrever era imprescindível para formar esse novo cidadão, uma vez que era o meio para assimilação da moral, a base para aprendizagem de novos conhe-

cimentos e para o exercício da cidadania, lembrando que para exercer o direito do voto, nesse período, era necessário saber ler e escrever.

Os republicanos, nutridos pelos ideais liberais e pelos novos modelos de educação que surgiam nos países civilizados, deram maior importância à educação primária – foram criados os grupos escolares e as reformas que modernizaram a pedagogia primária, ampliando o acesso à escola, contudo o ensino secundário regular nesse período continuava sendo oferecido apenas pela iniciativa privada e através dos estudos parcelados, ainda privilegiando as elites do país (SOUZA, 2010). Conforme Souza (2008), a formação do cidadão republicano ancorou-se no cultivo da formação cívico-patriótica pela afirmação da nação como projeto político, mas as mudanças educacionais implementadas no início da República ratificavam a distinção entre educação do povo e educação da elite, principalmente no ensino secundário, uma vez que a elite era preparada para o ingresso nos cursos superiores, uma aspiração que estava longe para os jovens das classes menos favorecidas. Dessa forma, segundo Souza (2008), visando à manutenção de uma alta cultura, os herdeiros da elite recebiam uma formação em latim, língua portuguesa, línguas modernas, literatura, história, geografia e filosofia, aritmética, álgebra, geometria, trigonometria, mecânica, astronomia, física, química e história natural, porém as ciências eram tidas como complementares à formação beletrista.

A importância do ensino da língua vernácula, que já vinha se intensificando, aumentou com o nacionalismo marcante dessa época e com os vínculos estabelecidos pela intelectualidade brasileira entre a língua pátria e a identidade nacional. Segundo Souza (2008), o estudo da gramática não foi abandonado, enquanto que se intensificaram os exercícios de redação e composição, ancorados no ensino da retórica e da poética. O estudo da literatura viria reforçar o conteúdo nacional da cultura geral, ministrada no ensino secundário. De acordo com Souza (2008), num primeiro momento a história da literatura brasileira destacava suas raízes lusitanas; as lições seguintes abordavam a literatura brasileira no período colonial, os cronistas, oradores e poetas do século XVII, a poesia épica, lírica, religiosa e patriótica da escola mineira; e, finalmente, os poetas, os críticos, os jornalistas e o movimento científico e artístico do período romântico. Quanto às línguas clássicas, conforme Souza (2008), a reforma do ministro Maximiliano, em 1915, eliminou a obrigatoriedade do ensino do grego no secundário, mantendo o latim em posição de igualdade com as demais línguas – português, francês, inglês e alemão.

No programa de Português de 1926, para o ensino secundário do Colégio Pedro II, vê-se, claramente, a prescrição do ensino da língua carregada do nacionalismo, influencia-

do principalmente pelo surto nacionalista devido à Primeira Guerra Mundial. Para o primeiro ano, é recomendado que se reflita sobre a língua portuguesa e suas parentas, em pé de igualdade com as demais línguas, além de refletir acerca da evolução da língua. Como indicação de livros, destacam-se “Analyse Grammatical e lógica. O idioma nacional” de Antenor Nascentes e “O meu idioma” de Othoniel Motta (VECHIA; LORENZ, 1998, p. 245). Contudo, o ensino da língua vernácula é prescrito apenas para os três primeiros anos, enquanto o latim permanece nos segundo, terceiro e quarto anos.

Assim como no currículo de Português, a língua vernácula ganhava cada vez mais importância para a implantação da cultura nacional e estava cada vez mais sujeita à intervenção do Estado. A ortografia da língua vernácula, no começo do século XX, passou a ser problematizada. Segundo Felisbino (2013), até então as palavras eram grafadas de acordo com sua origem etimológica, conservando a grafia mesmo que não tivesse valor fonético nenhum – chamada de pseudoetimológica, o que levou a uma distância muito grande entre a fala e a escrita. A grafia fora se transformando e até mesmo palavras que não provinham do latim ganharam aspectos dos vocábulos latinos, apresentando complicações e equívocos de toda ordem. Em 1904 foi publicada a *Ortografia Nacional*, do foneticista português Gonçalves Viana (apud FELISBINO, 2013, p. 75), em que era proposto um sistema simplificado aceitável e exequível, fixando a grafia das palavras com base na sua verdadeira etimologia. Segundo Botelho (2008, p. 165), entre as mudanças estava a supressão de aspectos próprios da etimologia grega – “th, ph, rh”; a simplificação das consoantes gêmeas, mantendo o “rr” e “ss”, intervocálicos; a eliminação de consoantes mudas; e a regulamentação quanto ao uso do acento gráfico.

Em 1910, Portugal se tornou República, o que levou a Academia de Ciências de Lisboa a propor uma revisão da ortografia nacional; o país aderiu, então, ao sistema proposto por Viana com poucas modificações. A adoção desta nova ortografia, sem a discussão com o Brasil, causou mal-estar entre as nações irmãs, ficando os dois países com ortografias completamente diferentes, Portugal com a ortografia reformada e o Brasil com a velha ortografia pseudoetimológica.

Segundo Cunha (2009), a proposta para simplificação do foneticista chegou ao Brasil e foi bastante discutida por membros da Academia Brasileira de Letras. Em 1915, foi apresentado o projeto do Filólogo Silva Ramos, que ajustou a ortografia brasileira aos moldes da portuguesa de 1911. O projeto, no entanto, não foi sancionado. Mas, em 15 de junho de 1931, Brasil e Portugal enfim assinam o Decreto nº 20.108, o primeiro acordo ortográfico luso-brasileiro sobre o uso da ortografia, com base no sistema simplificado

proposto por Viana. Segundo Felisbino (2013), a sistematização da ortografia nesse momento teve um caráter não apenas de simplificar e fixar a ortografia, mas também, e sobretudo, nacionalista, fazendo referência às marcas entre a pronúncia brasileira em relação à pronúncia europeia, ampliando e intensificando, dessa forma, a procura da identidade nacional por meio da criação de um sistema gráfico brasileiro. A obra de Viana representou um marco na história da grafia das palavras.

O primeiro acordo ortográfico foi firmado em 30 de abril de 1931 e implantado nas repartições públicas, nas escolas, no Diário Oficial e nas demais publicações oficiais, segundo Razzini (2000). A Academia Brasileira de Letras foi incumbida de preparar o *Vocabulário Ortográfico e Ortoépico da Língua Portuguesa*, que se tornou vigente no país a partir de sua publicação em 1932. Contudo, segundo Cunha (2009), depois de oficializado, o acordo de 1931 é derrubado pela Constituição brasileira de 1934, que mandava voltar à ortografia da Constituição de 1891. Só em 1938, a paz ortográfica é restabelecida, com a aplicação da ortografia firmada em 1931. Inicia-se, ali, um processo de uniformização da ortografia brasileira e portuguesa, mas os vocabulários que se publicaram a partir daí ainda continham divergências entre as duas grafias. Um novo acordo foi assinado em 1943 e tornado lei em Portugal, mas não foi ratificado pelo governo brasileiro, que manteve a ortografia estipulada pela Academia Brasileira de Letras na publicação da convenção ortográfica anterior ao acordo. Essa grafia se manteve no Brasil até o acordo de 1971.

Esse sentimento nacionalista, junto com a revolução de outubro de 1930, trouxe novas determinações para o ensino no Brasil. O país tentava adequar-se ao projeto da construção da sua nacionalidade, consoante com as novas demandas em virtude dos avanços tecnológicos e do crescimento urbano. A ignorância do povo seria o freio ao progresso do país. Além disso:

Nas décadas de 1930 e 1940, durante o governo de Getúlio Vargas, o nacionalismo brasileiro alimentou-se de um projeto autoritário e centralizador. Na vigência do Estado Novo, a política de nacionalização, empreendida pelo governo federal, buscou erradicar as minorias étnicas, lingüísticas e culturais, atuando sobre os núcleos de colonização estrangeira. [...] Os professores primários foram conclamados para essa campanha nacionalista e boa parte do magistério assumiu tal empreendimento como causa cívica. (SOUZA, 2008, p. 72).

Esse era um terreno profícuo para alicerçar o ensino de uma língua que fosse nacional e que fortalecesse a nação.

Em 1931, a reforma Francisco Campos insere pela primeira vez o ensino de língua

portuguesa em todos os anos do ensino fundamental (DALLABRIDA, 2009). Além disso, opera grandes transformações no ensino secundário e estabelece uma série de medidas como o aumento do número de anos do curso secundário; a divisão em dois ciclos, a seriação do currículo; a frequência obrigatória; a imposição de um sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. O curso secundário foi dividido em dois ciclos: o primeiro, com duração de 5 anos – o ‘fundamental’ -, tinha o objetivo de conferir uma formação geral ao educando; o segundo, com duração de dois anos – o ‘complementar’-, conferia uma formação voltada ao curso superior almejado pelo aluno. Essa reforma promoveu importantes transformações a caminho da modernização do ensino:

A Reforma Francisco Campos homogeneizou, de forma inédita, a cultura escolar do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu oficialmente procedimentos administrativos e didáticos-pedagógicos para todos os ginásios do território nacional. (DALLABRIDA, 2009, p. 188).

Embora não tenha rompido com o passado, as inovações promovidas por essa reforma foram significativas, pois instaurou as bases da organização escolar sobre a qual ocorreria a expansão do ensino nas décadas seguintes.

A reforma de Francisco Campos procurou desvincular o ensino secundário do caráter propedêutico que até então possuía. Segundo Gatti et al. (2014), a finalidade exclusiva apontada para o ensino secundário deveria ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional e não somente a matrícula nos cursos superiores, por isso há um declínio das letras clássicas e uma tonificação das ciências naturais. O ensino secundário deveria formar hábitos e valores necessários ao desenvolvimento do indivíduo em relação ao Estado.

O ministro também instituiu nacionalmente o exame³ que permitia a passagem do ensino primário para o secundário (BASTOS; ERMEL, 2014). O exame era realizado no final da quarta série do ensino primário através de provas escritas eliminatórias, de português e aritmética, e de provas orais de português, aritmética, história do Brasil e geografia. Segundo Bastos e Ermel (2014, p. 120), a prova escrita de português era composta de redação e ditado e visava a aferir as condições reais do candidato ao curso secundário quanto ao seu *desembaraço caligráfico*. Os exames orais visavam a apurar o grau de desenvolvimento da linguagem expressiva do candidato.

Quanto aos parâmetros para o ensino da língua vernácula, Razzini (2000, p. 99)

³ Esse exame vigorou até a promulgação da Lei 5.692 de 1971, conforme Bastos e Ermel (2014).

descreve o programa para ciclo fundamental dessa época, prescrito pelo Ministério da Educação e Saúde: a) O ponto de partida de todo o ensino seria a leitura dos “bons escritores”, começando com os prosadores e poetas contemporâneos nas duas primeiras séries, passando pelos modernos nas 3ª e 4ª séries, terminando com os clássicos na 5ª série, obedecendo, então, uma ordem cronológica inversa; b) os exercícios de leitura estavam sujeitos a uma ordem que ia da “explicação dos textos” e do “estudo metódico do vocabulário” (da 1ª à 3ª série) até a «interpretação» dos trechos e a «análise literária» nas últimas séries (4ª e 5ª); c) o ensino da oralidade e da escrita também era gradativa, começando sempre com exercícios orais, os quais, a partir da 3ª série, eram seguidos de exercícios escritos, utilizando a descrição, narração e dissertação, nessa ordem; d) o ensino da gramática concentrava-se inicialmente na morfologia e na sintaxe (1ª à 3ª série), acrescentando depois a fonética (3ª série), a gramática histórica, drasticamente reduzida a alguns tópicos, na quarta série, e a 5ª série era reservada para o estudo da literatura (noções, história e análise) e para os exercícios escritos mais depurados («composição e estilo»). Fica evidente, tanto na precedência da leitura quanto na abordagem menos teórica da gramática e na maior atenção com os exercícios orais e escritos, que o ensino de português voltava-se para o ensino prático do vernáculo.

No ensino do português, há uma crescente ênfase à aquisição da língua nacional e ao aprendizado da fala e da escrita corretas. Souza (2008) aponta que, depois de instaurada a disciplina, o ensino da língua vernácula tinha por objetivo proporcionar ao estudante a aquisição efetiva da língua portuguesa, habilitando-o a expressar-se bem, na escrita e na fala, e incitando nele o gosto pela leitura dos bons escritores, dando-lhe o indispensável para a boa formação de seu espírito bem como para a sua educação literária. A ênfase ao ensino da língua vernácula advém do sentimento de nacionalismo emergente desde a Primeira Guerra Mundial com a luta pela construção de uma identidade nacional e consolidada na revolução de 1930 (DALLABRIDA, 2009).

O programa de ensino do ano de 1942 prescrevia, para o curso ginásial, o ensino da língua vernácula pautado em três frentes: a leitura, a gramática e outros exercícios (VECHIA; LORENZ, 1998). No primeiro ano ginásial, a ênfase recaía em textos que versavam sobre a família, a escola e a terra natal; os textos serviam de base para o estudo da morfologia e da sintaxe (não ultrapassando o período composto por coordenação); além de exercícios de ortografia, do estudo do vocabulário e de breves composições orais e escritas. Já no segundo ano, os assuntos recaíam sobre a paisagem e a vida nas diversas regiões do Brasil; novamente aparece a morfologia e a análise sintática, mas evoluía-se

para as normas de regência e o uso da preposição; novamente, vocabulário, ortografia e composição oral e escrita. Para a terceira série ginásial, os textos eram subordinados à ideia do amor à terra brasileira; análise léxica e sintática dos períodos subordinados, colocação pronominal e estudos do vocabulário. No último ano ginásial, havia a iniciação à literatura brasileira e portuguesa; estudos fonéticos e fonológicos, vocabulário, alguns gêneros textuais e noções do latim e suas declinações. O programa também apresenta as línguas francês e inglês e as ciências naturais. Como é evidente, houve um crescimento acentuado da gramática expositiva (ou normativa) em relação à reforma anterior, conforme é apontado por Razzini (2000), principalmente da morfologia e da sintaxe, nas três séries iniciais do ginásial, enquanto a fonética e algumas noções de gramática histórica foram introduzidas na 4ª série.

Já para os cursos clássico e científico, a compilação de Vechia e Lorenz (1998) apresenta, no programa de português para o primeiro ano, noções gerais de literatura – agora já incluída no ensino de língua vernácula; gramática, pautada na análise sintática; leitura de autores portugueses da primeira escola literária, o trovadorismo; e exercícios de composição oral e escrita de alguns gêneros textuais. No segundo ano, o programa prescreve noções da história da literatura portuguesa das eras medieval, clássica e moderna; gramática, pautada nas normas padronizadas do uso da língua quanto à concordância e regência; leitura de autores portugueses, além de exercícios de composição de biografias de grandes vultos da literatura e análise literária. Para a terceira série, a literatura brasileira é prescrita nas eras colonial e nacional até o movimento modernista; leitura de autores brasileiros e composições orais e escritas; não há ensino de gramática. As línguas modernas continuam prescritas – espanhol, inglês, francês – além do ensino opcional do grego no curso clássico. São notórios o nacionalismo dominante nesse período e as significativas mudanças por que passou a disciplina de português, mas, segundo Razzini (2010), ao lado do critério da nacionalidade persistiam os textos que respeitavam o padrão da língua, havia a mesma preocupação dos períodos anteriores com a vernaculidade e a pureza da língua nos moldes dos escritores clássicos portugueses.

A implementação dessas duas reformas, ambas estabelecidas durante o governo de Vargas (a Reforma Francisco Campos em 1931 e a Reforma Capanema em 1942), foi importante para a constituição da educação secundária no Brasil. Segundo Souza (2008, p. 145), elas:

fixaram a estrutura organizacional e ratificaram o projeto cultural de formação da juventude que consagraria, no país, o modelo de escola

secundária concebida como educação das elites condutoras da nação, privilegiando a cultura geral desinteressada e de caráter altamente seletivo.

No que diz respeito à disciplina de Português, ambas foram essenciais para a transformação da educação e para a consolidação do ensino da língua vernácula no Brasil.

No programa de 1951, a disciplina de Português para os quatro anos do curso ginasial do ensino secundário brasileiro mantém a taxionomia como elemento principal do ensino da língua vernácula – categorias morfológicas, análise sintática e classificação das orações -, seguida do cuidado com a ortografia e com o vocabulário, além da leitura dos grandes prosadores e poetas brasileiros e portugueses. Para o curso colegial, o programa de 1951, publicado na coletânea de Vechia e Lorenz (1998), traz algumas mudanças: as análises linguísticas recaem sobre noções de fonética e morfologias históricas, formação do vocabulário e comentários gramaticais. A ênfase é dada à leitura, interpretação e análise e história das escolas literárias brasileiras e portuguesas, bem como à composição escrita e exposições orais. As línguas modernas – francês, inglês e espanhol – ainda se fazem presentes, enquanto que o latim volta a ser ministrado em todos os anos do secundário e o grego, nos três primeiros anos do curso clássico.

A partir daí, as mudanças no ensino secundário no Brasil foram influenciadas pelo contexto histórico e econômico dos anos 1950 - era de ouro no Ocidente, marcado pelo crescimento acelerado seguido de diversos aspectos sociais que caracterizaram uma fase excepcional do capitalismo. Da mesma forma, houve o crescimento acelerado de acesso ao ensino secundário no Brasil. Segundo Nascimento (2015), é nesse contexto de desenvolvimento econômico nacional associado ao capital estrangeiro e da crescente urbanização das capitais das federações que nascem as linhas gerais da educação brasileira com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).⁴ A expansão acelerada do ensino secundário não só fomentou novos rumos na educação brasileira, mas também incentivou mudanças na constituição dos currículos e dos objetivos das disciplinas.

Nessa efervescência, começa a ocorrer uma expressiva modificação no ensino da língua vernácula. Segundo Soares (2004), as transformações das condições sociais e culturais do país, sobretudo no que diz respeito ao acesso à escola, vão exigir uma reformulação da função e dos objetivos da instituição escolar: os alunos já não são apenas os filhos da burguesia; o recrutamento de professores se torna mais amplo e menos seletivo. Essas

⁴ Conforme Gatti et al. (2014, p. 201), a LDB de 1961 flexibilizava e diversificava o currículo e práticas educativas, e equiparava o ensino secundário e os cursos técnicos e normal através da criação do “ensino médio”, superando formalmente o dualismo escolar.

condições escolares e pedagógicas exigem outro tipo de ensino. Como afirma Soares (2004, p. 167), o ensino da gramática passa a ser articulado com o ensino de texto: “ora é na gramática que se vão buscar elementos para a compreensão e a interpretação de texto, ora é no texto que se vão buscar estruturas linguísticas para a aprendizagem da gramática”. Soares (2004) ressalta a primazia que o estudo da gramática teve desde os tempos do sistema jesuítico no ensino secundário brasileiro. Essa força da tradição explicaria a primazia que é dada ainda hoje ao ensino da gramática na escola.

Algumas considerações

As considerações aqui não querem ser conclusivas, mas instigantes para a volta à questão que norteia os estudos sobre cultura escolar. Nesses estudos estão pressupostas regularidades institucionais, tradições, sedimentação de práticas que sobrevivem às reformas e inovações. Reconhecer essas permanências não permite desconsiderar as transformações por que passa a cultura escolar, bem como todos os processos culturais, mas há de se constatar que as transformações pelas quais passou a disciplina de português no Brasil pouco mudaram a concepção predominante na seleção cultural desse ramo de ensino: a de dar primazia à análise gramatical – especialmente morfológica e sintática - e de pautar sua prática na cultura da elite e nos estudos literários.

Na linha evolutiva da constituição da disciplina Português no Brasil observam-se transformações que vão dando contornos aos discursos e proposições pedagógicas que, por sua vez, acompanham mudanças de conteúdos e métodos, articuladas às mudanças culturais da sociedade. Assim, à época dos jesuítas o culto das humanidades se fez perceber mesmo depois do fechamento das escolas da Companhia de Jesus, o que continuou a ser a ênfase no Colégio Imperial Dom Pedro II. A disciplina de Português, que começou sob a denominação de Retórica e Poética, teve início somente em 1871, juntamente com a profissão de professor de português, exercida por estudiosos da língua que deram ao ensino um caráter essencialmente propedêutico. Os estudos linguísticos, insipientes na época, não abarcavam as muitas variedades de linguagem, forjando um ensino de língua pautado numa variante única e elitizada, além de seguir a tradição do ensino do latim, em que os estudos se baseavam na análise gramatical da língua. O currículo do português também esteve sob o jugo dos exames preparatórios para o ingresso nos cursos superiores, fato que moldou o ensino para as habilidades exigidas dos bacharéis em letras, os quais cultivavam grande distinção social pela arte do bem falar e escrever. Além disso, é notória a primazia dada ao ensino das línguas clássicas em detrimento da língua vernácu-

la, fato que só se modificou a partir da reforma Francisco Campos e que, apesar da volta às humanidades prescrita por Capanema, teve gradativa ascensão graças à necessidade de constituição da nação brasileira, impulsionando o ensino da língua vernácula para um patamar superior ao que ocupava. Esse ensino gramatical e o caráter elitista do ensino secundário estão presentes nas escolhas curriculares e nos métodos até os dias de hoje. Vê-se que, na sua evolução, as prescrições acerca do ensino da língua vernácula vão revelando concepções de mundo e pedagógicas que se sedimentaram nas práticas dos professores, apesar das mudanças e das inovações.

É certo que os estudos sobre cultura escolar abarcam tanto o prescrito quanto o praticado. No entanto, nosso intuito neste texto é dar subsídios aos pesquisadores que trabalham com a história da disciplina de português acerca das mudanças na legislação e nas propostas curriculares desse segmento, pois para desnaturalizar objetos e práticas é preciso conhecê-los a fundo. A partir daí é preciso empreender um esforço investigativo para desvendar o universo intramuros da escola e verificar, quando as fontes nos permitem, o que foi feito com as prescrições. Reconhecemos, então, a importância e necessidade de maiores investimentos em estudos que visem à caracterização da cultura escolar efetivamente praticada a partir das prescrições aqui elencadas.

Referências

- ALMEIDA, R. A. *O diretório dos índios: um projeto de "civilização" no Brasil do século XVIII*. Brasília: Editora UnB, 1997. Disponível em: http://www.nacaomestica.org/diretorio_dos_indios.htm. Acesso em: 24 abr. 2015.
- AZANHA, J. M. P. Cultura escolar brasileira: Um programa de pesquisas. *Revista USP*, n. 8, p. 65-69, dez./fev., 1990.
- BASTOS, M. H. C.; ERMEL, T. F. Ritos de passagem, classificação e mérito: os exames de admissão ao ginásio (1930-1961). In: DALLABRIDA, N.; SOUZA, R. F. *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)*. Uberlândia, EDUFU, 2014.
- BITTENCOURT, C. M. F. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A.; RANZI, S. M. F. *História das disciplinas escolares no Brasil: Contribuições para o debate*. Bragança Paulista, EDUSEF, 2003.
- BOTELHO, J. M. Um pouco de história da ortografia da língua portuguesa. *SOLETRAS (UERJ)*, v. único, p. 157-171, 2008.
- BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril->

[1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html](#). Acesso: 24 abr. 2015.

CARVALHO, M. C. *A Escola e a República e outros ensaios*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CUNHA, R. Embates e acordos na história das reformas ortográficas. *Revista Ciência e Cultura*, v. 61, n. 2, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000200003. Acesso em 24 abr. 2015.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Revista Educação*. Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio-ago. 2009.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

FELISBINO, A. M. O percurso histórico da ortografia da língua portuguesa. *Revista Inovação Tecnológica*, São Paulo, v.3, n. 1, p. 67-79, jan./jun. 2013.

GATTI, G. C. V. et al. Reformas e expansão do ensino secundário no Brasil: o caso do Colégio Estadual de Uberlândia, em Minas Gerais (décadas de 1930 a 1960). In: DALLABRIDA, N.; SOUZA, R. F. *Entre o ginásio de elite e o colégio popular: estudos sobre o ensino secundário no Brasil (1931-1961)*. Uberlândia, EDUFU, 2014.

GONÇALVES, I. *Cultura escolar: Práticas e produção dos grupos escolares em Minas Gerais (1891-1918)*. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, jan./jun. 2001.

NASCIMENTO, M. N. M. *Educação e nacional-desenvolvimentismo no Brasil*. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>. Acesso em: 17 abr. 2015.

PILETTI, N. A evolução do currículo do curso secundário no Brasil. *Revista Faculdade de Educação*. n. 13. p. 27-72, São Paulo, jul./dez. 1987.

SOARES, M. Português na escola: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.

SILVA, J. J. P. *Systema de orthografia brasileira*. Rio de Janeiro: Tipografia de Lourenço Winter, 1880.

SOUZA, R. F. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A história do ensino secundário no Brasil investigada na perspectiva da cultura escolar. In: CASTRO, C. A. (Org.). *Leitura, impressos e cultura escolar*. São Luís: EDUFMA. p. 39-66, 2010.

RAZZINI, M. P. G. *O espelho da nação: a antologia nacional e o ensino de português e de literatura (1838-1971)*. Tese de doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. São

Paulo, UNICAMP, 2000.

ROOTHAN, J. *Ratio atque institutio studiorum Societatis Jesu*. Paris: Firmon Didot Frates, 1850. Disponível em: <https://archive.org/details/ratioatqueinstit00pari>. Acesso em: 17 abr. 2015.

VECHIA, A.; LORENZ, K. M. *Programa de ensino da Escola Secundária Brasileira (1850-1951)*. Curitiba: Ed. do Autor, 1998.

VINÃO FRAGO, A. Historia de La educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira da Educação*, São Paulo, n. 0, p. 63-82, 1995.

A ORGANIZAÇÃO TÓPICA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE HISTÓRIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL¹

TOPICAL HIERARCHY IN 6TH GRADE HISTORY TEXTBOOKS

Talita Moreira de Oliveira | [Lattes](mailto:talitamoreiradeoliveira@gmail.com) | talitamoreiradeoliveira@gmail.com

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumo: Este artigo pretende apresentar algumas reflexões sobre a constituição textual de livros didáticos atuais de história. Os livros analisados são do 6º ano do Ensino Fundamental. Quanto ao conteúdo temático, cada capítulo apresenta questões-chave que precisam ser introduzidas e mantidas ao longo do texto, daí a relevância de processos como a continuidade referencial. Através da análise das estratégias de continuidade referencial utilizadas nos livros em questão, o objetivo deste trabalho é verificar como ocorre a progressão referencial e como os tópicos / temas principais e secundários se apresentam e são mantidos, retomados e recategorizados de modo a permanecerem ao alcance da compreensão do leitor.

Palavras-chave: Tópico discursivo; Organização tópica; Progressão referencial; Gênero discursivo-textual; Livro didático de História.

Abstract: This paper aims to present some reflections on the textual constitution of the current textbooks. The discussed textbooks are for the 6th grade. As for the thematic content, each chapter presents key issues that need to be introduced and maintained, hence the relevance of processes such as referential continuity. Through the analysis of referential continuity strategies used in textbooks for elementary school, the aim of this paper is to verify how referential continuity occurs, and how the main / secondary topics are introduced and maintained, retaken, and recategorized in a way that is within the reach of the reader's understanding.

Keywords: Discursive topic; Topical organization; Referential continuity; Genre; History textbooks.

¹ Este estudo faz parte da pesquisa, em andamento, da minha tese de Doutorado. Na tese, buscamos mostrar como o gênero livro didático (LD) se apresenta atualmente e até que ponto a composição do LD, a estrutura do texto, se torna mais ou menos acessível ao leitor.

Introdução

A relação entre livro didático e gênero discursivo-textual tem sido o ponto central de pesquisas sobre o ensino de diferentes componentes curriculares, como o ensino de produção textual (BARROS; NASCIMENTO, 2007), de L2 (TICKS, 2005) e de ciências (MARTINS, 2006), por exemplo.

Este artigo se limita à análise das estratégias de continuidade referencial e tópica usadas nos livros didáticos (doravante LD) de História destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental. A discussão aqui presente representa apenas um aspecto de uma pesquisa ainda em andamento, na qual, além da amostra formada pelos LDs mencionados, também são analisados os LDs de História destinados a dois outros momentos da vida escolar do aluno – final do Ensino Fundamental e final do Ensino Médio.

Nas seções seguintes, são apresentadas a fundamentação teórica, a descrição dos LDs utilizados e a metodologia empregada na pesquisa, a análise dos resultados e as considerações parciais. As referências bibliográficas encerram este trabalho.

2. Fundamentação teórica

2.1. Desenvolvimento tópico

Em “Organização tópica da conversação” (JUBRAN et al., 1992), o Grupo de Organização Textual-Interativa do projeto de Gramática do Português Falado (PGPF) apresenta o tópico discursivo como unidade de análise e busca delimitar as unidades tópicas em um diálogo (o que no Projeto NURC é identificado como D2 – diálogo entre dois informantes) bem próximo de uma conversa não monitorada, com raras interferências da entrevistadora, do Projeto NURC/SP.

No texto, somos apresentados à seguinte definição de tópico:

O tópico decorre de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada num complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o background de cada um em relação ao que falam, bem como suas pressuposições. (JUBRAN et al., 1992, p. 361, grifo nosso).

Em 2006, Jubran volta a tratar da noção de tópico discursivo. A autora, sempre tendo como referência a língua falada, argumenta que o turno de uma conversa não deveria ser tomado como a unidade de análise uma vez que sua produção é resposta a um elemento do turno anterior, capaz de dar continuidade referencial e tópica. Espera-se que os

tópicos desenvolvidos no diálogo se sucedam de modo que a coesão e a coerência sejam mantidas. Assim, o tópico discursivo como unidade discursiva de análise não se restringe ao turno, já que o mesmo conjunto de tópicos pode permear diversos turnos ao longo da conversa. No texto escrito, tal unidade de análise, por sua vez, não se restringiria ao limite da sentença, mas, sim, a porções de textos maiores, como uma sequência de parágrafos, por exemplo.

Nos livros analisados neste artigo, os tópicos são desenvolvidos em parágrafos curtos, com baixo teor informativo, e as informações são apresentadas de forma simples e direta.

Segundo os trabalhos acima citados, o tópico discursivo possui duas propriedades definidoras: a centração e a organicidade. Na centração, temos a referencialidade textual; na organicidade, como os segmentos tópicos se associam, estabelecendo relações hierárquicas e lineares – mesmo em um diálogo espontâneo, como destacado em Jubran et al. (1992), foi possível observar, na troca de turnos, uma organização estrutural: um elemento projeta a continuação tópica no turno seguinte. O mesmo se percebe nos LDs investigados, tanto na mudança de parágrafos quanto na mudança de uma seção para outra.

Jubran (2006) destaca que a função interacional não é exclusiva dos gêneros orais, mas inerente a todos os textos – o falante ou escritor, no momento de produção do seu texto, levará em consideração seu destinatário, seja o ouvinte ou o leitor pretendido. Ao incluir a função interacional, associada à função referencial, as propriedades da centração ganham um novo significado. Considerando essa visão de interação, a autora apresenta uma reformulação dos 3 traços referentes à centração:

a *concernência* – relação de interdependência entre elementos textuais, firmada por mecanismos coesivos de seqüenciação e referenciação, que promovem a integração desses elementos em um conjunto referencial, instaurado no texto como alvo da interação verbal;

a *relevância* – proeminência de elementos textuais na constituição desse conjunto referencial, que são projetados como focais, tendo em vista o processo interativo;

a *pontualização* – localização desse conjunto em determinado ponto do texto, fundamentada na integração (*concernência*) e na proeminência (*relevância*) de seus elementos, instituídas com finalidades interacionais. (JUBRAN, 2006, p. 35).

Em relação à organicidade, na distribuição vertical, no topo da hierarquia, encontra-se aquele tópico mais abrangente, o supertópico, seguido, nas camadas inferiores, por tópicos mais específicos até chegar à camada mais baixa, os subtópicos, quando não é

possível esmiuçar mais o tema abordado. Em relação à distribuição tópica linear, a evolução de um tópico dentro da mesma camada hierárquica é provocada ou pela continuidade dos segmentos tópicos ou pela descontinuidade – ruptura ou retomada de um tópico anterior.

Em cada tópico, ainda se observa uma organização interna com marcadores indicando o começo, o meio e o fim, sendo possível identificar quais as estratégias (como repetições, paráfrases etc.) adotadas pelo falante/escritor na construção textual.

2.2. Referenciação

Autores, como Paredes Silva (2012) e Lé (2012), já demonstraram ser possível estabelecer uma correlação entre referenciação e a análise de gêneros. Paredes Silva (2012) demonstra que as estratégias de referenciação (processo de construção da referência no discurso) – através de nomes, pronomes e anáforas zero – funcionam como recursos para expressar a continuidade de referência nos gêneros jornalísticos crônica, notícia, carta de leitor e artigo de opinião. Lé (2012), em sua tese, verifica como os processos de referenciação se manifestam nos gêneros jornalísticos digitais e impressos.

Na visão tradicional, como relatam Cunha e Cintra (1985), um referente (uma entidade) uma vez introduzido no discurso, pode ser retomado pelo mesmo nome, por pronome ou mesmo ser omitido. Porém, para Paredes Silva (2007, p. 626), esta seria:

Uma visão simplista da referência, porque faz pensar em entidades discretas existentes no mundo, que receberiam uma espécie de “etiqueta” na língua. Na linguística contemporânea, a questão é colocada de outro modo: não se trata da representação de entidades do mundo na língua, mas do processo de constituição de entidades no discurso. Desse modo, a questão da alternância nome-pronome-zero ganha outra dimensão, que não a estritamente gramatical. A segunda menção de um referente deixa de ser apenas uma retomada para ser parte do processo de construção discursiva, sendo uma de suas funções categorizá-lo.

Dessa maneira, o termo referenciação, ao invés de referência, se adequaria melhor a essa nova visão em que a ideia de “representação de entidades do mundo na língua” é substituída pela de “processo de constituição de entidades no discurso.” (PAREDES SILVA, 2007). Nas palavras de Mondada e Dubois (2003, p. 17)

As categorias e os objetos de discurso pelos quais os sujeitos compreendem o mundo não são nem preexistentes, nem dados, mas se elaboram no curso de suas atividades, transformando-se a partir dos contextos. Neste caso,

as categorias e objetos de discurso são marcadas por uma instabilidade constitutiva, observável através de operações cognitivas ancoradas nas práticas, nas atividades verbais e não-verbais, nas negociações dentro da interação.

Cavalcante et al. (2014), mencionam que, nos textos escritos, em que a interação com o leitor não é feita durante a produção, a negociação ocorreria, por parte do escritor, ao antecipar ou projetar seus leitores pretendidos. O escritor precisaria fazer ajustes em seu texto de modo que fosse bem recebido pelos leitores, ou, como os autores dizem, “para que seu texto seja considerado pertinente e coerente” (p. 38). Tal objetivo determinará como será feita a construção referencial, como os referentes serão representados e quais processos de referenciação, como as recategorizações, por exemplo, serão adotados na organização do fluxo de informação.

Para Cavalcante (2003), as expressões referenciais pertencem a dois grupos: (i) as que introduzem referentes novos no discurso, chamadas pela autora de *expressões sem continuidade referencial*; e (ii) as que apresentam ou não uma retomada co-textual – dependendo das estratégias de ativação de referentes novos² ou reativação de referentes já mencionados no discurso, como os processamentos anafóricos – chamadas de *expressões com continuidade referencial*.

Cavalcante et al. (2014) esclarecem que a diferença entre a anáfora direta e a indireta é, respectivamente, poder ou não retomar o mesmo referente. Lé (2012) propõe, considerando os seis subtipos de anáforas indiretas apresentadas por Marcuschi (2005), uma nova classificação das anáforas indiretas reagrupando os subtipos em três tipos principais:

Anáforas associativas: baseadas em papéis temáticos do verbo, baseadas em relações semânticas inscritas nos SNs, ativadas por esquemas cognitivos ou modelos mentais, ativadas por modelos do mundo textual;

Anáforas pronominais esquemáticas: anáfora pronominal sem antecedente explícito;

Encapsulamentos anafóricos: nominalizações; rótulos.

Os processamentos anafóricos e os de referenciação indireta promovem continuidade temática ou referencial. Para Marcuschi (1999), de acordo com Bezerra (2003), é essencial entender que um texto constrói-se e desenvolve-se com base na progressão tópica e na progressão referencial. Bezerra (2003) esclarece que a progressão referencial

² Processos de referenciação indireta ancorados em relações semânticas léxico-estereotipadas, em esquemas cognitivos e/ou em conhecimentos do mundo textual dos interlocutores.

diz respeito à cadeia referencial, ou seja, à introdução, manutenção e retomada dos referentes, e a progressão tópica diz respeito ao tópico discursivo tratado ao longo do texto.

3. Descrição dos livros analisados e metodologia

3.1. Escolha, constituição e delimitação dos LDs analisados

O presente trabalho consiste em uma análise de um conjunto de livros composto por LDs de História do 6º ano do Ensino Fundamental de diferentes editoras. Os LDs de História são formados quase que unicamente por textos em torno de um mesmo tema ao longo do capítulo. Uma vez que um dos objetivos da pesquisa é investigar como a continuidade referencial contribui para a construção do texto em LDs, o LD de História, que, em princípio, exige do aluno uma compreensão/interpretação cuidadosa do texto, é uma escolha justificada.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História do Ensino Fundamental II (BRASIL, 1998), no terceiro ciclo (5ª e 6ª séries, ou 6º e 7º anos, respectivamente), os alunos já possuem um conjunto de informações e reflexões de caráter histórico. Como exposto nesse documento, deve-se levar em consideração o fato de os alunos terem acesso a um grande número de informações através dos meios de comunicação e da vivência no dia-a-dia.

Além dos PCNs, temos também o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Como explicado no site do Ministério da Educação (MEC), o principal objetivo do PNLD é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

A amostra em análise é formada por dez LDs de História do 6º ano do Ensino Fundamental, de diferentes editoras, aprovados pelos Guias PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).³ As edições utilizadas são recentes – publicadas entre os anos 2004 e 2012.

Limitamos a análise a um tema de cada livro por entendermos que uma unidade permite que se faça uma análise da estrutura do texto e sobre como se processa a manutenção do tópico. Os livros apresentam os conteúdos organizados de diferentes formas, cada um com uma ordem particular. O tema escolhido está distribuído em capítulos (ou partes de capítulos) sobre “As civilizações da Mesopotâmia”.

Os LDs analisados foram os seguintes:

³ Como explicado no site do Ministério da Educação (MEC), o principal objetivo do PNLD é subsidiar o trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

Livro 1: *Panorama da história: da origem do homem à queda do Império Romano*. IBEP: 2006

Livro 2: *Saber e fazer história: história geral e do Brasil: primeiras sociedades, Antiguidade e Idade Média*. Saraiva: 2007

Livro 3: *Novo História: conceitos e procedimentos*. Atual: 2009

Livro 4: *Projeto Radix*. Scipione: 2009

Livro 5: *Projeto Araribá*. Moderna: 2010

Livro 6: *História: sociedade & cidadania*. FTD: 2004

Livro 7: *História: sociedade & cidadania – Edição reformulada*. FTD: 2012

Livro 8: *Nova História crítica*. Editora nova geração: 2006

Livro 9: *Ritmos da História*. Escala educacional: 2006

Livro 10: *Para entender a História*. Saraiva: 2009

4.2. LDs de História

O LD, pertencendo ao domínio discursivo instrucional (educacional), de acordo com Marcuschi (2008), tem o objetivo de informar/ensinar de forma efetiva. Embora até o momento não se tenha encontrado uma orientação formal, observa-se uma tendência a livros com conteúdo integrado (História do Brasil e História Geral em um único volume).

O material examinado nesta pesquisa é destinado a alunos⁴ que estão iniciando o segundo segmento do Ensino Fundamental. Os livros em questão possuem uma linguagem clara, simples e impessoal, como pode ser visto no exemplo (1) em que temos um parágrafo sobre a rotina dos habitantes da região da Mesopotâmia – região entre os rios Tigre e Eufrates – e as obras necessárias por causa das cheias dos rios e dos períodos de estiagem. Observemos como é feita a introdução, em negrito, e a retomada, em itálico, dos referentes:

- (1) A água dos rios ficava retida em pântanos. **Na água parada dos pântanos** nasciam mosquitos que transmitiam doenças perigosas. O trabalho era duro. [As pessoas tinham de drenar os pântanos, cavar canais para levar a água para irrigar outros terrenos, criar reservatórios de água que seriam utilizados nas épocas sem chuvas]. *Essas obras hidráulicas (canais, irrigação, etc.) já eram realizadas antes de surgirem os primeiros Estados na região. Depois, o próprio Estado se incumbiu de organizar as obras hidráulicas.* (*Nova História crítica*).

Em negrito, temos a introdução dos referentes “a água dos rios”, “pântanos” e “os primeiros Estados”, retomados, ao longo do parágrafo, pelos SNs “a água parada dos pântanos”.

⁴ Alunos do 6º ano, jovens, possivelmente leitores não tão experientes – característica identificada por alguns professores, em uma entrevista informal, que destacaram o fraco desempenho em leitura dos alunos dessa série.

tanos”, “os pântanos”, “a água”, “água” e “o próprio Estado”. Observe-se que não temos a retomada de tais referentes por recategorizações, por pronomes ou anáfora zero.

No exemplo (1), ainda temos um caso de encapsulamento anafórico – sublinhado. O SN encapsulador “Essas obras hidráulicas” refere-se à porção de texto anterior, entre colchetes, e também faz evoluir o texto. Observe que, para não causar dúvidas, o autor explicita aquilo que ele chamou de “Essas obras hidráulicas”: “(canais, irrigação, etc.)”. O SN rótulo é retomado, no final do parágrafo, pelo mesmo SN que o introduziu – “as obras hidráulicas”.

Quanto à construção composicional, geralmente, o livro didático exhibe, além do texto principal, imagens (fotos, desenhos, mapas), tabelas, gráficos e boxes com informações adicionais que auxiliam na compreensão do texto básico, seja apresentando a definição de determinados termos ou de textos complementares ao tema principal. Ainda encontramos seções de atividades (questionários, análises de textos, mapas, documentos), propostas de debates, textos tratando da atualidade e sugestões de livros, sites, filmes, etc. É comum encontrar tais seções no final dos capítulos, mas, em alguns livros, elas aparecem distribuídas pela unidade.

Tal composição se assemelha a uma página da *web*, em que o aluno tem disponíveis diversos *links*, podendo acessá-los quando quiser – o que aproximaria o livro do que lhe é mais familiar, no caso, a página da *web*. Ao longo do texto, sempre há remissão a outras partes do capítulo. Todos os elementos que envolvem o texto principal têm a finalidade de contribuir para o desenvolvimento daquele tópico, de motivar o interesse do leitor, mas é o texto expositivo o responsável por conduzir o tema.

4.3. Tratamento dos dados

Com intuito de averiguar como ocorre o desenvolvimento dos tópicos discursivos, apenas o texto principal, predominantemente expositivo, está sendo considerado nesta pesquisa – os boxes com informações adicionais não foram examinados.

O aluno do 6º ano do Ensino Fundamental é tido como um leitor jovem e inexperiente. Tendo em mente tal aluno, quais seriam as estratégias de continuidade referencial preferidas pelos autores dos LDs de História? Como os tópicos são introduzidos e mantidos, retomados e recategorizados de maneira que a compreensão do leitor não seja comprometida?

O estudo foi dividido em duas etapas: na primeira, a observação de como é feita a estruturação tópica do tema “Mesopotâmia” em um dos livros do 6º ano; na segunda, o exame dos traços recorrentes encontrados na amostra do Ensino Fundamental.

4. Análise dos textos

4.1. A estruturação tópica do tema “Mesopotâmia”

No LD de História do *Projeto Araribá*, o tema “Mesopotâmia” é dividido em dois capítulos: “Mesopotâmia: o berço da civilização” e “Mesopotâmia: terra de grandes impérios”.

Em “Mesopotâmia: o berço da civilização”, logo no primeiro parágrafo do capítulo, somos informados sobre o significado do nome “Mesopotâmia” (informação apresentada inicialmente no título da subseção – “Terra entre rios” – e repetida imediatamente na primeira frase do texto), a localização, a geografia e o clima da região e as melhorias feitas na área pelos primeiros habitantes:

- (2) Mesopotâmia, em grego, significa “entre rios”. Esse nome foi dado pelos antigos gregos ao território situado entre os rios Tigre e Eufrates (veja mapa), onde hoje se localizam o Iraque e o Kuwait. É uma área de montanhas e desertos, que tem um clima quente e seco na maior parte do ano. Por essa razão, há registros, que datam desde o Neolítico, da construção de sistemas de canais para conduzir as águas dos rios rumo às terras mais distantes e áridas. Graças à *irrigação*, as aldeias na Mesopotâmia produziam mais alimentos do que consumiam. O excedente era distribuído por um governo centralizado, que empregava funcionários e trabalhadores especializados para manter funcionando o sistema de canais de irrigação e cobrar impostos. (*Projeto Araribá*)

O uso da palavra “irrigação”, em itálico, no início do segundo parágrafo, propicia a transição do tópico apresentado no final do primeiro parágrafo com o que se segue, sobre a produção de alimentos (“Graças à irrigação, as aldeias na Mesopotâmia produziam mais alimentos do que consumiam”). Note que a definição de “irrigação” foi apresentada anteriormente (“sistemas de canais para conduzir as águas dos rios rumo às terras mais distantes e áridas”), suprimindo, assim, a função do glossário. É retratado, ainda no mesmo parágrafo, de forma breve, o papel dos membros da sociedade da época.

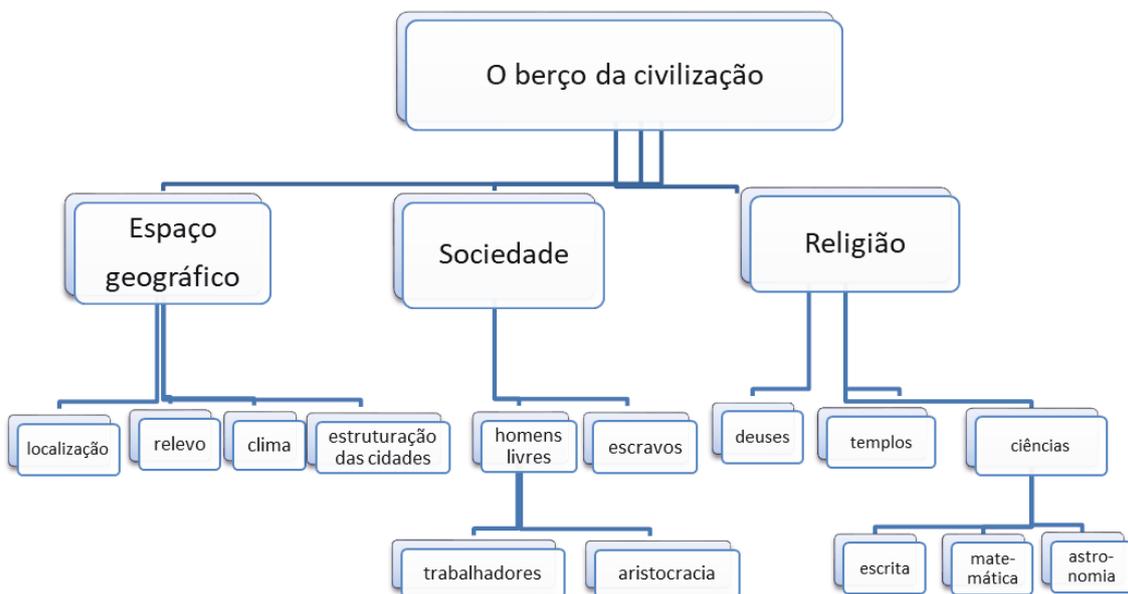
O terceiro e último parágrafo surge, concluindo o que foi apresentado até aquele ponto e acrescentando informações novas, que apontam para a continuidade do texto (“Nessas cidades, os moradores praticaram a agricultura, desenvolveram estudos de astronomia e de matemática e criaram o que se acredita ter sido o primeiro sistema de escrita da história, o sistema cuneiforme.”). Tais informações serão desenvolvidas na seção “A escrita e a astronomia mesopotâmicas”.

Em “Homens livres e escravos” temos os tópicos *tamanho* e *membros* dos dois grupos sociais tratados: (i) grupo de pessoas livres: maior, formado por trabalhadores rurais, escribas, artesãos e pela parte mais rica da população (como os sacerdotes, a nobreza e os generais, por exemplo); (ii) grupo dos escravos: menor, formado por prisioneiros e pessoas livres vendidas como escravos.

As duas últimas seções se dedicam à religião e às ciências. Os subtópicos relacionados à religião são: *os principais deuses, suas características, os templos e os tipos de rituais realizados pelos sacerdotes*. “A escrita e a astronomia mesopotâmicas” explicita a *relação entre o desenvolvimento das ciências* (escrita, astronomia e matemática) e a *religião*, detalha como a escrita se desenvolveu e a correlação entre a astronomia e os avanços na agricultura e nos estudos matemáticos.

A estruturação tópica do capítulo é apresentada, simplificadamente, no esquema⁵ a seguir:

Esquema 1. Estruturação tópica do capítulo “Mesopotâmia: o berço da civilização”



Em “Mesopotâmia: terra de grandes impérios”, as subseções que compõem o capítulo também não são, assim como o capítulo anterior, muito extensas.

- Os títulos usados nas subseções resumem o tópico principal contido naquela porção de texto:
- Suméria: o berço das cidades – nascimento das primeiras cidades e do primeiro império, o Império Acádio;
- Babilônia: a capital de um grande império – o Primeiro Império Babilônico é descrito como “um grande império”, governado por Hamurábi, “um grande administrador”, que se destacou por “duas grandes realizações” (o desenvolvimento da agricultura e a criação de um código de leis); Chama a atenção

⁵ Os esquemas 1 e 2 foram feitos a partir das propostas apresentadas em Jubran et al. (1992).

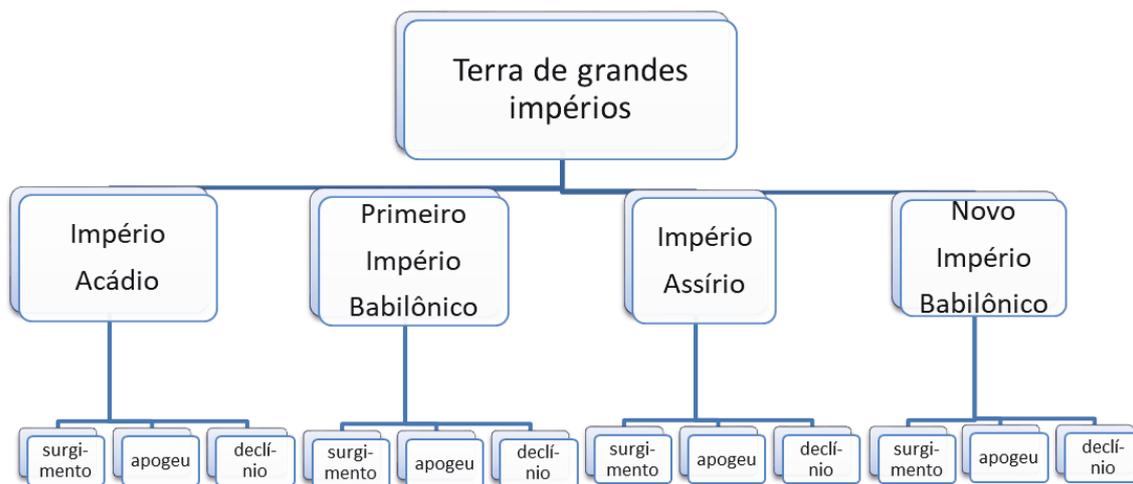
o número de vezes em que o adjetivo “grande” foi empregado – adjetivo comum, impreciso (cf. Lapa 1970);

- Assírios: um povo militarista – destaque para as táticas de guerra, crueldade com que os soldados guerreavam e conquistas;
- O Novo Império Babilônico – a cidade de Hamurábi foi reerguida, se destacou como centro comercial, mas perdeu força com a morte de Nabucodonosor, rei mais importante desse último império.

Temos uma sucessão de acontecimentos muito semelhante na história desses impérios: um período próspero que se encerra com a morte do rei de maior destaque – a disputa pelo trono enfraquece o império, que acaba sendo dominado.

No esquema 2, temos a estruturação tópica do capítulo:

Esquema 2. Estruturação tópica do capítulo “Mesopotâmia: terra de grandes impérios”



Tanto no primeiro capítulo quanto no segundo, é possível observar algumas estratégias utilizadas na elaboração do texto para a manutenção do tópico discursivo, como retomadas preenchidas (pelo mesmo item lexical, por recategorizações e, muito raramente, por pronomes, apenas em circunstâncias em que a proximidade é tal que não daria margem à ambiguidade), por exemplo:

- (3) **Astronomia**
Os mesopotâmicos não diferenciavam a astronomia da astrologia. Para eles, os astros celestes eram sinais da vontade e do aviso dos deuses. Pela posição de uma constelação no céu, os mesopotâmicos buscavam sinais do início ou do fim de uma guerra, do futuro de um governante ou mesmo revelações sobre as características individuais de cada um. Os mesopotâmicos foram capazes de prever os eclipses do Sol e da Lua e de elaborar um calendário lunar de doze meses. Os estudos dos astros feitos por esses povos se desenvolveram paralelamente com a agricultura, pois, para planejar a semeadura e a colheita, por

exemplo, era necessário um calendário preciso.

Os progressos na astronomia e na agricultura foram possibilitados pelos conhecimentos matemáticos que os mesopotâmicos também desenvolveram. Eles criaram modelos de problemas de geometria e aritmética, que eram solucionados com fórmulas matemáticas. (*Projeto Araribá*)

Os três parágrafos reproduzidos no exemplo (3) compõem a subseção “Astronomia”. A primeira menção a “Os mesopotâmicos” (em negrito) ocorre logo no início do texto e, ao longo dos parágrafos, o referente é retomado pelo pronome “eles”, através de uma recategorização (esses povos), como tópico secundário, e pelo mesmo SN utilizado para introduzi-lo (itens sublinhados). Observe-se que, mesmo em um contexto de alta continuidade tópica e sem a interferência de outros personagens, todas as retomadas foram preenchidas.

Dentro do tema “astronomia”, a escolha dos itens lexicais “astrologia”, “astros celestes”, “posição de uma constelação no céu”, “eclipses do Sol e da Lua” e “Os estudos dos astros” garante a coesão textual, fazendo com que o tópico se desenvolva sem dificultar a interpretação.

Ainda considerando o exemplo (3), podemos observar como ocorre o desenvolvimento do tópico. A seção dedicada ao tema “astronomia” é iniciada por uma informação velha (Os mesopotâmicos) e a informação que se apresenta logo a seguir não pode ser considerada totalmente nova, pois aparece associada a uma informação velha (astronomia). O SN “os astros celestes”, informação inferível, inicia a segunda sentença, encerrada por uma informação nova: “sinais da vontade e do aviso dos deuses”. Apesar do primeiro parágrafo ser concluído por um SN extenso e mais complexo, com vários encaixes (“sinais do início ou do fim de uma guerra, do futuro de um governante ou mesmo revelações sobre as características individuais de cada um”), a informação apresentada retoma e desenvolve o que o autor denominou “sinais da vontade e do aviso dos deuses”, na sentença anterior, no intuito de auxiliar, assim, a compreensão do leitor. Podemos considerar a repetição do item “sinais” como mais um recurso adotado com o intuito de tornar a informação mais clara e acessível.

A distribuição das informações apresenta um padrão que segue o esperado, de acordo com linguistas que se dedicaram à questão da informatividade, como Chafe (1987), Prince (1992) e Wasow e Arnold (2003): a tendência a mencionar a informação velha antes da nova. Já os SNs mais longos, com informações novas ancoradas em informações inferíveis, aparecem na posição final da sentença – a informação nova volta ao texto, ou por repetição ou por recategorização, servindo de gatilho para um novo tópico ser de-

envolvido. Por exemplo, nos dois últimos parágrafos, somos informados inicialmente dos feitos mesopotâmicos na área da astronomia, em seguida, da influência do desenvolvimento dos estudos da astronomia no avanço da agricultura e, por fim, da relação entre os “progressos na astronomia e na agricultura” e “os conhecimentos matemáticos que os mesopotâmicos também desenvolveram”, informação que até o momento não havia sido mencionada.

Encontramos também anáforas indiretas e SNs rotuladores contribuindo para a progressão textual:

- (4) Babilônia: a capital de um grande império
Por volta de 1900 a.C., a cidade da Babilônia tornou-se sede de um grande império: o Primeiro Império Babilônico. Seu maior desenvolvimento ocorreu durante o governo de Hamurábi (1792 – 1750 a.C.). Hamurábi, além de ter conquistado muitos territórios, unificando quase toda a Mesopotâmia, foi também um grande administrador.
Em seu reinado, houve duas grandes realizações:
- O desenvolvimento da agricultura, favorecido pela construção e conservação de grandes reservatórios de água e canais de irrigação;
 - A elaboração do Código de Hamurábi (leia boxe ao lado), um conjunto de leis que deviam ser obedecidas em todo o império.
- Após a morte de Hamurábi, seus sucessores tiveram dificuldades em manter o império unido, até que foram derrotados pelos hititas, um povo que habitava a região da Ásia Menor. (Projeto Araribá)

Temos, em (4), um exemplo de rótulo catafórico (sublinhado): o que o autor denomina como “duas grandes realizações” é a porção de texto apresentada em seguida (o desenvolvimento da agricultura e a elaboração do Código de Hamurábi).

Indicações como “leia boxe ao lado”, no exemplo (4), entre parênteses, acabam provocando uma quebra da continuidade, já que remetem o leitor para outros pontos do texto. Geralmente, os desvios do assunto são indicações para consultar informações adicionais que podem ajudar na compreensão do texto, como consultar um mapa (“veja mapa abaixo”) ou ter acesso a um texto complementar (“leia o boxe Estudos matemáticos”). Percebemos, nos livros analisados, poucos casos de descontinuidade do tópico.

Os dois capítulos são divididos em subseções com os tópicos desenvolvidos em poucos parágrafos, com retomadas dos referentes preenchidas, frequentemente pelo mesmo item lexical, favorecendo a repetição e produzindo poucas rupturas na continuidade tópica. Não há espaço para a ambiguidade, por exemplo. Os autores parecem se preocupar em apresentar um texto com uma informação muito simplificada, não esperando muito da participação do leitor. A repetição, por exemplo, ocorre até na escolha dos modificadores: em (4), em toda a porção do texto presente na subseção “Babilônia: a capital

de um grande império”, o adjetivo “grande” é usado 5 vezes, incluindo seu uso no título.

Bezerra (2010), ao estudar os SNs rotuladores nos LDs de História do Brasil, constatou que a maioria dos modificadores compondo o SN encapsulador (como *interessante, importante, etc.*) não acrescentava características marcantes ao núcleo. Quanto à semântica do núcleo do SN, a maioria se enquadrava em nomes mais gerais. A autora apresenta como possível interpretação para tais resultados o fato de o gênero LD usar o discurso pedagógico e buscar facilitar o acesso aos conteúdos pelos alunos. No *Projeto Araribá* também parece haver tal intenção do autor: apresentar a informação de maneira mais simplificada, para facilitar o acesso do aluno-leitor.

4.2. Diferenças e semelhanças nos livros analisados

Nos demais livros da amostra até aqui analisados, os textos possuem uma estrutura composicional semelhante (além do texto principal, a presença de imagens e boxes com informações adicionais opcionais e sem uma ordem fixa), mas diferem quanto ao estilo: uns são mais elaborados que outros, nem todos apresentam a informação tão simplificada, como no *Projeto Araribá*, etc. Os tópicos presentes nos textos dedicados ao tema “Mesopotâmia” são basicamente os mesmos (características do local, organização da sociedade, aspectos culturais, a sucessão de diversos povos e a formação e declínio dos grandes impérios), porém, cada livro apresenta uma particularidade, por exemplo:

- *Novo história: conceitos e procedimentos* – o mais compacto; parágrafos curtos, ausência de SNs encapsuladores, temas como religião e ciências são mencionados brevemente;
- *História: sociedade & cidadania – edição reformulada* – muito semelhante ao *Projeto Araribá*: tópicos pouco desenvolvidos, repetições do mesmo item lexical SNs curtos;
- *Projeto Radix* – texto menos enxuto, os tópicos são mais desenvolvidos, detalhados; menos retomadas pelo mesmo SN, escrita menos simplista, como pode ser visto no exemplo (5), abaixo, mais palavras no glossário – no *Projeto Araribá*, por exemplo, o glossário é pouco usado, mas parece que as retomadas no texto, como se viu no exemplo (2), cumprem essa função;

- (5) A Mesopotâmia conheceu a unidade no século XIX a.C., depois de séculos de lutas quase ininterruptas. O rei Hamurabi, que governou a cidade-estado da Babilônia entre 1792 a.C. e 1750 a.C., fez dela a capital de um império que se estendeu do Golfo Pérsico à Assíria. (*Projeto Radix*)

- *Ritmos da história* – possui uma organização um pouco diferente dos demais livros: traça um panorama mais amplo, sobre as origens do Estado e de sociedades mais complexas, comparando com outras sociedades em diferentes pontos do planeta que tiveram o desenvolvimento semelhante para, só então, se restringir ao tema “Mesopotâmia”.

A partir da breve descrição de alguns trechos dos livros da amostra acima, percebemos certa gradação em relação à complexidade dos textos apresentados ao leitor. *Nova história: conceitos e procedimentos* e *História: sociedade & cidadania – edição reformulada*, assim como o *Projeto Araribá*, são composições mais simples com as relações intertópicas explicitadas, não demandando tanto esforço do leitor, enquanto *Projeto Radix* e *Ritmos da história* exigem do leitor mais atenção para depreender do texto as associações entre os tópicos. Vejamos dois exemplos a seguir:

- (6) Os assírios
Os povos dominados pelos assírios eram obrigados a pagar impostos e a realizar trabalhos forçados. Por isso as revoltas tornaram-se frequentes. Em cerca de 612 a.C., uma união de povos do sul da Mesopotâmia derrotou os assírios.
Entre os povos que combateram os assírios estavam os caldeus. (*Nova história*)
- (7) Império Assírio (±900 a.C. - 612 a.C.)
Outro povo já havia se estabelecido no norte da Mesopotâmia desde 2500 a.C., na região chamada Assur: eram os assírios.
[Por muitos séculos, os habitantes de Assur foram atacados por diversos povos, sendo obrigados a fugir para o alto das montanhas. Para se defender, ϕ foram forçados a organizar seus exércitos. ϕ Desenvolveram conhecimentos militares, ϕ conseguiram vencer seus vizinhos e ϕ ampliaram progressivamente seus domínios.]
A expansão do poderio assírio se deu a partir do século XX a.C. e só foi interrompida quando Hamurabi da Babilônia subiu ao poder, no século XVIII a.C. (*Projeto Radix*)

Em (6), observe as primeiras sentenças da subseção “Os assírios”, do LD *Nova história*. No final da subseção anterior, é dito que os assírios dominaram toda a Mesopotâmia. Na parte dedicada aos assírios, a continuidade tópica realizada através dos SNs sublinhados parece não demandar tanto esforço do leitor para compreender o que é dito no texto: o referente “Os povos dominados pelos assírios” é retomado pelos SNs “uma união de povos do sul da Mesopotâmia” e “os povos que combateram os assírios”. Mesmo os SNs tendo modificadores diferentes, contribuindo para o desenvolvimento do tópico, a repetição dos itens lexicais “povos” e “assírios” poderia tornar a associação e a identificação dos referentes mais imediatas, diretas.

No exemplo (7), o início da subseção dedicada aos assírios é bem diferente do exemplo anterior. Observem-se os recursos escolhidos para a construção da progressão tópica ao longo dos três parágrafos extraídos do LD *Projeto Radix*: o referente “os assírios” (em negrito) é retomado pelo SN “os habitantes de Assur” e por uma sequência de anáforas zero (sublinhados), em uma sucessão cronológica dos fatos, ou seja, em uma sequência mais narrativa – não há retomadas por repetições. No terceiro parágrafo, encontra-se, ainda, um SN encapsulador (em itálico), resumindo e avaliando a informação contida no parágrafo anterior. Podemos pensar que tais recursos exigiriam um esforço maior por parte do leitor para que a interpretação seja feita.

Observou-se, em todos os livros, além da organização tópica linear, praticamente sem interrupções⁶, a preferência por retomadas preenchidas e, muitas das vezes, pelo mesmo item lexical usado para introduzir o referente. Até mesmo os LDs *Projeto Radix* e *Ritmos da história*, mais elaborados que os demais, também fazem uso da repetição, mas com uma frequência menor. Uma possível explicação para o uso de tal estratégia seria o tipo de material que estamos analisando: por ser um material didático destinado aos anos iniciais do Ensino Fundamental II, haveria a necessidade de clareza e a repetição seria o recurso adotado para alcançar esse objetivo.

Paredes Silva (2008), ao estudar a *repetição* como estratégia de continuidade de referência/referenciação nos gêneros jornalísticos *artigos de opinião*, *crônicas* e *notícias*, observa a recorrência da repetição e destaca o papel coesivo e sua relevância na construção do significado e clareza do texto. Segundo a autora, a repetição possui “uma função importante como estratégia organizadora e estruturadora do tema do texto” (p. 342).

Apesar do LD obedecer a norma padrão culta e ser um discurso planejado (OCHS 1979)⁷, os textos, no geral, não apresentam traços de gêneros mais formais ou acadêmicos – temos um texto predominantemente expositivo, com os fatos sendo relatados sem uma complicação. O conteúdo é distante da realidade do aluno e, possivelmente, a explicitação (através da repetição) seja a tática preferida pelos autores para garantir um texto claro e acessível, especialmente considerando-se que se trata de um público leitor pouco familiarizado com a leitura.

Além da repetição, as associações semânticas, como no exemplo (8), em que temos ‘guerras’ e ‘defesa’, também auxiliam na evolução do tópico – ao mesmo tempo, apelam ao raciocínio lógico do leitor:

⁶ As interrupções encontradas são geralmente indicações para ver um mapa/figura ou algum box informativo presente no capítulo.

⁷ De acordo com Ochs (1979), os discursos podem variar de forma gradativa quanto ao planejamento. Os discursos em que todo o ato social é pensado com antecedência são os mais planejados. Os discursos são um pouco menos planejados quando apenas certos aspectos são tratados antecipadamente (como o conteúdo/tema). O discurso menos planejado é aquele elaborado ao longo da produção, e assim por diante.

- (8) “Diante do risco representado pelas guerras, [a defesa desses lugares] tornou-se uma preocupação importante.” (*Saber e fazer história*)

Mesmo cada livro possuindo um estilo próprio (desenvolvendo mais cada tópico ou sendo mais sucinto, recorrendo a anáforas zero ou à repetição para a manutenção do referente, etc.), foi possível identificar traços recorrentes nos textos analisados:

- Comparação do tema “Mesopotâmia” com conteúdos anteriormente abordados nos livros: no *Projeto Radix*, a região da Mesopotâmia é comparada com o Egito (9); no *Ritmos da história*, os povos mesopotâmicos são comparados com os índios no Brasil (10).

- (9) Da mesma forma que aconteceu no Egito com o Nilo, os rios dessa região [Mesopotâmia] também atraíram diversos povos. (*Projeto Radix*)

- (10) A partir de um percurso diferente daquele seguido pelos índios no Brasil, outros povos organizaram-se de formas variadas e criaram outras modalidades de cultura. (*Ritmos da história*)

- Itens lexicais comuns entre os livros: enfraquecer, dominar, destacar-se, conquistar, realizar, criar etc.;
- Indicações para orientar a leitura através de pequenas sequências injuntivas ao longo do texto: “veja ilustração na página 97”, “como se pode ver na figura abaixo”, “como veremos a seguir”, “veja o boxe”, “veja o mapa da página ao lado”, “veja a imagem ao lado”, “veja o *Algo a mais* a seguir” etc.;
- Estratégias para destacar / enfatizar: “o primeiro código escrito de leis de que se tem notícia”, “o maior”, “o mais importante”, “o mais famoso deles” etc;
- Estratégias para esclarecer / elucidar: “ou seja”, “isto é”, “isso queria dizer o seguinte”, “por exemplo” etc.;
- Estratégias para procurar envolver o leitor: através do uso de perguntas (“Como fazer para proteger as plantações?”) e do uso da segunda pessoa (“conforme você observou no mapa do “Olho mágico””).
- Assim como foi observado em Jubran et al. (1992) na troca de turnos na conversa espontânea, no texto escrito, na transição de uma seção para outra, observa-se, com frequência, uma organização estrutural: um elemento projeta a continuação tópica na seção seguinte, como pode ser visto no exemplo abaixo – a introdução dos referentes relacionados aos babilônios ocorre no final do último parágrafo da subseção anterior:

- (11) Por volta de 2100 a.C., o Império Acádio entrou em crise. Invasões estrangeiras conjugadas com disputas internas provocaram sua fragmentação. Após um período de prolongados conflitos, por volta do século XVIII a.C., o rei da Babilônia, Hamurabi, realizou uma série de conquistas criando na região o Primeiro Império Babilônico, como veremos a seguir.

Os babilônios

Para governar povos tão diferentes, Hamurabi fez editar o primeiro código escrito de leis de que se tem notícia: o Código de Hamurábi. (*Ritmos da história*)

Os traços identificados acima aumentam a lista de recursos empregados com objetivo de facilitar a compreensão do leitor jovem ao tornar o texto mais claro e orientar como a leitura deve ser conduzida. O LD de História não é apenas uma coleção de personagens históricos. Ao analisar o material, nos deparamos com um texto remetendo a outros elementos complementares, tentando, quando possível, estabelecer ligações com fatos presentes.

Considerações parciais

No presente estudo buscou-se demonstrar como ocorre a organização tópica em livros didáticos de história do Ensino Fundamental. Tendo como amostra LDs do 6º ano, foram observadas as estratégias usadas pelos autores para assegurar tanto a continuidade tópica quanto a referencial, conforme o texto vai sendo construído, levando-se em consideração o leitor pretendido.

A partir da análise do LD *Projeto Araribá*, observamos que os tópicos dos capítulos analisados são desenvolvidos em poucos parágrafos, com retomadas preenchidas – inclusive em contextos de alta continuidade tópica. Muitas vezes, a retomada do referente ocorre através da repetição do mesmo item lexical usado para introduzi-lo. Muito raramente, as retomadas são feitas por pronomes, apenas em circunstâncias em que a proximidade é tal que não daria margem à ambiguidade.

Os resultados aqui apresentados são parciais – referem-se apenas ao início do segundo segmento do Ensino Fundamental. À medida que a pesquisa, ora em desenvolvimento, avança e amplia seu escopo de análise, com amostras do final do Ensino Fundamental (9º ano) e do final do Ensino Médio (3º ano), acreditamos ser possível delinear o perfil do LD de História atual. Além de enriquecer a lista de trabalhos sobre gêneros, entendemos que os resultados e discussões apresentados também possam ser úteis para a produção de livros didáticos, não só de História, mas também de outros componentes curriculares.

Referências

APOLINÁRIO, M. R. *Projeto Araribá: História: ensino fundamental*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

- BARBEIRO, H. *Panorama da história*: livro do professor. São Paulo: IBEP, 2006.
- BARROS, E. M. D. et al. Gêneros Textuais e Livro Didático: da Teoria à Prática. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 241-270, mai./ago. 2007.
- BEZERRA, G. P. Sintagmas nominais como rótulos em livros didáticos de História do Brasil. Doutorado (Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
- _____. A coesão lexical através de SN's em cartas pessoais. Rio de Janeiro: UFRJ. Mestrado (Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BOULOS JÚNIOR, A. *História Sociedade & Cidadania*, São Paulo: FTD, 2004.
- _____. *História Sociedade & Cidadania – Edição reformulada*, 2ª ed. – São Paulo: FTD, 2012.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: História*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- _____. Resolução/CD/FNDE nº 01 de 13 de fevereiro de 2009. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). Brasília: Ministério da Educação e do Desporto / Secretaria de Educação Fundamental, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld>. Acesso em: 20 fev. 2017.
- CAMPOS, F.; MIRANDA, R. C.; DOLHNIKOFF, M. *Ritmos da História*: 5ª série. 1ª ed. São Paulo: Escala Educacional, 2006.
- CAVALCANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003
- CAVALCANTE, M. M. et al. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- _____. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez, 2014
- CHAFE, W. Cognitive constraints on information flow. In: TOMLIN, R. (Ed.). *Coherence and grounding in discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 1987.
- COTRIM, G.; RODRIGUES, J. *Saber e fazer História: história geral e do Brasil*. 6º ano: primeiras sociedades, Antiguidade e Idade Média. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2007.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DREGUER, R.; TOLEDO, E. *Novo História: Conceitos e Procedimentos*, 6º ano. 2ª ed. São Paulo: Atual, 2009.
- FIGUEIRA, D. G. *Para entender a história*, 6º ano. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.
- JUBRAN, C. C. A. S. Revisitando a noção de tópico discursivo. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v. 48, n. 1, p. 33-41, 2006.
- JUBRAN, C. C. A. S. et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado: níveis de análise linguística*. v. 2 Campinas: Editora da Unicamp, 1992.

- LAPA, M. R. *Estilística da Língua Portuguesa*. Porto Alegre: Acadêmica, 1970.
- LÉ, J. B. Referenciação e gêneros jornalísticos: sistemas cognitivos em jornal impresso e jornal digital. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras – UFRJ, 2012.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- _____. L. A. Anáfora indireta: o barco textual e suas âncoras. In: KOCH, I. V.; MORATO, E. M. et al. (Org.). *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.
- MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-posições*, Campinas, v. 17, n. 1 (49), p. 117-136, jan./abr. 2006.
- MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CALVACANTE, M. M.; RODRIGUES, B. B.; CIULA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- OCHS, E. Planned and unplanned discourse. In: GIVÓN, T. (Org.). *Syntax and semantics; discourse and syntax*. v. 12. New York: Academic Press, 1979.
- PAREDES SILVA, V. L. Variação nos processos de referenciação correlacionada a gêneros discursivos. *Revista do GELNE*, v. 14, p. 273-300, 2012.
- _____. Desfazendo um mito: a repetição na escrita e suas funções. In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. *O Português Brasileiro 2*. Niterói, EDUFF, 2008. p. 334-344.
- _____. A continuidade de referência em gêneros da escrita e da fala no português brasileiro. In: *XXII Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL, 2007. p. 625-636.
- PRINCE, E. The ZPG letter: Subjects, definiteness, and information status. In: MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. (Ed.). *Discourse description: Diverse analyses of a fundraising text*. Amsterdam: Benjamins, 1992. p. 295-325.
- TICKS, L. K. O livro didático sob a ótica do gênero. *Linguagem & Ensino*, v. 8, n. 1, p. 15-49, 2005.
- SCHIMDT, M. *Nova História crítica*. 2. ed. São Paulo: Nova Geração, 2006.
- VICENTINO, C. *Projeto Radix: História*, 6º ano. São Paulo: Scipione, 2009.
- WASOW, T.; ARNOLD, J. Post-verbal constituent ordering in English. In: ROHDENBURG G.; MONDORF, G. (Ed.). *Determinants of grammatical variation in English*. London: Mouton de Gruyter, 2003. p. 119-154.

Recebido em: 20/02/2017

Aceito em: 04/09/2017

ANÁLISE DO TEMPO LINGUÍSTICO NOS TEXTOS DE HISTÓRIA

TENSE ANALYSIS IN HISTORY TEXTS

Denise Miotto Mazocco | [Lattes](#) | denisemazocco@hotmail.com

Universidade Federal do Paraná

Resumo: Este trabalho analisa a localização de eventos no tempo em textos produzidos por historiadores. Observa-se nesses textos que há uma variação na flexão verbal: há o uso não só de verbos no passado, mas também no presente e no futuro, embora a referência seja sempre a eventos que culminaram no passado. O objetivo, então, é explicar esse uso a partir da teoria de expressões denotadoras de intervalo (MÓIA, 2000; MÓIA, 2003) e da teoria de eventos de Link (1998), a fim de defender que outras expressões, entre as quais estão nomes de indivíduos e de eventos complexos, localizam eventos no tempo. Conclui-se da análise que essa localização garantida por indivíduos e eventos complexos dá liberdade para o tempo verbal variar.

Palavras-chave: Tempo; Evento; História.

Abstract: This work analyzes the temporal localization of events in texts produced by historians. We observe in these texts there is a tense variation: the verbs are in the past, in the present and in the future too, although the reference is always events that have happened in the past. The aim of this work is to explain this phenomenon. For this, we use the time-denoting expressions from Mória (2000) and Mória (2003) and Link's (1998) model. We sustain expressions like names of individuals and complex events localize events in time. We conclude this localization, made by individuals and complex events, allows tense variation.

Keywords: Tense; Event; History.

Introdução

Este trabalho objetiva realizar uma análise semântica do tempo em textos produzidos por historiadores. Consideramos a História como o conhecimento cientificamente conduzido do passado humano e, assim, problematizante, hipotético, comunicável, técnico, documentado (REIS, 2006). O historiador lida, portanto, diretamente com o tempo, ou com a localização de eventos no tempo. Do ponto de vista linguístico, nos textos dos historiadores, essa localização é dada pela informação temporal expressa pelo verbo e por advérbios. Observamos, porém, que o tempo verbal varia – a flexão não aparece só no pretérito, mas também no presente, futuro e futuro do pretérito – e que o valor temporal de advérbios e demais expressões que denotam intervalos se sobrepõem à flexão verbal. Entre essas expressões, destacam-se os nomes de indivíduos.

Este trabalho parte, portanto, da observação dessa variação na morfologia verbal: embora sejam narrados eventos localizados no passado, aparecem também verbos flexionados no presente e no futuro. Diante disso, destacamos as seguintes questões: (1) por que é possível utilizar o verbo flexionado em outros tempos – presente, futuro do pretérito, por exemplo – para indicar passado; em outras palavras, o que garante que em um texto de História as sentenças *Getúlio Vargas assumiu o poder*, *Getúlio Vargas assume o poder* e *Getúlio Vargas assumirá o poder* se refiram ao mesmo evento? (2) De que forma nomes de indivíduos e de eventos garantem a referência temporal?

Para discutir essas questões, analisamos sentenças retiradas de obras de História, sob a perspectiva da teoria de eventos de Link (1998), dado que teorias de pontos/intervalos de tempo, principalmente de Smith (1997) – que tem como base a temporalidade referencial de Reichenbach (1947), em que a representação temporal se dá através da relação entre três momentos, o de fala (F), o de evento (E) e o de referência (R) – não dão conta do problema em questão. Exemplo disso é a sentença (1), cujo tempo pode ser explicado a partir da relação entre os três momentos:

(1) Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930.

Há o momento de fala (F), que pode ser considerado o presente do historiador, o momento do evento (E), o tempo de *Getúlio Vargas assumir o poder*, e o momento de referência (R), que é especificado pela data *em 1930*. Seguindo a teoria, uma vez que o verbo está no pretérito perfeito, E e R coincidem e precedem F: E, R – F (a vírgula indica coincidência, e o traço, sucessão). Aparentemente, entende-se que a sentença se refere a um evento passado, uma vez que o verbo está no passado. Entretanto, surgem alguns problemas quando tentamos explicar as sentenças (2) e (3); um dos principais é que di-

ferentes tempos verbais não estabelecem diferentes relações com o F, uma vez que as três sentenças se referem a acontecimentos passados.

(2) Getúlio Vargas permanece no poder durante o Estado Novo.

(3) Desde fins de 1936 que o golpe de Estado vem sendo preparado.

(CARONE, 1976, p. 235)

Pelo tempo verbal, a sentença (2) indicaria um evento simultâneo ao tempo de fala (F) e (3) uma continuidade para além do F – interpretação padrão da perífrase *vem sendo* – porém, uma vez que dizem respeito a fatos passados, não se pode dizer que a localização do evento em relação ao momento de fala (F) é indicada pelo tempo verbal. Em ambas as sentenças, o evento culminou antes de F.

Nas duas sentenças anteriores notamos que o tempo é especificado pelas expressões: *durante o Estado Novo* e *desde fins de 1936*. Logo, vale ressaltar, a questão central aqui, para além do tempo verbal, é a interpretação temporal da sentença, do evento.

Para dar conta da relação entre essas expressões, entre as quais incluímos o nome de indivíduos como Getúlio Vargas, valemo-nos da classificação das expressões denotadoras de intervalo, proposta por Mória (2000; 2003) e da teoria de eventos de Link (1998), o qual aproxima indivíduos e eventos, considerando que ambos possuem traços temporais, e leva isso em conta ao propor seu modelo de representação.

Defendemos, por fim, que a localização temporal em textos produzidos por historiadores é garantida por indivíduos temporalizados, isto é, nomes de intervalos e nomes próprios que também trazem informação temporal, e nesses casos esses elementos se sobrepõem ao tempo verbal, tornando, assim, a variação possível.

Teorias de ponto e intervalos de tempo

Um dos caminhos para explicar/representar o tempo nas sentenças de uma língua natural é a partir de uma teoria de pontos/intervalos de tempo. O ponto de partida é o trabalho do filósofo Reichenbach (1947), segundo o qual o tempo nas sentenças é explicado pela relação entre três momentos: o de fala (F), o de referência (R) e o de evento (E). As sentenças de (4) a (6) são assim representadas (a vírgula indica simultaneidade, e o travessão, sucessão):

(4) Pedro chegou.

E, R – F: o tempo E de *Pedro chegar* é simultâneo a um tempo de referência R, e ambos são anteriores ao proferimento da sentença, F.

(5) Pedro está chegando.

E, R, F: o tempo E de *Pedro chegar* é simultâneo ao tempo de referência e ao de proferimento da sentença (F).

(6) Pedro tinha ido embora, quando João chegou.

E – R – F: o tempo E de *Pedro ir embora* é anterior ao tempo R de *João chegar*, que, por sua vez, é anterior ao proferimento da sentença.

Essa teoria é retomada, entre outros autores, por Smith (1997), segundo a qual a informação temporal – garantida de modo complementar pelas marcas temporal (que não indicam mais pontos e sim intervalos) e aspectual expressas na flexão verbal e pelos advérbios de tempo – em uma sentença localiza determinada situação no tempo. Ilari (1994), por sua vez, analisa com essa teoria o tempo das sentenças em português. Ambos os autores incluem o valor temporal dos adjuntos, os quais fixariam o R. Em uma sentença como (7), por exemplo, o adjunto *semana passada* indica o R, que coincide com o E de *Eu a vi* e ambos ocorrem antes do proferimento da sentença (F). Já, em (8), *Ano que vem* fixa o R, que também coincide com o E de *eu vou me formar*, localizado após o F.

(7) Eu a vi semana passada.

E, R – F

(8) Ano que vem eu vou me formar.

F – E, R

Ilari (1994), ao discutir a variação do tempo verbal, afirma que, quando certos tempos verbais coocorrem com adjuntos, assumem outros valores que não os esperados, como no presente histórico (9) e no presente futuro (10):

(9) Em 1939, Hitler invade a Áustria.

(10) Amanhã eu estudo isso.

Diante disso, o autor apresenta duas opções para se chegar a uma explicação; ambas, porém, problemáticas, segundo ele. A primeira consiste em considerar que os adjuntos operam sobre cada valor básico expresso pelos tempos do verbo, prevalecendo o valor expresso nos usos concretos das sentenças. O problema é que não é possível generalizar se é o adjunto que opera sobre o verbo ou o contrário. Em uma sentença como *Agora, o paciente já não sentia dores, só um leve cansaço* (ILARI, 1994, p. 25), é o verbo que opera sobre o adjunto; nesse caso, *agora* indica passado.

A outra possibilidade, segundo Ilari (1994), seria considerar que as formas verbais são polissêmicas. Porém, isso seria desconsiderar que, sem adjuntos, os tempos não são polissêmicos; nesses casos há interpretações privilegiadas, senão obrigatórias. Logo, para dar conta dessa questão, precisamos analisar outros elementos que não somente flexão verbal e adjuntos.

Evidência disso é também o trecho em (11):

- (11) Na segunda metade, o Estado Novo já não tem condições para prolongar a sua política de equilíbrio. Sofrerá, ao longo do tempo, a influência da correlação externa de forças e também da correlação interna, que se modifica à proporção que se modifica o caráter da guerra e que, no interior, as forças produtivas novas crescem. (SODRÉ, 2002, p. 363)

Em (11), o tempo verbal no futuro não joga a eventualidade estativa *sofrer* para um momento posterior ao F. O que a segura no passado é o localizador *na segunda metade* e o nome *Estado Novo*. Veremos, na sequência, como isso ocorre.

Expressões denotadoras de intervalos

Na relação entre tempo verbal e demais expressões que indicam tempo, destacamos a classificação de Mória (2000). Segundo o autor, o que se tem chamado tradicionalmente de localização temporal envolve uma relação direta entre a entidade localizada e o intervalo de tempo, conforme o exemplo (12), ou uma relação direta entre a entidade e outra eventualidade, que pode ser relacionada de modo explícito ou não com um período de tempo, (13) e (14), respectivamente:

- (12) O Paulo casou em 1980.

- (13) O Paulo casou durante a guerra.

- (14) O Paulo casou duas vezes [desde que se licenciou, em 1988].

(MÓIA, 2000, p. 8)

Entre as expressões que localizam entidades, Mória (2000) acrescenta a noção de expressões denotadoras de intervalos: são essencialmente expressões que representam conjuntos de intervalos. Essas expressões podem compor parte de advérbios de localização temporal, como em (15), mas não necessariamente, como em (16):

(15) O Paulo casou em 1980.

(16) 1980 foi um ano fantástico. (MÓIA, 2000, p. 110)

Móia (2003) afirma que essas expressões são compostas por sintagmas, como: *1989, o último ano da década de 80, o ano em que ocorreu a Queda do Muro de Berlim, fim de semana passado, o período antes das eleições, O Período Jurássico*. O autor as divide em dois grupos: expressões denotadoras de intervalos básicas – denotação estritamente temporal que resulta do caráter intrinsecamente temporal dos seus núcleos sintáticos (nomes de intervalos, como ano, dia, etc.) e independe do contexto em que ocorre –; e expressões derivadas – as que se referem a entidades de categorias ontológicas não temporais, como situações ou indivíduos comuns, mas que adquirem propriedades referenciais próximas das dos denotadores básicos em determinados contextos, particularmente ao complementarem preposições temporais (por exemplo, expressões situacionais, *a Segunda Guerra Mundial* ou *o museu reabriu*; expressões denotadoras de indivíduos comuns, como *Roosevelt*). Essas expressões também ocorrem com hiperônimos temporais como núcleos: *o período em que a Segunda Guerra Mundial decorreu, a altura em que o museu reabriu e a altura em que Roosevelt foi reeleito*.

Além disso, a identificação de intervalos pode envolver diferentes processos de nomeação, que podem ser dependentes ou não da situação. São eles: (i) nomeação a partir de fronteiras temporais – sintagmas complexos encabeçados pelas preposições *entre*, *antes* e *depois*; (ii) nomeação a partir de pontos de ancoragem temporal (exteriores ao intervalo) – *há três horas, daqui a um ano, um ano após as eleições*; e (iii) nomeação simples – *1989, o século XX, 6 de agosto de 1945*.

Para este trabalho, é importante ressaltar as expressões que denotam indivíduos/objetos. Segundo Móia (2000) esses nomes podem ser usados em contextos adverbiais, para representar tempo, como *Roosevelt* em (17) e (18):

(17) Clinton é o presidente americano mais popular desde Roosevelt.

(18) Nenhum presidente tinha sido tão popular (como Clinton) desde Roosevelt
(MÓIA, 2000, p. 134)

Outro exemplo, retirado do nosso corpus de análise, é a sentença (19) em que há a expressão localizadora *No Estado Novo* que localiza o evento e se sobrepõe à morfologia do presente que não contribui para a interpretação temporal.

(19) No Estado Novo, a alta centralização do poder político é evidentemente acompanhada pela centralização do poder simbólico.

(VELLOSO, 1982, p. 77)

Essa descrição sugere que nomes de indivíduos e de eventos históricos denotam tempo. Para além disso, porém, precisamos de um modelo de representação que contemple a relação dessas expressões com os demais elementos das sentenças. Por isso, recorremos a uma teoria de eventos.

Representação de eventos

Dentre os modelos de representação que tratam, entre outros elementos, da temporalidade dos eventos, optamos por analisar o objeto em questão com o modelo de Link (1998). De acordo com o autor, indivíduos e eventos podem ser representados pela mesma estrutura, a de reticulados. Link (1998) propõe uma ontologia conforme a qual indivíduos e eventos seriam tipos de processos: entidades mereologicamente estruturadas (representadas por reticulados), que ocupam espaço e estão envolvidas no tempo, e por isso têm traços de tempo, espaço e de tempo-espaço.

Link (1998), então, apresenta sua proposta de definir eventos pelas regiões espaçotemporais onde eles ocorrem, mas também de tornar essas regiões parte da noção do evento. Para tanto, atribui aos eventos traços temporais e espaciais. Por exemplo, segundo o autor, o traço temporal da Revolução Francesa está contido nos 10/12 anos do final do século XVIII, mas sua extensão exata depende da natureza dos subeventos que a história considera como parte da Revolução. Considerando que eventos são reticulados, um evento complexo como a Revolução Francesa é compreendido como a soma mereológica de eventos menores, como a convocação do Terceiro Estado, a Tomada de Bastilha, etc.

A noção de soma de eventos, Link (1998) chama-a também de eventos complexos. Um evento complexo pode ser parte de um evento complexo maior. Daí novamente a noção de subevento, que é distinguida em dois sentidos: sentido espaçotemporal e um sentido de complexidade. Por exemplo, o voto dos Montanhesez na Assembleia Nacional é uma parte do número total de votos do evento da Convenção, no sentido complexo, enquanto a primeira hora de um discurso de Robespierre que durou várias horas é um subevento do discurso completo no sentido de *part-relation* temporal. Dois eventos que estão em uma *part-relation* em sentido complexo (*c-part*) podem se comportar em um modo arbitrário ao longo da dimensão espaçotemporal: eles podem ser completamente separados ou podem possuir traços idênticos.

Assim como os eventos, Link (1998) confirma que os indivíduos também possuem uma estrutura interna em que se evidenciam partes temporais. Por exemplo, a metamorfose na biologia. Um inseto é um indivíduo, mas um inseto como a borboleta, por exemplo, que passa por metamorfose, passa por etapas de desenvolvimento – ovo, larva, etc. Cada uma dessas fases não constitui um indivíduo, mas sim estágios de um indivíduo, uma vez que o organismo que passa por esse processo tem um período de vida mais longo do que esses estágios. Do mesmo modo, um anel e o ouro de que foi feito são estágios de uma matéria.

Em resumo, indivíduos são processos estacionários, enquanto eventos são processos restritos que se submetem a mudanças e são equipados com uma estrutura discernível de papéis que são característicos do evento em questão.

Definidos eventos e indivíduos, Link (1998) propõe um modelo de interpretação composto pelos seguintes elementos:

$$M = \langle A, E, T, H, \mathcal{E}, R, \pi, \tau, \sigma \rangle$$

A é o conjunto de indivíduos

E é o conjunto de eventos particulares

T é o conjunto de períodos de tempo

H é o conjunto de regiões espaciais

\mathcal{E} é o conjunto de tipos de evento/eventos-tipo

R é o conjunto de papéis temáticos

π é a relação entre eventos e tipos de eventos

τ é uma função de E para T (função do traço temporal)

σ é uma função parcial de E para H (função do traço espacial)

Nesse modelo, distinguem-se, então, indivíduos regulares, eventos, períodos de tempo, regiões do espaço, papéis exercidos pelos indivíduos nos eventos e tipos de eventos. A e E constituem o conjunto de indivíduos e eventos, respectivamente, comentados acima. Já o conjunto \mathcal{E} é constituído por tipos de evento. Conforme Link (1998), há uma tendência a classificar eventos a partir de suas semelhanças e, conseqüentemente, a pensar que eventos se repetem. A essa intuição está subjacente a noção de tipos de evento. O autor esclarece com dois exemplos:

(20) Um padre faz um juramento sobre a Constituição.

(21) O rei chama e demite o banqueiro Necker duas vezes.

Toda vez que ocorre (20), um mesmo tipo de evento ocorre – um padre fazer um juramento sobre a Constituição –; porém quando se altera o agente (o padre X, o padre Y),

pode-se dizer que são eventos diferentes, pertencentes ao mesmo tipo. Nesse caso, muda-se o agente, mas o indivíduo padre exerce o mesmo papel.

A sentença em (21) traz duas ações do mesmo tipo, mas que se diferem no tempo e nas circunstâncias. A primeira vez que o rei chamou e demitiu o banqueiro Necker é diferente da segunda. É um tipo de evento que, quando especificadas as circunstâncias, principalmente de tempo e de espaço, ganha a feição de evento. Evento é entendido, então, como uma noção concreta, particular, localizado historicamente e que pertence ao passado assim que ocorre.

Consideremos o seguinte exemplo: *Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930*. Essa sentença indica um evento – o de *Getúlio Vargas assumir o poder em 1930* – e um tipo de evento – *um indivíduo assumir o poder*. A identificação do agente e da data localiza o evento no tempo e no espaço. Agora, pensemos em uma sequência temporal em que o tipo de evento *um indivíduo assumir o poder* se repete. Nessa sequência, as sentenças *Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930* e *Getúlio Vargas assumiu o poder em 1937*, localizadas temporalmente, apontam para dois eventos históricos diferentes.

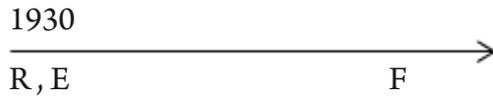
Vale ressaltar que os nomes próprios, nesse modelo, estão diretamente ligados ao conjunto de tempo. *Getúlio Vargas* é um indivíduo temporalizado. Na relação entre os conjuntos de Link (1998), o indivíduo é ligado ao conjunto de tempo pela função τ ; por isso, podemos dizer que o nome *Getúlio Vargas* pode constituir expressões denotadoras de intervalos, ou seja, passa a nomear intervalos de tempo, como: Era Vargas, o governo de Vargas, a ditadura Vargas, o regime de Vargas, entre outras. Logo, os nomes próprios são indivíduos temporalizados.

Análise

Com base na discussão teórica feita nas seções anteriores, analisamos aqui sentenças e trechos de textos de História, a fim de explicar a sua localização temporal dos eventos. Sob o sistema de Smith (1997), o tempo em (22) pode ser explicado da seguinte forma:

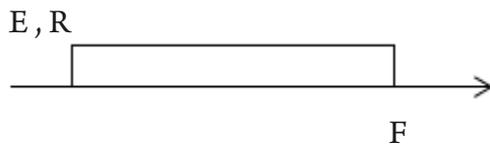
(22) *Getúlio Vargas assumiu o poder em 1930.*

Há o momento de fala (F), que pode ser considerado o presente do historiador, o momento do evento (E), o tempo de *Getúlio Vargas assumir o poder*, e o momento de referência (R), que é especificado pela data *em 1930*. Uma vez que o verbo está no pretérito perfeito, E e R coincidem e precedem F: $E, R < F$. A sentença se refere a um evento passado.

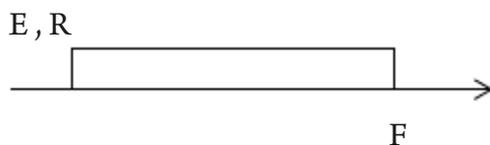


Já em (23) e (24), o adjunto *até o final do Estado Novo* localiza o evento no tempo. Nota-se que independente da morfologia, a representação do tempo da sentença é a mesma:

(23) Getúlio Vargas permanece no poder até o final do Estado Novo.



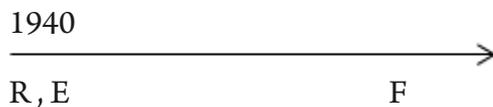
(24) Getúlio Vargas permanecerá no poder até o final do Estado Novo.



Chamamos, então, *até o final do Estado Novo* de expressão denotadora de intervalo (MÓIA, 2003). Outra expressão como essa aparece também em (25):

(25) Em abril de 1940, os jornais ocupam páginas inteiras sobre o aniversário de Getúlio Vargas. (CARONE, 1976, p. 167)

Aqui, a data *abril de 1940*, em posição de adjunto, localiza o evento *os jornais ocuparem* páginas inteiras sobre o aniversário de Getúlio Vargas no passado – embora o verbo *ocupar* esteja no presente –, em um momento anterior ao proferimento da sentença.



Para Mória (2003), *em abril de 1940* é uma expressão denotadora de intervalo básica, uma vez que o núcleo, *abril de 1940*, tem caráter intrinsecamente temporal. Nesta sentença também há outra expressão que denota intervalo, o nome *Getúlio Vargas*, uma expressão derivada, segundo o autor, uma vez que se trata de uma entidade de categoria ontológica não temporal, mas que adquire propriedades referenciais próximas das dos denotadores básicos em determinados contextos. Link (1998), por sua vez, vai dizer, ao contrário de Mória (2003): indivíduos e eventos são ontologicamente temporais.

Nas sentenças (23) e (24), *Estado Novo* é o núcleo do adjunto e se refere ao período de 1937 a 1945, enquanto *Getúlio Vargas* pega um intervalo de tempo maior, em que o tempo do Estado Novo está incluído. Nas sentenças (26) e (27), as expressões denotadoras de intervalo estão na posição de sujeito e núcleo de predicação (MÓIA, 2003).

(26) **O regime de 1937** não resultou da tomada do poder por nenhum movimento revolucionário organizado e de massas. (OLIVEIRA, 1982, p. 25)

(27) **O Estado Novo** foi implantado no estilo autoritário, sem grandes mobilizações. (FAUSTO, 1995, p. 364)

Em (28) há um verbo cópula que não contribui para a interpretação temporal, dada pelo tempo denotado pelo nome do indivíduo Getúlio Vargas:

(28) “Restabelecer o prestígio do governo central” é razão de ser do golpe, para **Getúlio Vargas**. (CARONE, 1976, p.257)

Nesse caso, o indivíduo *Getúlio Vargas* em posição de PP¹ conformativo indica um intervalo de tempo. Veremos que é possível dizer que o nome *Getúlio Vargas* denota um intervalo, a partir da relação entre conjuntos proposta por Link (1998). Para tanto, voltamos à sentença (23):

(23) Getúlio Vargas permanece no poder durante o Estado Novo.

Aqui o indivíduo *Getúlio Vargas* compõe o conjunto A de indivíduos e tem um papel R no evento *permanecer durante o Estado Novo*. O traço temporal do evento é marcado pelo nome *Estado Novo*, que se refere ao período de 1937 a 1945. Como os domínios estão interligados, a função τ garante a relação entre o evento e o T, conjunto de tempo, e uma vez que o indivíduo do conjunto A exerce um papel em E, também está relacionado ao conjunto do T.

No conjunto T, há uma relação entre intervalos de tempo denotados pelo nome *Estado Novo* e pelo indivíduo *Getúlio Vargas*. O tempo denotado pelo primeiro está incluído no segundo. Para a interpretação temporal das sentenças, portanto, é necessário considerar a noção de indivíduos temporalizados.

Já *Estado Novo* pode ser considerado um evento complexo, uma vez que constitui uma soma dos eventos: *permanência de Getúlio Vargas no poder, instauração de um regime de governo autoritário, golpe de Estado, repressão ao comunismo, criação de uma nova Constituição*. São, assim, subeventos que estão em uma relação *c-part*. Há o consenso de

¹ Do inglês, Prepositional Phrase (sintagma preposicional).

que o evento Estado Novo está localizado no período de 1937 a 1945, mas sua extensão depende dos subeventos que os historiadores levam em conta para delimitá-lo, por exemplo, considerar que os processos para sua instauração iniciaram em 1930 ou 1936, e que seu fim se deu pela entrada do Brasil na Segunda Guerra, pela pressão internacional ou no exato momento quando Vargas foi deposto.

Para entendermos melhor essa noção de evento complexo, vamos ver outro exemplo: a *Era Vargas* se refere a todo o período em que o Brasil esteve sob o poder de Getúlio Vargas (de 1930 a 1945 e de 1950 a 1954). Compõem a *Era Vargas* outros eventos, como a *ascensão de Getúlio Vargas ao poder*, a *criação de leis trabalhistas*, a *consolidação de um regime autoritário*, e até mesmo outros eventos complexos, como a Revolução de 1930 e o Estado Novo.

- (29) Subindo ao poder em outubro de 1930, Getúlio Vargas nele permaneceu como chefe de um governo provisório, presidente eleito pelo voto indireto e ditador pelo espaço de quinze anos. Voltaria à Presidência pelo voto popular em 1950. (FAUSTO, 2006. p. 186)

Nota-se, em (29), que o futuro do pretérito não lança o evento *voltar à Presidência pelo voto popular em 1950* em uma situação hipotética. Trata-se de um evento que culminou no passado e faz parte do evento complexo a *Era Vargas*.

Voltando, podemos dizer então que *Estado Novo* é, portanto, um evento complexo e, por consequência, possui partes temporais. Por isso podemos dizer que denota um intervalo de tempo (de 1937 a 1945).

Além disso, essa expressão pode ocupar diferentes posições sintáticas, como complemento de PP (30), objeto de predicação (27) e sujeito agente (31) e (32):

- (30) A partir do Estado Novo, desapareceu a representação via Congresso. (FAUSTO, 1995, p. 366)

Em (30), o conjunto T é delimitado pelo localizador *a partir do Estado Novo*, temporalmente equivalente a *a partir de 1937*, a função τ liga o evento *desaparecimento da representação via Congresso* ao conjunto T. *Congresso* é modificador da representação e também constitui um indivíduo temporalizado, sua ancoragem temporal pode ser recuperada anaforicamente.

Em (27) – novamente comentada – há uma passiva. O agente da implantação do Estado Novo, Getúlio Vargas, não está explícito, é uma informação que pode ser inferida do termo *Estado Novo* – expressão que aqui também delimita o conjunto T. Pensando na

definição de evento complexo, podemos dizer que a inferência do agente é possível, uma vez que o evento *Getúlio Vargas implantou o Estado Novo* é uma parte do evento complexo Estado Novo.

- (27) O Estado Novo foi implantado no estilo autoritário, sem grandes mobilizações.
(FAUSTO, 1995, p. 364)

Já em (31) e (32), *Estado Novo* ocupa a posição de sujeito agente. Na representação de Link (1998), passa a compor o conjunto A de indivíduos e R, de papéis temáticos, ao mesmo tempo em que também faz parte do conjunto T, de tempo.

- (29) Na sua primeira metade, e ainda depois de irrompida a Segunda Guerra Mundial, o Estado Novo buscou realizar, no exterior, uma política de equilíbrios que lhe permitisse tirar proveitos das contradições entre os diversos imperialismos em presença e já tendendo para a solução de força.
(SODRÉ, 2002, p. 363)

- (30) O Estado Novo perseguiu, prendeu, torturou, forçou ao exílio intelectuais e políticos, sobretudo de esquerda e alguns liberais. (FAUSTO, 1995, p. 376)

Logo, *Estado Novo* é um evento complexo, que localiza eventos no tempo e pode ocupar posição de agente, predador e adjunto.

Considerações Finais

Por contemplar os subdomínios que compõem os eventos, o modelo de Link (1998) fornece uma explicação significativa para a questão central deste trabalho: relações entre indivíduos e eventos, que garantem a referência temporal.

Podemos considerar, pela análise realizada, *Estado Novo* como um evento complexo, da mesma forma que Link (1998) definiu *Revolução Francesa*. É uma soma de eventos: permanência de Getúlio Vargas no poder, instauração de um regime de governo autoritário, golpe de Estado, repressão ao comunismo, criação de uma nova Constituição, etc. São, assim, subeventos que estão em uma relação *c-part*. Do mesmo modo, *Getúlio Vargas* é um indivíduo temporalizado, é ligado ao conjunto de tempo pela função τ ; por isso, como mostramos, o nome *Getúlio Vargas* pode constituir expressões denotadoras de intervalos.

Pode-se afirmar então que, nos textos de História, a semântica do passado, garantida por indivíduos e eventos, dá liberdade para o tempo verbal variar sem que se altere a localização temporal dos eventos.

Referências

- BACH, E. The algebra of events. *Lingusitic and Philosophy*, v. 9, p. 5-16, 1989.
- CARONE, E. *O Estado Novo: (1937-1945)*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.
- FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp, 1995.
- ILARI, R. *A expressão do tempo em português*. São Paulo: Contexto: EDUC, 1997.
- LINK, G. *Algebraic semantics in language and philosophy*. Stanford: CSLI Publications, 1998.
- MÓIA, T. *Identifying and computing temporal locating adverbials with a particular focus on Portuguese and English*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2000.
- _____. Subdomínios de Significação Associados ao Tempo: Uma Panorâmica Geral. In: CASTRO, I.; DUARTE, I. (Org.). *Razões e Emoção: Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mira Mateus*. Lisboa: INCM, 2003. v. II, p. 95-127.
- OLIVEIRA, L. L. O pensamento de Almir Andrade. In: OLIVEIRA, L.; VELLOSO, M.; GOMES, Â. *Estado Novo: Ideologia e poder*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- REICHENBACH, H. *Elements of symbolic logic*. New York: Macmillan, 1947.
- REIS, J. C. *História, a ciência dos homens no tempo*. Londrina: EDUEL, 2009.
- SMITH, C. *The parameter of aspect*. 2. ed. Dordrecht: Kluwer Academic Press, 1997.
- SODRÉ, N. W. *Formação histórica do Brasil*. Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

Submetido em: 28/02/2017

Aceito em: 11/04/2017

**NEVE PARA REFRESCAR: REFLEXÕES SOBRE RELATIVIDADE
LINGUÍSTICA CONDICIONADA PELO AMBIENTE NO ESTUDO
CIENTÍFICO DAS LÍNGUAS HUMANAS**

SNOW FOR COOLING DOWN: REFLECTIONS ON LINGUISTIC RELATIVITY
CONDITIONED BY THE ENVIRONMENT IN THE SCIENTIFIC STUDY
OF HUMAN LANGUAGES

Marco Antonio Esteves da Rocha | [Lattes](#) | marcor@cce.ufsc.br

João Paulo Zarelli Rocha | [Lattes](#) | jpzarelli@gmail.com

Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo: Este trabalho pretende, através de uma análise da controvérsia a respeito da quantidade de palavras existentes em esquimó para referir-se a *neve*, fazer uma reflexão sobre as noções de palavra, significado e relatividade linguística, conforme definidas na hipótese Sapir-Whorf, e em relação com a lexicografia. Após explorar os primórdios da controvérsia com base nas formulações de Franz Boas no final do séc. XIX, o exemplo é utilizado para investigar o possível efeito que a estrutura gramatical e o léxico de uma língua podem ter sobre a maneira como os falantes desta língua percebem o mundo, já que estes aspectos do conhecimento linguístico seriam condicionados pelo meio ambiente no qual os falantes desta língua vivem. As contestações frequentemente sarcásticas sobre a associação entre estes aspectos da hipótese Sapir-Whorf e a quantidade de palavras para referir-se a *neve* em esquimó são discutidas, com uso intensivo de material relacionado a parâmetros bem estabelecidos da tipologia linguística. Elementos novos revelados por pesquisas recentes são incorporados à análise do condicionamento cultural e ambiental da semântica lexical das línguas. Estas investigações atuais parecem na verdade corroborar as conclusões iniciais de Boas quanto à grande variedade de palavras para referir-se a *neve* em esquimó, em termos de distinções significativas, tanto morfológicas quanto semânticas. A discussão conclui com uma ênfase na importância do conhecimento humano expresso por estas distinções, a despeito dos usos de tais informações em contextos não especializados, como palestras “inspiradoras” para profissionais de vendas, as quais seriam potencialmente equivocadas em termos de padrões científicos de estudo das línguas.

Palavras-chave: Língua esquimó; Relatividade linguística; Semântica lexical; Tipologia linguística.

Abstract: The present work reflects on the notions of word, meaning and linguistic relativity, as presented in the Sapir-Whorf hypothesis, and in relation with lexicography by analysing the controversy regarding the amount of words in Eskimo for *snow*. After exploring the early days of the controversy based on the remarks of Franz Boas in the end of the 19th century, the example is utilized for investigating the possible effect that the grammatical structure and the lexicon of a language may have over the way speakers of this language perceive the world, since these aspects of the linguistic knowledge would be conditioned by where the speakers of this language live. The frequently sarcastic arguments that associate these aspects of the Sapir-Whorf hypothesis and the amount of words for *snow* are discussed with intensive use of material related to well-established parameters of the linguistic typology. New elements revealed by recent research are incorporated into the analysis of cultural and environmental conditioning of lexical semantics of languages. These current investigations seem to support Boas's initial conclusions regarding the wide variety of words for *snow* in Eskimo, in terms of both morphological and semantics significant distinctions. The discussion concludes by emphasising the importance of human knowledge expressed by these distinctions, despite the uses of this information in non-specialized contexts, such as "motivational" speeches for sales professionals, which would be potentially misguided in terms of scientific standards of language studies.

Keywords: Eskimo language; Linguistic relativity; Lexical semantics; Linguistic typology.

"I shall give you a composition, shall I? I have not prepared one, so it will have to be something from my memory. Listen, but do not try to count my words. Don't even think about counting. Just listen."

Bee Ridgway, *The River of No Return*

Introdução

A controvérsia em torno do número de palavras existentes na língua dos esquimós para designar *neve* tomou proporções consideravelmente exageradas, se levarmos em conta os graves problemas metodológicos intrínsecos à ideia de contar palavras com uma dada referência no mundo real. A discussão relevante está associada à noção, convencionalmente chamada de relatividade linguística, que postula um condicionamento cultural e ambiental de uma determinada língua, através da qual o próprio modo de pensar dos falantes nativos também seria por sua vez condicionado.

O antropólogo Franz Boas foi o iniciador, muito provavelmente involuntário, do debate que, hoje em dia, já se estende por mais de um século. Suas viagens pela ilha de

Baffin, no norte do Canadá durante os anos 1880, pretendiam apenas ser um meio de estudar a vida das populações esquimós locais através de uma pesquisa de campo, participando diretamente das suas viagens de trenó e do comércio de peles, e obtendo, no processo, informações também sobre o folclore. Orgulhoso do êxito da sua integração ao modo de vida dos esquimós, Boas (1998), em carta para sua noiva, contou que havia se tornado “[...] truly like an Eskimo [...] living entirely on seal meat.”¹ Manifestava também o quanto estava intrigado com a língua dos esquimós, fazendo observações sobre a ampla variedade da terminologia utilizada para descrever a paisagem gelada. Para citar apenas dois destes termos, Boas (1998) menciona *aquilokoq* para *neve macia que cai* e *piegnartoq* para *neve [que é] boa para passar de trenó*.

Ao incluir estas observações na introdução de seu livro, o *Handbook of American Indian Languages*, Boas (1911), que também tinha formação de linguista, deflagrou o processo de disseminação da crença que apregoa que os esquimós têm dezenas e, em algumas versões, até mesmo centenas de palavras para *neve*. A ideia continua a atrair a imaginação do público em geral, mas muitos linguistas consideram a afirmação um mito, criado pelo exagero jornalístico e pela pesquisa superficial dos que não são especialistas da área – em suma, aquilo que é geralmente denominado, com algum menosprezo, de ciência popular. As críticas destes especialistas são resumidamente apresentadas e analisadas em seguida.

2 O esquimó no âmbito da tipologia linguística

O esquimó é a principal língua da família esquimó-aleuta. As línguas que compõem o nome da família, esquimó e aleuta, são as duas únicas que fazem parte desta família. Segundo informações contidas no *Languages of the World*, de Katzner (1977), o esquimó é falado por aproximadamente 100.000 pessoas na Groenlândia, no Canadá, no Alaska e na Sibéria. O aleuta é falado por aproximadamente 2.300 pessoas nas ilhas Aleutas (hoje em dia parte dos EUA), mais cerca de 150 pessoas nas ilhas Commander, parte da Rússia (KRAUSS, 2007, p. 408). Não há dúvida, aplicando os princípios do método histórico-comparativo (FOWLER, 1957), quanto à existência de um parentesco entre essas duas línguas, que podem, conseqüentemente, ser agrupadas em uma família.² Isto significa que houve, algum dia, um proto-esquimó-aleuta, ainda que não haja

¹ “[...] realmente um esquimó, [...] se alimentando exclusivamente de carne de foca.” Reproduzido, em tradução dos autores para o português, conforme citado no artigo de Robson (2012).

² Para uma breve introdução sobre estudos histórico-comparativos, ver Gonçalves e Basso (2010). Para uma discussão profunda não só sobre linguística comparativa e linguística histórica, mas também sobre variação, mudança e tipologia linguística, ver Matasović (2009).

dados sobre esta antiga língua (HIRSCH, 1954). Há, não obstante, pesquisas fidedignas relacionadas à reconstrução do idioma, como Bergsland (1986), Fortescue (1998) e Woodbury (2017), que foram especialmente possibilitadas pelos trabalhos de Marsh e Swadesh (1951) até Fortescue, Jacobson e Kaplan (1994).

Hoje em dia, porém, estas duas línguas são muito diferentes, o que indica que começaram a se afastar há mais de mil anos. Uhlenbeck (1906) acreditava inclusive que o aleuta não podia ser enquadrado junto do esquimó na mesma família. No ano seguinte, o autor refuta a própria afirmação, mas ainda define que o esquimó ocidental e o esquimó oriental têm mais proximidade do que o esquimó ocidental e o aleuta (UHLENBECK, 1907). Muitas tentativas foram feitas para vincular o esquimó a outras famílias de línguas indígenas da América do Norte, como também da Sibéria (chukchi), da Ásia Central e até a subfamílias indo-europeias (VOORT, 2008). Pesquisas relevantes foram desenvolvidas nestas tentativas, mas não parece haver fundamento científico suficiente para inclusão do esquimó e do aleuta em nenhuma outra família de línguas. É mais prudente manter a família de apenas duas línguas à parte. Vale destacar também que a palavra *esquimó* não pertence ao léxico da língua esquimó. Tem origem na língua Cree, dos índios também chamados de Cree, vizinhos próximos na área da baía de Hudson. Katzner (1977, p. 253) e Barsness (2002, p. 75) afirmam que *esquimó* significa *comedores de carne crua*, o que é taxado por Brightman (2007, p. 157) como uma narrativa estereotipada provinda do próprio Cristoforo Colombo, e Cutler (2000, p. 198) afirma que é apenas uma palavra homônima à uma raça de cães da Sibéria. Os esquimós chamam a si mesmos de *inuit*, palavra que significa *povo* (ou *gente, pessoas*) (KATZNER, 1977, p. 253). O termo é frequentemente usado no Canadá e, atualmente, também por órgãos oficiais, em demonstração de respeito. Às vezes aparece como referência à língua, mas o termo mais adequado para o idioma é *inuktitut*.

Embora esparsamente povoado, o território pelo qual se espalham os falantes de esquimó é vastíssimo. Não obstante, a variação dialetal existente pode ser definida por um agrupamento de dois dialetos principais, o inupik (às vezes inuit) e o yupik, os quais são mutuamente ininteligíveis (KATZNER, 1977, p. 253). Ambos contêm uma variedade de subdialetos. Sem dúvida é possível que alguns destes subdialetos contenham mais palavras relacionadas a *neve* e *gelo* que algum outro dialeto, mas a questão que parece ser mais importante seria o grau de urbanização da população que utiliza uma determinada variante, já que o cotidiano de uso da língua nas regiões menos urbanizadas exigiria maiores nuances na definição das características da neve e do gelo no ambiente. Isso nos leva

à questão central da discussão: como contar as palavras, isto é, com base em que critérios seria possível concluir que uma dada palavra é uma das que se refere à *neve*, permitindo então, após um levantamento completo, que as palavras definidas como referentes à *neve* fossem contadas. É frutífero lembrar que não é possível realizar um mapeamento de correspondências simples entre palavras e objetos pré-existentes no mundo. A palavra *elemento*, por exemplo, tem conotações bastante distintas quando usada no contexto do discurso científico da Química, em comparação ao contexto da crônica policial.

No caso do esquimó, a noção de palavra, já em si problemática, é particularmente difícil. O esquimó é uma língua polissintética típica, frequentemente mencionada em trabalhos relacionados à tipologia linguística. Segundo essa tipologia, existem três grandes tipos de língua humana: as línguas analíticas; as línguas sintéticas; e as línguas polissintéticas (PRIA, 2006). As línguas analíticas, como o chinês, tendem a apresentar uma correspondência simples entre palavra e significado.³ Deste modo, *māo* (猫) significa *gato*, e *xiǎo* (小) significa *pequeno*. A palavra *gatinho* teria como correspondente *xiǎomāo* (小猫). A forma plural *gatinhos* teria a mesma forma, *xiǎomāo*, sem nenhuma marca de flexão de plural, e o mesmo se aplica às formas femininas *gatinha* e *gatinhas*. Não há flexão de gênero e número, exceto nos pronomes, que possuem formas flexionadas de plural. As línguas nunca são totalmente analíticas ou totalmente sintéticas, ou ainda totalmente polissintéticas, ainda que seja possível classificá-las com base nestes tipos por conta da predominância de uma forma de correspondência entre palavra e significado.

O esquimó situa-se no outro extremo do espectro tipológico. Orações inteiras podem ser expressas por uma única palavra, através do acréscimo de uma série de afixos de significados gramaticais complexos. O português se situa entre o chinês (língua tipicamente analítica) e o esquimó (língua tipicamente polissintética). É uma língua apenas sintética, mas não polissintética. As palavras podem conter flexões, mas, na enorme maioria dos casos, não podem ser orações. Abaixo está um exemplo de oração em esquimó (1), extraído de Eifring e Theil (2005), seguido de uma tradução para a língua portuguesa (2), feita pelos autores com base na glosa em inglês do original. Esta, por sua vez, é seguida por uma retextualização correspondente em chinês (3) e uma glosa em português:

- (1) Utaqqiguvinga, aullaqatiginiapagit.
esperar se 2PSg 1PSg,
ir parceiro ter futuro assertiva 2PSg/1PSg

³ O mandarim é comumente confundido com o chinês; porém, o primeiro é considerado uma variante da língua chinesa. Variante, aliás, que não se limita somente ao dialeto de Beijing (SHEN, 2011).

- (2) Se você me esperar, eu vou (irei) com você.
- (3) Nǐ děng wǒ, wǒ jiù gēn nǐ qù.
(你等我，我就跟你去。)
Você esperar eu, eu então com você ir.

O texto em chinês não contém nenhuma flexão. O pronome de primeira pessoa *wǒ* aparece como objeto na primeira oração, mas como sujeito na segunda oração, sem que haja qualquer flexão ou modificação da forma. As formas verbais também não apresentam flexão. Os verbos chineses têm apenas uma forma para todos os modos, tempos e pessoas (WALLS; WALLS, 2009, p. 6). Mesmo a conjunção *se* pode ser dispensada como marca de subordinada condicional, ainda que o *jiù* da segunda oração acabe servindo como marca de consequência imediata, com uma função semelhante. Os verbos do português são flexionados de maneira a sinalizar modo, tempo e pessoa. Ainda que seja possível encontrar variações destas orações com significado semelhante, estas estruturas são normalmente aceitas em cada uma das línguas.

A retextualização em esquimó contém apenas duas palavras, que são, na verdade, correspondentes a duas orações. Tanto a primeira quanto a segunda têm início com uma forma verbal seguida de uma série de morfemas flexionais de natureza gramatical. Deste modo, o início da palavra *utaqqiguvinga* é *utaqqi* e significa *esperar*, o sufixo *gu* marca o condicional (*se*), seguido por *vi*, que assinala a segunda pessoa do singular (2PSg), e finalmente por *nga*, a marca de primeira pessoa. A ordem de aparecimento permite a identificação de *vi* como sujeito e de *nga* como objeto. É importante ressaltar que nenhum destes morfemas constituem palavras independentes.

O processo é um tanto mais complexo na palavra *aullaqatiginiaqpagit*. Também neste caso o morfema inicial *aulla* é a forma verbal e significa *ir*. Seguem-se *qati* (*parceiro*); *gi* (*ter*); *niaq*, morfema que marca o tempo futuro; *pa*, partícula que assinala que está sendo feita uma afirmação; e, por fim, *git*, um morfema que une primeira e segunda pessoa, marcando a ação em conjunto (EIFRING; THEIL, 2005). Tendo em vista este tipo de processo de formação de termos, a própria ideia de palavra torna-se bastante distinta da que tipicamente corresponde à língua portuguesa. Em consequência desta característica das línguas polissintéticas, contar as palavras que se referem a *neve* ou *gelo* em esquimó pode ser uma tarefa bastante complexa, o que seguramente influenciou em boa medida o surgimento e a subsequente evolução desproporcional da controvérsia.

O processo baseado em formas verbais apresentado acima também ocorre com substantivos, em alguns casos permitindo que a verve descritiva do falante possa se expressar de maneira relativamente incomum. Um lexicógrafo que pretenda compilar um dicionário do esquimó, portanto, está diante de uma tarefa particularmente difícil, uma vez que é preciso decidir se o termo *angyagh*, uma variação de *kayak* (*barco*) no dialeto yupik centro-siberiano, será incluído apenas uma única vez como um radical, deixando de lado “palavras” como *angyaghllangyugtuqlu*, isto é, “ainda por cima, ele quer um barco maior”. Percebe-se, assim, que o dicionário poderia facilmente fugir do controle do lexicógrafo empenhado na tarefa de construir um dicionário do esquimó, dado que a identificação das palavras que precisam ser incluídas no dicionário é uma questão linguística complexa.

3 O posicionamento da linguística acadêmica

Franz Boas era alemão, da cidade de Minden. Suas excursões como antropólogo ao Ártico resultaram em sua emigração definitiva para a América do Norte, mais especificamente para os Estados Unidos, onde tornou-se professor de antropologia da Universidade de Columbia a partir de 1899. Suas ideias quanto à interação entre antropologia e linguística influenciaram um outro linguista-antropólogo alemão de Lauenburg (atualmente a cidade faz parte da Polônia), Edward Sapir. Sapir também emigrou para os Estados Unidos e tornou-se aluno da Universidade de Columbia, onde se aprofundou nas ideias de interação entre língua e cultura já delineadas por Boas. Mais tarde, acabou definindo conclusões quanto ao efeito que a estrutura gramatical e o léxico de uma língua podem ter sobre a maneira como os seus falantes percebem o mundo. Essas conclusões foram desenvolvidas por seu aluno, Benjamin Lee Whorf, e acabaram por ser conhecidas como a hipótese Sapir-Whorf, associada a fenômenos como a profusão de termos para *neve* e *gelo* em esquimó.⁴

Os termos para *neve* e *gelo* do esquimó acabaram sendo adotados como exemplo de capacidade de adaptação, ou ainda de qualquer outra coisa que um palestrante pago queira demonstrar, através de “conteúdos” linguísticos, em uma reunião de vendedores preocupados com as dificuldades de sobrevivência em um mercado hostil. Isto em si não implica erro, do ponto de vista da ciência das línguas humanas, mas é comum que os linguistas reajam desfavoravelmente a este tipo de uso superficial e potencialmente leviano de material linguístico. Durante a crise financeira de 2008, por exemplo, passou a ser

⁴ Porções de informações sobre Sapir e Whorf retiradas de entradas escritas pelos editores da *Encyclopædia Britannica*, de 2003 e 2009 respectivamente, e da contribuição de Tax (2007) sobre Boas para a mesma referência.

frequente, em palestras “inspiradoras” do tipo mencionado acima, declarar que a “palavra *crise* em chinês contém o ideograma *oportunidade*”.⁵ A citação talvez tenha um efeito bom para o moral dos que enfrentam dificuldades no mercado, mas, do ponto de vista linguístico, é altamente questionável, já que “a palavra *crise*” em foco (危机 [wéijī]) é composta por dois caracteres chineses (os linguistas também não gostam do termo *ideograma*): 危, que significa *perigo*; e 机, que significa *momento* e também *máquina* (um celular, por exemplo, é um *shǒujī* (手机), literalmente, *máquina de mão*). Trata-se, portanto, de um *momento de perigo*. Esse processo de formação de palavras é comum em chinês, já que, desconsideradas exceções menores, não há morfemas derivacionais.

Expressões em língua portuguesa como *aproveitar o momento* indicam que a palavra *momento* também pode significar *oportunidade* em português. Em consequência, a sabedoria chinesa não acrescenta grande coisa ao nosso entendimento de uma crise. Não é, estrito senso, verdade que os chineses, filosoficamente, vejam em uma crise um momento de oportunidade. Apenas utilizam um processo de formação de palavras comum na língua. Não obstante, há falantes nativos do chinês que defendem a noção de dualidade taoista intrínseca às palavras chinesas (*yin e yang*), da qual *crise* seria um exemplo lapidar, posição que é no mínimo questionável. A palavra geralmente usada para *oportunidade* é, no entanto, *jīhuì* (机会). O segundo caractere significa *momento oportuno*, o que cria uma palavra com dois caracteres reiterativos, formação de palavras também comum em chinês. São estas muitas nuances do conhecimento linguístico humano que geram controvérsias prolongadas, uma vez que o entendimento real da natureza deste conhecimento ainda é incipiente.

O fato é que, não importa por que razões obscuras, o esquimó passou a ser o cavalo de batalha preferido dos linguistas para caracterizar o mau uso do conhecimento das línguas humanas em palestras do tipo acima mencionado. Um marco de destaque dessa reação é o livro de Pullum (1991), *The Great Eskimo Vocabulary Hoax and Other Irreverent Essays on the Study of Language*. O ensaio, segundo o autor, não é sobre lexicografia esquimó, mas sobre indolência intelectual, conforme detectada em palestras ligadas à psicologia da administração e à solução de problemas gerenciais. A argumentação no texto cita inicialmente o *Dictionary of the West Greenlandic Eskimo Language*, de Schultz-Lorentzen (1927), no qual estão incluídos apenas dois radicais relacionados à *neve*: *qanik*, que significa “neve no ar” ou “flocos de neve”; e *aput*, que significa “neve no solo”.

⁵ A declaração vira moda por ter sido utilizada por John Kennedy em 1959 na United Negro College Fund e por Lisa no décimo primeiro episódio da sexta temporada de *The Simpsons*, reproduzido pela primeira vez em 1994 na Fox.

Em seguida, o autor descreve os resultados de sua consulta ao “melhor esquimologista” de suas relações, o professor Anthony Woodbury, da Universidade do Texas em Austin. A questão da necessidade de especificar um dos dialetos do esquimó é mencionada primeiro; em seguida, é destacada a presença de um alto grau de fenômenos polissintéticos na morfologia do esquimó. O professor Woodbury (1991) chama a atenção para a existência de por volta de 280 morfemas flexionais para cada radical nominal na língua em questão. Decidir o que é uma palavra “diferente” para *neve* pode ser bastante difícil. Mesmo em morfologias bem mais simples, como a do português, é fácil perceber que existem decisões a serem tomadas. Tanto *neve* quanto *nevasca* são duas palavras que se referem à *neve*? A raiz é a mesma, mas os significados não são os mesmos. Qual critério prevalece? O morfológico sugere uma inclusão de *nevasca* no verbete *neve* em um dicionário. O semântico sugere uma “palavra” diferente para referir-se a uma situação específica que abrange *neve*.

Outro aspecto do problema é a existência de termos equivocadamente incluídos nas listas de palavras para *neve* em esquimó, segundo Woodbury (1991). O termo *igluk-sak*, por exemplo, foi incluído em uma lista de vinte termos para *neve* em esquimó enviada por Edith Moravcsik, da Universidade de Wisconsin, para Pullum. Woodbury assinala que o termo é formado por *iglu*, que significa *casa*, e o afixo *-ksak*, que significa *material para*. O termo foi incluído na lista com o significado de *neve para fazer iglu*, mas na verdade quer dizer simplesmente *material para construir casas*. Não se trata, em absoluto, de um tipo especial de neve, de acordo com o autor. Poderia referir-se à madeira, pregos, tijolos ou telhas. O fato de que estes materiais podem ser muito raros em alguns dos ambientes habitados por esquimós, fazendo com que o uso real do termo tenha de fato, como referência do mundo real, *neve*, não é determinante para o significado, segundo as explicações de Woodbury reproduzidas por Pullum.

Após a publicação do livro de Pullum (1991), Woodbury (1991) recebeu muitos pedidos de jornalistas em busca de esclarecimentos mais completos sobre a questão. Ainda em 1991, Woodbury publica então um artigo intitulado *Counting Eskimo Words for Snow: A Citizen's Guide*. No artigo, é apresentada uma lista de lexemas – isto é, itens lexicais independentes, grosso modo equivalentes a verbetes distintos de dicionário – que se referem a *neve* no dialeto yupik do Alaska Central. A lista contém quinze lexemas, organizados segundo o significado e agrupados em quatro grandes classes. Woodbury deixa por conta do leitor a decisão de “contar” estes quinze lexemas como quinze palavras para se referir a *neve*, mas chama a atenção para problemas intrínsecos à contagem, a saber:

- (a) Os quinze lexemas de fato se referem a *neve*, ou seja, significam *neve*?
- (b) Sinônimos, caso existam, contam como duas palavras para *neve*?
- (c) Verbos e substantivos com o mesmo significado contam como duas palavras? Nos dicionários, de um modo geral, constituem dois verbetes separados.
- (d) Concentrar-se em um único dialeto resolve a questão da variação dialetal? Termos distintos em função de variação dialetal contam como duas palavras?

A lista de Woodbury (1991) é reproduzida abaixo traduzida para o português. Os símbolos NUN (nunivak), NS (subdialeto do estreito de Norton), NSU (estreito de Norton, subdialeto unaliq), Y (subdialeto da área do rio Yukon) e HBC (baía de Hooper e Chevak) referem-se a variações dialetais. Os hifens no final de palavras sinalizam que outros morfemas são habitualmente acrescentados aos lexemas apresentados, isto é, que estas formas, de um modo geral, não ocorrem em isolamento. Os quatro grandes grupos semânticos são utilizados para organizar o material da mesma forma que foi feito por Woodbury, apenas com as denominações traduzidas para o português:

A. Partículas de neve

(1) Floco de neve

qanuk – floco de neve
qanir- – nevar
qanunge- – nevar [NUN]
qanugglir- – nevar [NUN]

(2) Geada/gelo

kaneq – geada; gelo
kaner- – estar gelado; gelar alguma coisa

(3) Partículas finas de neve/chuva

kanevvluk – partículas finas de neve/gelo
kanevcir- – ter partículas finas de neve/gelo

(4) Partículas levadas pelo vento

natquik – neve levada pelo vento
natqu(v)igte- – neve levada pelo vento junto ao solo

(5) Partículas grudadas

nevluk – detritos/neve/poeira... etc. grudada
nevlugte- – ter detritos/neve/poeira... etc. grudada

B. Neve no solo

- (6) Neve que caiu no solo
aniu [NS] – neve no solo
aniu- [NS] – ter neve no solo
apun [NS] – neve no solo
qanikcaq – neve no solo
qanikcir- – ter neve no solo
- (7) neve fofa e alta que caiu no solo
muruaneg – neve macia e alta
- (8) Crosta sobre neve que caiu
qetrar- [NSU] – formar crosta em neve
qerretrar- [NSU] – formar crosta em neve
- (9) Neve que caiu recentemente no solo
nutaryuk – neve recente (fresca) [HBC]
- (10) Neve que caiu flutuando na água
qanisqineq – neve que caiu flutuando na água

C. Formações de neve

- (11) Barranco de neve
qengaruk – barranco de neve [Y, HBC]
- (12) Bloco de neve
utvak – neve talhada em bloco
- (13) Neve pendente
navcaq [NSU] – neve pendente, (formação de) neve prestes a cair
navcite- – ser pego por uma avalanche

D. Eventos meteorológicos

- (14) Tempestade de neve, nevasca
pirta – tempestade de neve, nevasca
pircir- – ocorrer uma nevasca, tempestade de neve
pirtuk – tempestade de neve, nevasca
- (15) Nevasca forte
cellallir-, cellarrlir- – nevar forte
pir(e)t(e)pag- – nevar forte
pirrelvag- – nevar forte

Um exame dos argumentos até aqui apresentados não parece justificar o sarcasmo e o menosprezo, expressos no artigo de Pullum (1991) já a partir do título, pela ideia

de uma variedade de formas para fazer referência a *neve* em esquimó. O argumento em Schultz-Lorentzen (1927), da maneira que foi levantado, simplesmente não é válido, uma vez que não há detalhamento algum sobre a metodologia de compilação – houve coleta de dados diretamente com os falantes nativos? –, nem sobre as dimensões do dicionário e as condições em que sua publicação ocorreu. Além disso, as duas palavras em questão distinguem, em termos simplificados, *neve no ar* de *neve no solo*, o que já demonstra a incorporação de informações ambientais ao léxico de uma forma que não seria pensada por um habitante do Crato, no Ceará, para quem certamente não haveria motivo para pensar em duas neves diferentes por conta do contato com o solo.

4 A reação dos defensores da relatividade linguística

As questões relacionadas à variação dialetal e à natureza polissintética do esquimó são sem dúvida relevantes, mas também não parecem justificar tanto deboche, nem o descarte sumário da noção de variedade lexical como consequência de uma determinada cultura, a qual decorre, pelo menos em parte, das condições ambientais. Além disso, Pullum (1991) parece ter selecionado as informações, transmitidas em comunicação pessoal por Woodbury (1991), que seriam mais úteis para as suas intenções, já que a lista no artigo subsequente de Woodbury na verdade corrobora a variedade lexical apontada na hipótese Sapir-Whorf, pois contém palavras para *neve pendente*, *neve recente*, *neve flutuando na água* e *neve que tem crosta*, cada uma destas em um lexema diferente. É fácil perceber o quanto referências deste tipo seriam improváveis na língua de populações que não convivem com a neve.

Também não é difícil perceber que, certamente, há mais de duas palavras para fazer referência a *neve*, e que as questões dialetais e morfológicas podem seguramente justificar moderação na contagem, mas não alteram, em nenhum sentido fundamental, a proposta de interpretação da variedade lexical em função de condicionamento cultural. Pullum (1991) argumenta que a língua inglesa tem tantas palavras para *neve* quanto o esquimó, se consideradas apenas os lexemas distintos. Os lexemas mais frequentes para se referir a *neve* em inglês, segundo Durham (2015, p. 176), são: *snow* (*neve*); *hail* (*granizo*); *sleet* (*saraiva*, isto é, neve com chuva) *ice* (*gelo*), *icicle* (*pingente de gelo*), *slush* (*neve parcialmente derretida*), e *snowflake* (*floco de neve*).

Além destas, a palavra relacionada *glacier* (*geleira*) pode ser incluída na lista, ainda que mais rara, como também os termos de esqui *pack*, *powder*, *crud* e *crust*. A própria inclusão destes termos poderia ser questionada, como também a inclusão de *snowflake*.

O mais importante, porém, é a conclusão, agora inevitável, que contar palavras não é uma opção metodológica ponderada. Nation e Waring (2000) compartilham dessa conclusão, ao realizar um levantamento sobre o histórico das listas de frequência – *wordlists*, na nomenclatura para *softwares* de linguística de *corpus* – e afirmam ainda que, analogamente, é inútil questionar quantas palavras um aprendiz de uma língua deve conhecer para determinar se há conhecimento naquela língua. A avaliação da relatividade linguística, no sentido do condicionamento cultural e ambiental, dos termos para *neve* do esquimó parece suficientemente clara, a despeito dos possíveis usos indevidos e palestras que procuram ser interessantes através de exemplos linguísticos questionáveis.

Uma vez que o esquimó é a língua que gera a confrontação mais ferrenha, os defensores da relatividade linguística dispõem de uma grande quantidade de exemplos, em muitas outras línguas do mundo, e podem, sem dificuldade, lançar mão de uma variedade de características menos polêmicas presentes no léxico destas línguas. A língua fulani, também conhecida como fula ou fulbe, é falada por aproximadamente quinze milhões de pessoas em uma ampla faixa da África Ocidental. Por volta de oito milhões destes falantes estão concentrados no norte da Nigéria, enquanto os demais sete milhões se espalham por Guiné, Guiné-Bissau, Senegal, Gâmbia, Mauritânia, Mali, Burkina Faso, Níger e Camarões (NJEUMA, 2012).

Mukoshy (2014) registra 82 palavras para *gado*, dentre elas: *guddiri* (touro sem cauda); *wudde* (vaca sem cauda); *jaabuye* (vaca com umbigo grande); *lelwaaye* (gado com olhos de gazela); *haapuye* (vaca com leite depois que seu bezerro morreu); *gerlaaye* (vaca que parece ave selvagem); *mbutuye* (vaca cujo bezerro morreu e pode ir para a engorda). Os termos servem a propósitos do cotidiano. Ainda em Mukoshy (2014), há uma outra variedade de termos relacionados aos chifres: *elliinge* (gado com chifres para cima); *gajje* (gado com os chifres virados para trás); *hippe* (gado com os chifres pendentes para a frente); *hogole* (gado com chifres que quase se tocam); *lettooye* (gado com um chifre para cima e o outro pendente); *wijaaye* (gado com chifres pendentes na direção das orelhas); *tolle* (gado com um único chifre); *wumale* (gado sem chifres). A importância da criação de gado para as sociedades em questão é amplamente reconhecida, mas os falantes de fulani que moram em cidades não têm o mesmo domínio deste tipo de vocabulário, se comparados aos habitantes de áreas rurais.

Outras situações semelhantes incluem, por exemplo, as oito palavras para *primo* em chinês, separando primos por parte de pai de primos por parte de mãe, além de primas mulheres de primos homens e primos mais velhos de primos mais novos (as distinções são importantes; em algumas sociedades que falam chinês, os primos por parte de mãe

podem se casar, dado que seus nomes de família não são os mesmos; porém, qualquer relação sexual entre primos paternos seria considerada incestuosa, uma vez que os nomes de família são os mesmos). Há também as 180 palavras para *neve* e *gelo* em sami, língua urálica relacionada ao finlandês e ao estoniano, falada no norte da Noruega, da Suécia, da Finlândia e no extremo noroeste da Rússia, além das centenas de palavras nesta mesma língua para *rena*, com distinções sutilíssimas baseadas em características físicas, personalidade e forma das galhadas (MAGGA, 2006, p. 33). Vale destacar que o sami não é uma língua polissintética, o que torna a identificação de palavras muito mais fácil (EIFRING; THEIL, 2005).

Todavia, é o esquimó que fascina linguistas e antropólogos, assim como o grande público que consome a chamada ciência popular em periódicos que publicam artigos dessa natureza. Mais recentemente, portanto, Krupnik (apud ROBSON, 2012), antropólogo do Centro Smithsoniano de Estudos Árticos, em Washington, mapeou, juntamente com sua equipe, o léxico de cerca de dez dialetos de inupik e yupik, tomando o cuidado de considerar apenas formas que representassem “distinções significativas”, e concluiu que, de fato, estas populações têm muito mais palavras para *neve* do que o inglês (KRUPNIK et al., 2010). O yupik da Sibéria Central tem quarenta termos para *neve*, e no dialeto inuit da região de Nunavik, no Canadá, haveria 53 termos para *neve*, tais como *matsaaruti*, para *neve molhada que pode ser usada para untar os patins de um trenó*, e *pukak*, para *neve cristalina em pó que parece sal*.

Em vários destes dialetos, o vocabulário relacionado a *gelo no mar* é ainda mais rico. Krupnik et al. (2010) registraram, no dialeto inupiaq, do Alaska, mais de 70 termos para *gelo*, os quais definem distinções tais como *utuqaq*, gelo que dura ano após ano; *siguliaksrak*, a camada de pedaços de cristais de gelo que se forma quando o mar começa a congelar; e *auniq*, gelo com muitos buracos. O geofísico Matthew Sturm (apud ROBSON, 2012), que trabalha no Alaska para o Corpo de Engenharia do Exército dos EUA, afirma que o conhecimento que estas palavras representam é muito mais importante do que a picuinha quanto à contagem das palavras. O linguista Willem de Reuse (apud ROBSON, 2012) destaca que “These people need to know whether ice is fit to walk on or whether you will sink through it.”⁶ Documentar este conhecimento seria, portanto, muito mais importante do que especificar o número de palavras existentes para *neve*. Segundo Krupnik et al. (2010), Boas registrou apenas uma pequena parte das palavras existentes, justamente o contrário do que pensam seus críticos.

⁶ Estas pessoas precisam saber se o gelo está suficientemente firme para que possam caminhar sobre ele, ou se, ao contrário, afundariam se o fizessem.

Em relação aos termos genéricos como o relacionado ao material de construção (*iglüksak*), também existe contestação das críticas a Boas por parte de seus defensores. De fato, o termo refere-se a qualquer material de construção para casas, mas, no momento em que se constrói um iglu, o termo aplica-se exatamente à neve que é rígida, mas, ao mesmo tempo, suficientemente maleável para erigir uma casa semiesférica feita com blocos de neve. Portanto, diferentemente do que afirmam os críticos, trata-se realmente de um tipo específico de neve. Da mesma maneira, o termo *maujaq* pode ser usado para neve na qual uma pessoa afunda. Trata-se de um termo genérico que se aplica a qualquer terreno fofo, como lama, mangue ou areia movediça. Porém, no inverno destas regiões, refere-se apenas à neve fofo em que o pé afunda. A informação, perceptivelmente, pode ser muito importante para a sobrevivência.

Conclusão

O Apêndice A de *SIKU: Knowing Your Ice* (2010) lista 93 palavras para a terminologia do gelo no mar em Inuktitut, incluindo termos genéricos, como *siku*, parte do título, mas também termos altamente especializados, como *qautsaulittuq*, gelo que quebra quando testado com um arpão, e *iniruvik*, gelo que se partiu por causa de mudanças de maré, mas que voltou a congelar por causa das temperaturas baixas. Temos então uma variação entre dois termos e 93 termos, passando por doze ou quinze, o que torna o problema um tanto espinhoso, mas sem dúvida ainda muito atraente. Para os interessados em relatividade linguística, pode ser útil desenvolver uma capacidade de decidir por uma dada interpretação, diante da variedade de pontos de vista, com base em uma análise tão científica quanto possível. A atitude de deboche, representada, por exemplo, pela lista de James (2005) que circula na Internet, contendo palavras como *mactla* (*nevebúrguer*) e *tlanip* (*neve vendida a turistas japoneses*) pode ser divertida, mas não é científica.

Espera-se ter contribuído através deste trabalho para um melhor entendimento de noções como palavra, significado e relatividade linguística no contexto em questão.

Referências

- BARSNESS, J. Inuit. *Field & Stream*, v. 107, n. 2, p. 72-77, jun. 2002.
- BERGSLAND, K. Comparative Eskimo-Aleut phonology and lexicon. *Journal de la Société finno-ougrienne*, v. 80, p. 63-137, 1986.
- BOAS, F. *Handbook of American-Indian languages*. Richmond: University of California Press, 1911.

- BOAS, F.; MÜLLER-WILLE, L. *Franz Boas among the Inuit of Baffin Island, 1883-1884: journals and letters*. Edited, introduced and transcribed by Ludger Müller-Wille. Translated by William Barr. Toronto: University of Toronto Press, 1998.
- BRIGHTMAN, R. A. *Ācaḏōhkiwina and Ācimōwina: Traditional Narratives of the Rock Cree Indians*. Regina: University of Regina Press, 2007.
- CUTLER, C. L. *O Brave New Words! Native American Loanwords in Current English*. Norman: University of Oklahoma Press, 2000.
- DURHAM, R. B. *Modern folklore*. Raleigh: Lulu, 2015.
- EIFRING, H.; THEIL, R. Linguistic Typology. In: _____. *Linguistics for Students of Asian and African Languages*. 2005. Disponível em: [http://www.uio.no/studier/emner/hf/ikos/EXFAC03-AAS/h05/larestoff/linguistics/Chapter%204.\(H05\).pdf](http://www.uio.no/studier/emner/hf/ikos/EXFAC03-AAS/h05/larestoff/linguistics/Chapter%204.(H05).pdf). Acesso em: 19 abr. 2015.
- FORTESCUE, M.; JACOBSON, S.; KAPLAN, L. *Comparative Eskimo dictionary with Aleut cognates*. Fairbanks: Alaska Native Language Center, University of Alaska, 1994.
- FORTESCUE, M. *Language Relations across Bering Strait: Reappraising the Archaeological and Linguistic Evidence*. London / New York: Cassell, 1998.
- FOWLER, M. The Historical-Comparative Method. *The Classical Journal*, v. 52, n. 6, p. 259-264, mar. 1957.
- GONÇALVES, R. T.; BASSO, R. M. *História da língua*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2010.
- HIRSCH, D. I. Glottochronology and Eskimo and Eskimo-Aleut Prehistory. *American Anthropologist*, v. 56, n. 5, p. 825-838, 1954.
- JAMES, P. *The Eskimos' Hundred Words for Snow*. 2005. Disponível em: <http://www.mendosa.com/snow.html>. Acesso em: 6 dez. 2016.
- KATZNER, K. *The languages of the world*. London: Routledge & Kegan Paul, 1977.
- KRAUSS, M. E. Native languages of Alaska. In: MIYAOKO, O.; KRAUSS, M. E. (Org.). *The Vanishing Voices of the Pacific Rim*. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- KRUPNIK, I. et al. (Ed.). *SIKU: Knowing our ice*. Washington: Springer Science and Business Media B. V., 2010.
- MAGGA, O. H. Diversity in Saami terminology for reindeer, snow, and ice. *International Social Science Journal*, v. 58, n. 187, p. 25-34, mar. 2006.
- MARSH, G.; SWADESH, M. Kleinschmidt Centennial V: Eskimo Aleut correspondences. *International Journal of American Linguistics*, v. 17, n. 4, p. 209-216, 1951.
- MATASOVIĆ, R. Comparative and Historical Linguistics. In: SUJOLDZIC, Anita (Ed.). *Linguistic Anthropology*. Paris: EOLSS Publications, 2009.
- MUKOSHY, I. A. *A Fulfulde-English Dictionary*. HEBN Publishers: Ibadan, 2014.

NATION, P.; WARING, R. Vocabulary size, text coverage and word lists. In: SCHMITT, N.; MCCARTHY, M. (Ed.). *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. p. 6-19.

NJEUMA, M. Z. *Fulani Hegemony in Yola (Old Adamawa) 1809-1902*. Oxford: African Books Collective, 2012.

PRIA, A. D. Tipologia lingüística: línguas analíticas e línguas sintéticas. *SOLETRAS*, ano VI, n. 11, p. 113-121, 2006.

PULLUM, G. K. *The Great Eskimo vocabulary hoax and other irreverent essays on the study of Language*. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

ROBSON, D. Are there really 50 Eskimo words for snow? *New Scientist*, n. 2896, p. 72-73, 2012.

SCHULTZ-LORENTZEN, C. W. *Dictionary of the West Greenlandic Eskimo Language*. Copenhagen: Reitzels, 1927.

SHEN, Z. (沈钟伟) The origin of Mandarin. *Journal of Chinese Linguistics*, v. 39, n. 2, p. 1-31, 2011.

TAX, S. Franz Boas German-American anthropologist. *Encyclopædia Britannica*, 1 dez. 2007. Disponível em: <https://global.britannica.com/biography/Franz-Boas>. Acesso em: 3 dez. 2016.

UHLENBECK, C. C. Zur Eskimogrammatik. *Zeitschrift der Deutschen Morgenländischen Gesellschaft*, v. 60, p.112-114, 1906.

_____. Ontwerp van eene vergelijkende vormleer der Eskimotalen. *Verhandelingen der Koninklijke Akademie van Wetenschappen*, Amsterdam, Johannes Müller, Afdeeling Letterkunde, v. 8, n. 3, 1907.

VOORT, H. van der. The contribution of C.C. Uhlenbeck to Eskimo-Aleut linguistics. *Études / Inuit / Studies*, v. 32, n. 2, p. 85-105, 2008. (Edição dedicada a Franz Boas, com editor convidado Ludger Müller-Wille).

WALLS, Y. L.; WALLS, J. *Using Chinese: a guide to contemporary usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

WOODBURY, A. C. Central Alaskan Yupik (Eskimo-Aleut): A sketch of morphologically orthodox polysynthesis. In: FORTESCUE, Michael; MITHUN, Marianne; EVANS, Nicholas (Ed.). *The Oxford Handbook of Polysynthesis*. Oxford: Oxford University Press, 2017.

_____. *Counting Eskimo words for snow: A citizen's guide*. Austin: University of Texas Press, 1991.

Submetido em: 03/03/2017

Aceito em: 31/03/2017

**A COMPREENSÃO DO ATO DE FALA DE MENTIR
PODE MUDAR EM DUAS DÉCADAS?
E CONFORME GÊNERO, ESCOLARIDADE E IDADE?**

CAN THE UNDERSTANDING OF THE SPEECH ACT OF LYING CHANGE IN
TWO DECADES? AND ACCORDING TO GENDER, SCHOOLING AND AGE?

Pollianna Milan | [Lattes](mailto:pollimilan@hotmail.com) | pollimilan@hotmail.com

Universidade Federal do Paraná

Resumo: Esta pesquisa experimental estudou a compreensão do ato de fala de mentir a partir da teoria cognitiva dos protótipos. Quais atos de fala contêm todos os elementos cognitivos (ou parte deles) que são considerados ou não mentira? Replicou-se um estudo feito na década de 1990 para testar se o entendimento do ato de mentir mudou ao longo da história, após 21 anos, e, ainda, para averiguar se essa compreensão pode variar segundo gênero, escolaridade e idade dos indivíduos que participaram do estudo. Concluiu-se que, das 8 histórias julgadas por 89 pessoas, 3 histórias foram categorizadas (entre mentira e não mentira) de maneira distinta de 1994 para 2015. Ainda, 2 histórias tiveram julgamentos diferentes com relação à idade e uma delas foi considerada não mentira pela maioria das mulheres, enquanto os homens ficaram divididos em considerar esse ato de fala uma mentira ou não mentira.

Palavras-chave: Semântica; Teoria dos Protótipos; Ato de fala de mentir.

Abstract: The aim of this experimental research is to evaluate the understanding of the speech act of lying from the prototype theory. Which speech acts contain all the cognitive elements (or some of them) that are considered or not a lie? A study in the 1990s was replicated to test whether the understanding of lying changed after 21 years, and whether this understanding can vary according to gender, schooling, and the age of the individuals who participated in the research. We concluded, of the 8 stories judged by 89 people, 3 stories were classified (between lie and not lie) differently from 1994 to 2015. Yet, 2 stories had different judgments with respect to age and one of them was considered not a lie by the majority of women, while men were divided into considering such speech act a lie or not.

Keywords: Semantics; Prototypes Theory; Speech act of lying.

Introdução

O objetivo principal desta pesquisa é replicar um estudo feito por Biondo (1994) para averiguar se houve mudança na compreensão do que é o ato de fala de mentir, em um período histórico de duas décadas. Também se pretende verificar se há interferência na compreensão do ato de mentir segundo a idade, gênero e escolaridade dos informantes que participaram desta pesquisa. Para este estudo experimental, foram replicadas, em 2015, 8 histórias diferentes, as mesmas contadas aos informantes em 1994, com o igual propósito de analisar quais seriam as histórias narradas que seriam classificadas como mentira e quais seriam classificadas como não mentira. A partir disso, as perguntas de pesquisa são: (i) As 8 histórias terão julgamento igual e/ou diferente sobre o que era mentira ou não mentira de 1994 para 2015? (ii) Quais histórias mudaram a compreensão do que é mentira em duas décadas? (iii) Existe associação entre o julgamento das histórias e a idade dos informantes? Se sim, para qual (ou quais) história(s)? (iv) Há associação entre a categorização das histórias e a escolaridade dos informantes? - Se sim, para qual (ou quais) história(s)? E, ainda: (v) Existe associação entre a classificação das histórias e o gênero dos informantes? - Se sim, para qual (ou quais) história(s)?¹

A compreensão do ato de fala de mentir foi estudada a partir da teoria cognitiva dos protótipos, ou seja, quais atos de fala contêm todos os elementos cognitivos (ou parte deles) que são considerados ou não mentira? Os resultados mostraram que uma das histórias (a primeira delas) é tipicamente um protótipo da mentira, tanto em 1994 como em 2015. Uma outra história (a segunda delas) foi a que menos continha protótipos de mentira. As demais variaram muito de categoria (entre ser mentira ou não mentira). Repetiu-se o que Biondo encontrou no estudo de 1994, sobre o fato de ser mais importante para caracterizar a mentira a presença da seguinte situação: alguém (o falante) que pretende enganar outra pessoa (o ouvinte), contando uma proposição falsa, e este ouvinte sendo efetivamente enganado.

É possível afirmar também que alguns tipos de atos de fala de mentir podem ter mudado de compreensão em duas décadas, pois algumas histórias, que foram classificadas como mentira em 1994, neste estudo experimental foram categorizadas como não mentira. Houve, ainda, interferência da ironia e/ou imprecisão no julgamento de algumas histórias (os envolvidos na pesquisa se perguntaram se ironizar ou responder desviando da pergunta seria uma maneira de mentir). Por fim, as variáveis gênero e idade interferiram na classificação da história entre mentira e não mentira. A variável escolaridade, no entanto, não modificou os resultados.

¹ As 8 histórias estão descritas em detalhes na seção Metodologia.

A construção do ato de fala de mentir

Qual é a primeira coisa que vem à cabeça quando se pensa na definição do que é mentir? É a de que alguma coisa não verdadeira está sendo contada e que provavelmente alguém irá enganar² outra pessoa ao contar esse episódio não verdadeiro. Segundo a definição do Dicionário Aurélio, *mentira* é: “1. Ato de mentir; 2. Engano propositado; 3. História falsa; 4. Aquilo que se engana ou ilude.” A partir dessas definições, é possível afirmar que a interpretação da palavra *mentira* não depende apenas de seu significado único, literal, mas das pessoas envolvidas (se elas têm ou não a intenção de enganar), do contexto onde ela ocorre (ou seja, existe um ato para se contar a mentira), da pessoa que foi enganada, e assim por diante.

O objetivo, então, é tentar demonstrar que o conceito de mentira, por ser algo abstrato (não relacionado necessariamente a um objeto concreto no mundo real), é gradual conforme os indivíduos que a julgam e, assim, segundo suas experiências e conhecimentos de mundo. Para Coleman e Kay (1981), a mentira ou o ato de mentir deve ser visto como um ato de fala, o que quer dizer que é um enunciado linguístico produzido num contexto particular por pessoas particulares, ou seja, que também pode historicamente ganhar novas classificações, conforme as sociedades vão evoluindo e/ou modificando-se.

Este artigo tratará, então, da teoria cognitiva, em que o significado depende de a palavra ter mais ou menos elementos da categoria a que a mentira pertence. O que isso quer dizer? Segundo Diessel (2013), as categorias são os elementos básicos da cognição humana. Existem diferentes teorias de categorias, tais como a da visão clássica, a do exemplar e a da visão prototípica. Na clássica, as categorias são definidas por traços necessários e suficientes para definir algo. A dificuldade dessa linha é classificar quais traços incluir, pois algumas categorias possuem fronteiras não muito claras (chamadas de *fuzzy boundaries*). Na do exemplar, não existe representação abstrata de categoria e os traços são acrescentados o tempo todo, conforme a experiência dos indivíduos.

A visão prototípica, que interessa sobremaneira para este experimento, foi desenvolvida pela psicolinguista americana Eleanor Rosch, em que as categorias das palavras são organizadas ao redor de seus melhores exemplos. Ou seja, um sabiá é um animal mais prototípico de sua categoria (pássaro) do que um pinguim. O que isso quer dizer é que existem alguns membros que são melhores exemplos da sua categoria do que outros. O mais interessante é que esta linha teórica defende também que o significado das palavras (e da categoria a que pertencem) depende do contexto e da cultura onde são usadas.

² Usa-se o termo *enganar* aqui no sentido de que alguém tem a intenção de induzir o outro (o que recebe a mensagem) ao erro, de fazer essa pessoa acreditar no que não é verdadeiro.

Dentro desse modelo, acredita-se que as palavras têm fronteiras não definidas e/ou não muito claras (*fuzzy boundaries*).

Ambas as teorias, a do protótipo e a do exemplar, enfatizam a importância da similaridade para a categorização. Duas entidades podem ser mais ou menos semelhantes a outras dependendo dos traços comuns que compartilham. (DIESSEL, 2013, p. 10).³

Saeed (2003) explica que o modelo dos protótipos está baseado em conceitos que estruturam os membros típicos ou centrais de uma dada categoria. Além do exemplo da categoria *pássaro*, é possível pensar em vários outros, como o da categoria *mobília*, em que a cadeira pode ser considerada um modelo mais central e típico dessa categoria do que a lâmpada, por exemplo. Por isso, “os falantes tendem a concordar mais prontamente em relação aos membros típicos do que aos membros menos típicos. Eles vêm à mente mais rapidamente” (SAEED, 2003, p. 37).⁴

Para testar se realmente as pessoas costumam reconhecer mais facilmente algo quando este é típico de determinada categoria, Coleman e Kay (1981) propuseram um estudo sobre a mentira com histórias que tivessem traços bastante prototípicos da mentira e outras com traços não tão prototípicos assim, para ver como as pessoas julgariam essas histórias (leia mais a este respeito na seção Metodologia). Este estudo foi readaptado por Biondo (1994), que foi replicado nesta pesquisa.

Além de a teoria dos protótipos julgar os elementos pela categoria a que pertencem, esse modelo pode ser investigado ainda pela noção de hierarquia conceitual.

Os defensores da teoria dos protótipos propuseram que tais hierarquias contêm níveis de generalização: o nível superior, o nível básico e o nível subordinado. A ideia é a de que os níveis diferem no balanço de sua informação e utilidade. (SAEED, 2003, p. 39).⁵

Conforme o exemplo da *mobília*, o nível superior seria o da *mobília*, o qual tem relativamente menos traços característicos. O nível básico poderia incluir o conceito de *cadeira*, que tem mais traços; e o nível subordinado poderia incluir conceitos como ca-

³ “Both prototype theory and exemplar theory emphasize the importance of similarity for categorization. Two entities can be more or less similar to each other depending on the features they share” (Tradução nossa).

⁴ “Speakers tend to agree more readily on typical members than on less typical members. They come to mind more quickly” (Tradução nossa).

⁵ “Proponents of prototype theory have proposed that such hierarchies contain three levels of generality: a superordinate level, a basic level, and a subordinate level. The idea is that the levels differ in their balance between informativeness and usefulness” (Tradução nossa).

deira do chefe, cadeira de jantar e assim por diante. O nível básico é o identificado como o mais importante cognitivamente.

É o nível mais usado na vida cotidiana; é o primeiro adquirido pelas crianças, em experimentos é o nível em que os adultos espontaneamente nomeiam objetos e tais objetos são reconhecidos mais rapidamente em testes. (SAEED, 2003, p. 39).⁶

A esse respeito, Rosch e Lloyd (1978) explicam ainda que categorias de nível abstrato estarão na hierarquia superior (móvel, veículo), cujos membros compartilham apenas alguns atributos entre si. Para os autores,

[c]ategorias abaixo do nível básico têm aspectos comuns e, assim, com previsíveis atributos e funções, mas muitos atributos se sobrepõem a outras categorias, por exemplo, a cadeira de cozinha compartilha a maioria de seus atributos com outros tipos de cadeiras. (ROSCH; LLOYD, 1978, p. 34).⁷

Para Coleman e Kay (1981), o significado da palavra *mentira* consiste no protótipo cognitivo com o qual varia em eventos reais e imaginários, que também podem corresponder-se em vários níveis. Os autores defendem que é possível enquadrar palavras não concretas no mundo real na teoria dos protótipos.

O presente estudo tenta mostrar que o fenômeno do protótipo é também encontrado na semântica das palavras que se referem a coisas menos concretas, neste caso, um ato de fala chamado *mentira*. (COLEMAN; KAY, 1981, p. 27).⁸

Ambos defendem que os falantes são equipados com a habilidade de julgar o grau com o qual o objeto combina no seu esquema prototípico. Por isso, para esses pesquisadores, muitas palavras (e a palavra *mentira* em particular) têm seu significado construído não apenas em uma lista de condições necessárias e suficientes que a coisa ou o evento precisam satisfazer para serem enquadrados como membro de determinada categoria, mas também um processo psicológico a que eles têm chamado *protótipo*.

⁶ “It is the level that is most used in everyday life; its acquired first by children, in experiments it is the level at which adults spontaneously name objects; such objects are recognized more quickly in tests” (Tradução nossa).

⁷ “Categories below the basic level will be bundles of common and, thus, predictable attributes and functions but contain many attributes that overlap with other categories, for example, kitchen chair shares most of its attributes with other kinds of chairs” (Tradução nossa).

⁸ “The present study attempts to show that the prototype phenomenon is also to be found in the semantics of words referring to less concrete things-in this case, a type of speech act, namely lies” (Tradução nossa).

Em particular, formulamos (com base no tipo de introspecção na pesquisa de semântica e sintaxe) um protótipo para a palavra *mentira* consistindo em três elementos: falsidade, a intenção de falar uma falsidade, e a intenção de enganar. Histórias foram, então, construídas, as quais descrevem atos de fala que contêm cada uma das 8 possíveis combinações desses três elementos; eles foram apresentados aos participantes para serem julgados na medida em que pudessem dizer se na história poderia haver uma mentira. O padrão de respostas confirmou a teoria. (COLEMAN; KAY, 1981, p. 43).⁹

Saeed (2003) também concorda com Coleman e Kay (1981) quando afirma que

[o] significado é baseado em estruturas conceituais convencionalizadas. Assim, a estrutura semântica, juntamente com outros domínios cognitivos, reflete as categorias mentais que as pessoas formaram a partir de sua experiência de crescimento e ação com o mundo. (SAEED 2003, p. 344)¹⁰

Para construir o significado da palavra *mentira*, Coleman e Kay (1981) propuseram um particular esquema de protótipo, com as seguintes características formais ou semiformais:

Que contém uma lista finita de propriedades.

Que as propriedades da lista são tratadas como dicotômicas. E que, em geral, o esquema do protótipo pode conter propriedades gradientes, cuja satisfação é uma questão de grau.

A satisfação de cada propriedade na lista contribui para o grau de pertinência de um indivíduo na categoria.

Que a satisfação de cada propriedade na lista não significa necessariamente que contribuam igualmente para o grau de pertinência de um indivíduo à categoria. Ou seja, as propriedades podem ter graus diferentes de importância na constituição dos protótipos.

(COLEMAN; KAY, 1981, p. 27-28).

Eleanor Rosch (1975, 1976), a fundadora da teoria dos protótipos, diz que, apesar de a categorização facilitar o entendimento das palavras, a combinação do que se percebe como atributos dos objetos reais não ocorre uniformemente. Alguns pares ou trios,

⁹ “In particular, we formulated (on the basis of the sort of introspection usual in semantic and syntactic research) a prototype for the word lie, consisting of three elements: falsity, intent to speak falsely, and intent to deceive. Stories were then constructed which described speech acts embodying each of the eight possible combinations of these three elements; these were presented to subjects, to be judged on the extent to which the relevant character in the story could be said to have lied. The pattern of responses confirmed the theory” (Tradução nossa).

¹⁰ “Meaning is based on conventionalized conceptual structures. Thus semantic structure, along with other cognitive domains, reflects the mental categories which people have formed from their experience of growing up and acting in the world” (Tradução nossa).

segundo a autora, às vezes aparecem em combinação ora com um atributo, ora com outro; outros atributos são raros e ainda há os que empiricamente não podem ocorrer. Isso porque, é importante enfatizar, fala-se do mundo percebido, e não do mundo metafísico.

Quais tipos de atributos podem ser percebidos são específicos, obviamente. A percepção que o cão tem sobre o cheiro é mais altamente diferenciada que a de um humano, e a estrutura de mundo para um cão certamente deve incluir atributos de cheiro que nós, como humanos, somos incapazes de perceber. (ROSCH; LLOYD, 1978, p. 29)¹¹

O que quer dizer que o atributo dado a certa coisa depende da capacidade de percebê-la, e isso, sem dúvida, é determinado por vários fatores que muitas vezes têm a ver com as necessidades funcionais do conhecedor interagindo com o seu ambiente físico e social. “Em resumo, têm sido apresentadas provas de que protótipos de categorias estão relacionados com as principais variáveis dependentes com as quais os processos psicológicos são tipicamente medidos” (ROSCH; LLOYD, 1978, p. 41)¹².

Em certo sentido, a teoria do protótipo diz que, quando o contexto não é especificado no experimento, as pessoas precisam contribuir, com o seu próprio contexto, para obter o significado. Por isso a teoria também recebe críticas, as quais foram apontadas por Rosch e Lloyd (1978):

De que a teoria dos protótipos também é uma ficção gramatical, porque o que realmente são referidos são os juízos de grau de prototipicidade. E apenas algumas categorias, normalmente artificiais, tem um protótipo único e literal.

Os protótipos não constituem qualquer modelo de processamento especial para as categorias. Por exemplo, no reconhecimento de padrões, os protótipos podem ser descritos como uma lista de traços ou modelos de descrição estrutural. Porém, o que os fatos sobre prototipicidade contribuem para o processamento de noções de significado é uma restrição. Por exemplo, um modelo não deve servir de igual verificação para bons e maus exemplos de categoria. Nem prever buscas completamente aleatórias através de uma categoria.

Os protótipos não constituem uma teoria da representação das categorias, embora Rosch tenha sugerido isso em outros estudos. Se as categorias pudessem ser representadas por protótipos que fossem os mais representativos dos itens de uma determinada categoria e menos representativos de uma outra categoria, isso exigiria uma fórmula não

¹¹ “What kinds of attributes can be perceived are, of course, specific. A dog’s sense of smell is more highly differentiated than a human’s, and the structure of the world for a dog must surely include attributes of smell that we, as a species, are incapable of perceiving” (Tradução nossa).

¹² “In summary, evidence has been presented that prototypes of categories are related to the major dependent variables with which psychological processes are typically measured” (Tradução nossa).

muito específica até que fosse realizada concretamente em uma teoria de representação. Ou seja, os protótipos normalmente se restringem a uma certa categoria, mas não determinam os modelos de representação. Apesar de os protótipos serem aprendidos, eles não constituem qualquer teoria particular de aprendizagem.
(ROSCH; LLOYD, 1978, p. 42)

Após tratar sobre a teoria que norteia esta pesquisa, será apresentada a metodologia a ser aplicada neste estudo experimental, seguida dos resultados encontrados.

Metodologia

Este estudo experimental seguiu a proposta de Biondo (1994): replicou-se o questionário feito pelo autor, seguindo rigorosamente as mesmas perguntas para, então, ser possível comparar os resultados encontrados por Biondo aos desta pesquisa, feita 21 anos depois. A intenção de refazer o estudo é verificar se a compreensão do que é mentira¹³ mudou ao longo de duas décadas e, ainda, observar se outras variáveis (além de tempo), tais como sexo, idade e escolaridade influenciaram as respostas dos informantes.

A metodologia de Biondo (1994) para testar o ato de fala de mentir consiste em um questionário de 8 perguntas em que as respostas, objetivas, deveriam ser assinaladas em um papel. A pergunta final, para os informantes do estudo, era se a pessoa de determinada história descrita no papel havia mentido, sendo possíveis as seguintes respostas: (i) foi mentira, (ii) não foi mentira, (iii) não sei dizer. Além disso, o informante apontava, no questionário, se (i) estava certo da resposta, (ii) estava quase certo ou (iii) tinha certeza absoluta.

O questionário, então, contava com 8 histórias que terminavam com a pergunta “Fulano mentiu?” Estas histórias foram elaboradas por Biondo (1994)¹⁴ a partir de um estudo feito por Coleman e Kay (1981). Para esses autores, a mentira é um ato de fala que envolve um falante (doravante F), um destinatário ou ouvinte (doravante O) e uma mensagem ou proposição (doravante P). Ou seja, uma mentira típica é aquela em que P é falso, F sabe que P é falso e F pretende enganar O. Isso quer dizer que existe uma história (proposição) que é falsa, a pessoa que conta a história sabe que ela é falsa e conta-a a alguém com a intenção de enganá-lo. A partir desta definição prototípica de mentira, foi elaborada a História 1.

¹³ Importante lembrar que, neste estudo, quando se narra que se investiga a compreensão de mentira em duas décadas, analisa-se o ato de fala de mentir e não especificamente o conceito semântico da palavra mentira.

¹⁴ Biondo (1994) replicou o estudo de Coleman e Kay (1981) com diversas alterações, ao traduzir o *corpus* do inglês para o português brasileiro. Sobre este respeito, ler mais em Biondo (1994). Por isso, não é possível comparar os resultados deste experimento especificamente com os de Coleman e Kay (1981).

HISTÓRIA 1

Carlos comeu, escondido, o bolo que Luísa pretendia servir aos funcionários da empresa. Luísa lhe perguntou: “Carlos, foi você que comeu o bolo?” E Carlos respondeu: “Eu não”. Ele mentiu?

Observa-se nesta história que Carlos é o F (falante), que vai afirmar P (que não comeu o bolo) a Luísa que é o O (ouvinte).

Pretende-se seguir a mesma sugestão de Biondo (1994) para sinalizar a presença prototípica da mentira nas histórias, a partir dos sinais opostos (+ e -), ou seja, quando há elementos de mentira presentes nas três configurações (falante, proposição e ouvinte), a história ficará assim: F +, P +, O +. Lembrando que a análise combinatória desses três elementos fornece 8 diferentes possibilidades, foram criadas 8 histórias seguindo estas combinações.

A História 2, então, foi elaborada como não sendo uma história prototípica da mentira, o que quer dizer que F, P e O são negativos: F -, P -, O -. Ou seja, a afirmação (P) não é falsa, o falante (F) não engana e o ouvinte (O) não é enganado.

HISTÓRIA 2

Chico e Moacir estavam jogando bola. Chico furou deliberadamente a bola do Celso. Quando Celso chegou e viu a sua bola vazia, perguntou furioso para Moacir: “Foi você que furou a minha bola?” E Moacir respondeu: “Não, foi o Chico que furou”. O Moacir mentiu?

Antes de prosseguir com as explicações das histórias, é importante explicar que as Histórias 1 e 2 foram elaboradas como um teste (histórias-controle) para saber se os informantes que responderam o questionário seriam capazes de participar da pesquisa. A primeira era claramente uma mentira e a segunda era claramente uma não mentira. Por isso, os que não responderam corretamente as Histórias 1 e 2 (a primeira como mentira e a segunda como não mentira) foram eliminados da pesquisa, garantindo, dessa forma, que apenas os indivíduos que apresentassem condições de diferenciar os pontos extremos das duas situações fossem considerados aptos a julgar as demais ocorrências, neste caso com mentiras intermediárias.

A História 3 tem a seguinte combinação: P +, F -, O +. Em que existe uma mentira a ser contada (P), o ouvinte (O) será enganado mas o falante (F) não sabe que está contando uma mentira. A história é a seguinte.

HISTÓRIA 3

Amanhã é feriado e, portanto, a Carmem não vai trabalhar. Mas como ela olhou por engano no calendário do ano passado, ela pensa que vai. Hoje, um conhecido lhe perguntou: “Vamos ao cinema amanhã à noite?” A Carmem poderia ir, mas, como ela não queria sair com ele, respondeu: “É que amanhã eu trabalho o dia todo”, querendo que ele pensasse que ela não poderia ir porque estaria muito cansada. A Carmem mentiu?

Na História 4, o elemento não prototípico da mentira é a proposição: P-, F+, O+, ou seja, o falante (F) tenta enganar o ouvinte (O), mas não conta uma proposição falsa (P).

HISTÓRIA 4

Certa manhã, Vera acordou com a firme convicção de não ir à escola porque ela não tinha estudado para a prova de matemática. Sua mãe lhe perguntou: “Você não vai pra escola hoje?” E Vera respondeu: “Não, eu estou doente”. Sua mãe tirou a sua temperatura e verificou, para surpresa e espanto de Vera, que ela realmente estava com muita febre. A Vera mentiu?

Na História 5, existe a proposição falsa (P), o falante (F) quer enganar, mas o ouvinte (O) não é enganado (P +, F +, O -).

HISTÓRIA 5

Paulo e Antônio (o chefe) trabalham na mesma empresa, mas simplesmente se detestam e não fazem questão de esconder isso de ninguém. Todos os outros funcionários conhecem muito bem a inimizade que existe entre os dois, pois já foram testemunhas de várias desavenças. Hoje, depois de mais uma violenta discussão em público, Paulo olhou para a secretária de Antônio e disse: “O seu chefe realmente me adora”. O Paulo mentiu?

Na História 6, apenas o ouvinte (O) é enganado, pois o falante (F) não tem a intenção de enganar e a proposição (P) não é falsa (P -, F -, O +).

HISTÓRIA 6

José esteve muito doente nas duas últimas semanas, mas ontem ele estava melhor e teve um encontro com Maria, sua ex-namorada. Atualmente a Maria está namorando o Pedro, que é muito ciumento. Hoje, o Pedro lhe perguntou: “Você viu o José esta semana?” E Maria respondeu: “Ah, o José esteve muito doente nas duas últimas semanas”, querendo,

com isso, que Pedro pensasse que o José não poderia ver ninguém. A Maria mentiu?

Na História 7, apenas a proposição (P) é falsa, sendo que o falante (F) não quer enganar, e o ouvinte (O) não foi enganado pelo falante (P +, F -, O -).

HISTÓRIA 7

São exatamente 8 e meia da manhã no relógio de Sílvia. O marido dela, que sempre se levanta às 8, ainda não acordou e, portanto, está atrasado. De repente, ele acorda e pergunta: “Querida, que horas são?” Sílvia, que dormiu muito mal durante a noite e está com muito sono, dá uma rápida olhada no relógio e diz: “São sete e meia, ainda é cedo”. E volta a dormir. A Sílvia mentiu?

Na História 8, apenas o falante tem a intenção de enganar (P -, F +, O -).

HISTÓRIA 8

Faz dois dias que João ganhou na loteria, mas ele nem desconfia disso porque nunca ganhou e porque ainda não conferiu o bilhete. Hoje, ele amanheceu com uma terrível dor de cabeça, perdeu o ônibus e chegou atrasado ao serviço. Quando ele entrou no escritório chateado e de cara feia, um amigo brincalhão lhe perguntou: “Que cara de felicidade é essa?” E João respondeu mal-humorado: “Ganhei na loteria”. O João mentiu?

Resumidamente, as histórias tiveram, então, os seguintes elementos:

Histórias	P (proposição)	F (falante)	O(ouvinte)
1	+	+	+
2	-	-	-
3	+	-	+
4	-	+	+
5	+	+	-
6	-	-	+
7	+	-	-
8	-	+	-

Tabela 1. Elementos dicotômicos (+ e -) para o protótipo da mentira a partir da proposição (história), falante e ouvinte.

As 8 histórias acima, elaboradas por Biondo em 1994, foram replicadas em um novo estudo em 2015, em que os informantes (completamente diferentes dos de 1994) responderam um questionário escrito, onde eles também assinaram termo de consentimen-

to para participar da pesquisa, sabendo que não haveria contrapartida financeira. Alguns questionários foram entregues pessoalmente e outros foram respondidos pela internet.

Este estudo contou com 89 informantes, sem contabilizar os 12 informantes retirados da amostra por terem respondido errado a História 1 e/ou a História 2. Os questionários foram respondidos entre junho e agosto de 2015. Os informantes foram divididos por gênero, escolaridade e idade. Manteve-se o mínimo de 10 pessoas por categoria, da seguinte maneira:

- homens, entre 16 e 30 anos, com escolaridade até o Ensino Médio. TOTAL: 11.
- homens, acima de 30 anos, com escolaridade até o Ensino Médio. TOTAL: 10.
- homens, entre 16 e 30 anos, cursando ou com Ensino Superior. TOTAL: 12.
- homens, acima de 30 anos, cursando ou com Ensino Superior. TOTAL: 10
- mulheres, entre 16 e 30 anos, com escolaridade até o Ensino Médio. TOTAL: 10.
- mulheres, acima de 30 anos, com escolaridade até o Ensino Médio. TOTAL: 10.
- mulheres, entre 16 e 30 anos, cursando ou com Ensino Superior. TOTAL: 13.
- mulheres, acima de 30 anos, cursando ou com Ensino Superior. TOTAL: 13.

Além das comparações a serem feitas com os resultados de Biondo (1994), analisou-se estatisticamente os dados com o programa SPSS. Os testes estatísticos rodados foram os seguintes: (i) para medir se havia associação entre as respostas (mentira ou não mentira) das 8 histórias com as variáveis (gênero, idade e escolaridade), rodou-se o teste de associação Qui-Quadrado (*Chi-Square Test*, χ^2) com significância de $p < 0,05$. Martins (2011) lembra que este teste de associação é o mais adequado para avaliar variáveis nominais; (ii) para medir se a diferença entre a quantidade de respostas apontadas como mentira *versus* a quantidade de respostas apontadas como não mentira era significativamente relevante, utilizou-se o Teste T para Amostras Independentes, com significância de $p < 0,05$.

Os testes estatísticos de associação pretendiam responder às seguintes questões: (i) há associação entre a resposta (mentira ou não mentira) de cada uma das 8 histórias e o gênero a que pertenciam os informantes? (ii) há associação entre a resposta (mentira ou não mentira) de cada uma das 8 histórias e a escolaridade a que pertenciam os informantes? (iii) há associação entre a resposta (mentira ou não mentira) de cada uma das 8 histórias e a idade a que pertenciam os informantes?

O Teste T foi aplicado para responder se era significativa a diferença entre o número de respostas apontadas como mentira e não mentira.

Resultados

Os resultados desta pesquisa serão apresentados na seguinte ordem. Primeiro, serão mostrados os dados gerais e comparados aos de Biondo (1994). Em seguida, serão apresentadas as respostas dadas para cada uma das histórias, comparando-as também com as de Biondo, e, assim, analisando individualmente cada uma. Por fim, apresentar-se-ão as respostas associadas ao gênero, à idade e à escolaridade e, sempre que possível, comparadas com os resultados de Biondo.

Como as Histórias 1 e 2 serviram como histórias-controle, ou seja, só participaram da pesquisa os informantes que responderam corretamente a 1 como mentira e a 2 como não mentira, não trataremos delas especificamente nos resultados.

O quadro geral das respostas desta pesquisa, comparado ao quadro geral da pesquisa de Biondo (1994), é o seguinte:

Histórias	Esta pesquisa (89 informantes)			Biondo (1994) (77 informantes)		
	Mentiu	Não mentiu	Não sei dizer	Mentiu	Não mentiu	Não sei dizer
1	89	0	0	77	0	0
2	0	89	0	0	77	0
3	30	52	7	36	35	6
4	61	22	6	61	10	6
5	41	35	13	22	40	15
6	37	47	5	34	42	1
7	23	48	18	22	48	7
8	38	43	8	39	28	10

Tabela 2. Resultado geral da pesquisa para cada história comparando com os dados de Biondo (1994). Destaques em verde para os resultados semelhantes, em vermelho para os resultados divergentes entre as duas pesquisas. O azul mostra um número grande de informantes (10 ou mais) que ficaram em dúvida sobre a história ser mentira ou não mentira.

Apenas a partir da comparação exposta na Tabela 2 pode-se chegar a diversas conclusões. A primeira delas, respondendo uma das perguntas deste estudo experimental, é a de que a compreensão do ato de mentir pode mudar historicamente, ao longo dos anos (neste estudo foi uma diferença de duas décadas). Ou seja, pode haver, com o passar do tempo, uma mudança na mentalidade das pessoas que as leva a ter entendimentos diferentes sobre o que pode ser ou não uma mentira. Nota-se que esta compreensão distinta sobre o ato de fala de mentir, a longo prazo, ocorreu, nesta pesquisa, para as Histórias 3, 5 e 8.

Na História 3, sobre o fato de Carmem dizer que não sairia com um conhecido, alegando estar cansada porque iria trabalhar (apesar de ter olhado erroneamente o calendário), a maioria dos informantes de 2015 disse que ela não mentiu. Já na pesquisa de Biondo, feita em 1994, esta mesma história deixou os informantes em dúvida sobre o relato ser mentira ou não mentira, pois praticamente metade respondeu que era mentira e metade defendeu a não mentira. Parece, neste caso, que o fato de Carmem ter olhado erroneamente o calendário levou os informantes desta pesquisa a dizer que ela não estaria mentindo, apesar de ela ter usado o possível cansaço (se tivesse de trabalhar) como uma desculpa para negar o pedido do conhecido e, assim, não sair com ele.

A História 5 foi tida como mentira pela maioria dos informantes desta pesquisa, porém, foi considerada não mentira por grande parte dos informantes da pesquisa de Biondo. Para esta história também chama a atenção a quantidade de pessoas, tanto desta pesquisa como da de Biondo, que não souberam julgar se a referida história era mentira ou não. Recordando, a História 5 tratava de Paulo e Antonio (seu chefe), que se odiavam, e do fato de Paulo ter dito para a secretária que “o seu chefe realmente me adora”. O contexto dessa história trata de uma situação irônica e isso fez com que muitos informantes desta pesquisa se perguntassem (inclusive apontaram isso no campo das observações) se a ironia poderia ser classificada como mentira. Diante disso, questiona-se também se a concepção de ironia mudou nessas últimas duas décadas, levando os informantes a respostas tão opostas.

A História 8 foi considerada, por grande parte dos informantes desta pesquisa, como não mentira e, pelos informantes da pesquisa de Biondo, como mentira. Outra vez os informantes desta pesquisa apontaram nas observações o fato de a história conter ironia e isso ter dificultado o julgamento do fato relatado. Também foi grande o número de informantes que não sabia responder se a história era mentira ou não mentira. Lembrando que essa história narrava o fato de João, mal-humorado, chegar ao escritório sem saber que havia ganhado na loteria, e alguém lhe perguntar o que ocorreu, e o mesmo responder “ganhei na loteria”.

As Histórias 4, 6 e 7 mantiveram o mesmo julgamento com o passar dos anos. A História 4, sobre Vera ter mentido que tinha febre, parece não deixar dúvidas a respeito disso ser mentira. Já as histórias 6 e 7 foram categorizadas como não mentira, apesar de serem mentira, tanto segundo os informantes deste estudo como de acordo com os da pesquisa de Biondo. Alguns entrevistados desta amostra apontaram, no campo das observações, que julgaram a História 6 como não mentira pelo fato de Maria ter se esqui-

vado da resposta feita pelo namorado, ou seja, não mentiu sobre o fato de ter visto José, somente narrou que ele estava muito doente nas últimas semanas, o que quer dizer que ela deu uma resposta indireta e imprecisa e não necessariamente contou uma mentira. A História 7, sobre Silvia ter dito o horário errado para o marido (porque olhou a hora errada), foi considerada não mentira, segundo os informantes desta pesquisa, pelo simples fato de ela ter-se enganado ao olhar as horas, ou seja, os informantes julgaram que, para haver a mentira, não basta que a proposição (P) seja mentira, é preciso que o falante (F) tenha a intenção de enganar.

Levando em consideração a positividade ou não de P (proposição), F (falante) e O (ouvinte), pode-se afirmar que não há dúvidas, inclusive no decorrer dos últimos 20 anos, de que uma história é mentira quando o falante (F+) tem a intenção de enganar e o ouvinte (O+) é enganado. Porém, quando um desses fatores é negativo, as dúvidas sobre o julgamento da mentira mudam. Em 1994, contar uma mentira (ter a proposição falsa) e o ouvinte ser enganado, apesar de o falante não querer enganar, ou seja, P+, O+, F-, era tido como mentira. Nesta pesquisa, o fato de o falante (F-) não querer enganar (apenas achou uma desculpa para a situação) levou os informantes a dizer que Carmem não mentiu.

Nesta pesquisa, a análise estatística mostrou que é significativamente relevante ($p = 0,009$) a diferença entre as respostas que apontam para mentira e as que apontam para não mentira, por isso os dados foram considerados como diferentes em todas as histórias aplicadas em 2015.

Analisa-se, a partir de agora, a correlação ou não entre as respostas (mentira e não mentira) e o gênero dos informantes. Lembrando que apenas será informado o valor estatístico do teste se este for significativo. Além disso, nesta comparação é possível mencionar os dados de Biondo, pois o autor também fez este tipo de recorte com relação ao gênero.

No estudo experimental de 2015, estatisticamente há associação apenas entre a resposta ser mentira ou não mentira e o gênero do informante na História 3 (Carmem ter achado uma desculpa para não sair com o conhecido) ($\chi^2(2) = 6,45, p = 0,04$). A maioria das mulheres (67%) diz que se trata de não mentira o que Carmem falou, enquanto que os homens ficam divididos: 43% dizem que foi mentira e 48% dizem que foi não mentira, segundo a Tabela 03.

		História 3			Total
		MENTIRA	NÃO MENTIRA	NÃO SABE	
Sexo	MASC	20	21	2	43
	FEM	10	31	5	46
Total		30	52	7	89

Tabela 3. Resultados brutos da História 3 para o estudo de 2015

Curiosamente, na pesquisa de Biondo também houve esta associação: enquanto 63 % dos homens assinalam mentira para a História 3, 59% das mulheres assinalam não mentira. Essa história chama a atenção pelo fato de as mulheres informantes parecerem defender a posição da personagem Carmem, que mentiu porque não queria sair com um homem conhecido. Já os homens, parecem defender a posição do conhecido que levou “um fora”, apontando que Carmem mentiu na história. Isso mostra que o significado da palavra *mentira* também pode estar atrelado ao gênero, que tende a defender se é mentira ou não segundo seus interesses. Esta História 3 foi a única que mudou o conceito (de ser mentira ou não mentira) no tempo (de 1994 para 2015) e também conforme o gênero dos que julgaram as histórias.

Biondo encontrou associação entre mentira e gênero também para a História 8, mas os testes estatísticos aplicados para esta pesquisa de 2015 não apontaram associação entre esta história e o gênero com nível de significância ($p < 0,05$), e por isso não será abordada essa questão.

A partir de agora, os resultados não serão mais comparados com os de Biondo (1994), porque o mesmo não fez a análise a ser apresentada.

Tentou-se observar também se havia associação entre a mentira e a escolaridade dos informantes, lembrando que eles foram separados entre os que tinham estudado até o Ensino Médio e os que estavam cursando ou tinham Ensino Superior. Os testes estatísticos de associação (Qui-Quadrado) apontaram que não há significância ($p < 0,05$) em nenhuma das 8 histórias com relação à escolaridade, ou seja, os informantes, quando associados ao grau de educação, tendem a julgar da mesma maneira as histórias como mentira ou não mentira. Em virtude disso, não serão apresentados os resultados estatísticos e as tabelas de comparação de respostas por escolaridade.

Contudo, quando foi feito o recorte entre mentira e não mentira e a idade dos informantes, obteve-se valor significativo de associação para duas histórias: a História 4 ($\chi^2 (2) = 6,25, p = 0,04$) e a História 6 ($\chi^2 (2) = 15,60, p = 0,000$) tiveram julgamentos distintos conforme a idade dos indivíduos.

A História 4 (sobre Vera ter mentido que estava com febre para não ir à aula) foi considerada em grande parte (80%) como mentira pelos jovens entre 16 e 30 anos e deixou em dúvida as pessoas acima de 30 anos: 56% disseram ser mentira, mas 35% também afirmaram ser não mentira.

		História 4			Total
		MENTIRA	NÃO MENTIRA	NÃO SABE	
Idade	16 A 30	37	7	2	46
	ACIMA DE 30	24	15	4	43
Total		61	22	6	89

Tabela 4. Resultados brutos da História 4 para o estudo de 2015.

Interessante notar que a História 4 tende a identificar-se com os mais jovens, que costumam contar este tipo de mentira aos pais para não ir à escola, ou seja, as pessoas com menos idade têm mais familiaridade com este tipo de mentira que os mais velhos, e por isso pode ter existido, nesta pesquisa, a associação desta história com a idade dos informantes.

A História 6, sobre o fato de Maria ter mentido ao namorado que viu José, também teve julgamentos distintos conforme a idade. A maioria dos mais jovens (entre 16 e 30 anos) apontou que Maria não mentiu (72%), enquanto a maioria dos mais velhos (acima de 30 anos), 65%, julgou Maria como mentirosa.

		História 6			Total
		MENTIRA	NÃO MENTIRA	NÃO SABE	
Idade	16 A 30	10	33	3	46
	ACIMA DE 30	27	14	2	43
Total		37	47	5	89

Tabela 5. Resultados brutos da História 6 para o estudo de 2015.

Nesta situação, colocamos duas questões que podem ter influenciado a resposta conforme a idade dos informantes. Uma delas é que as pessoas mais velhas normalmente já estão mais acostumadas a mentiras amorosas e tendem a reconhecê-las com mais facilidade. Ou ainda, os mais jovens interpretaram a resposta de Maria não como mentira, mas como uma fuga da pergunta, ou seja, ela não mentiu, mas também não falou a verdade, apenas respondeu outra coisa. Como não podemos medir, nesta pesquisa, exatamente o

que influenciou as respostas, ainda cabem novos estudos a respeito da mentira no decorrer da história e com relação à idade e ao gênero dos informantes, podendo, desta maneira, chegar a conclusões mais específicas sobre por que a mentira muda com o passar dos anos e também conforme a característica do grupo pesquisado.

Conclusão

Esta pesquisa mostrou que replicar estudos feitos em outras épocas pode ser um instrumento interessante para medir o comportamento e as interpretações que as pessoas dão para determinadas situações da vida cotidiana. Os resultados apresentados demonstraram que o aspecto temporal interfere na interpretação que as pessoas dão sobre o significado do ato de fala de mentir que, em algumas histórias narradas, mudou nas últimas duas décadas.

Esta investigação também levantou uma pergunta que não era esperada: a ironia ou imprecisão na resposta de uma pergunta pode ser considerada uma mentira? As observações apontadas pelos informantes instigam novas pesquisas sobre o assunto e mostram que a ironia e a imprecisão muitas vezes dificultam a compreensão de uma certa história a ser classificada como mentira ou não mentira.

Claramente, por testes estatísticos, identificou-se que a mentira pode ser classificada como tal dependendo ou não do gênero e da idade das pessoas envolvidas na história, ou seja, o que pode ser mentira para homens, pode ser verdade para mulheres e vice-versa. Também, o que pode ser mentira para os mais jovens pode ser não mentira para os mais velhos. A variável escolaridade, contudo, não demonstrou influenciar a concepção do ato de mentir, o que quer dizer, neste caso, que, não importando o nível de educação das pessoas, elas tendem a classificar uma história como mentira ou não mentira na mesma proporção, independentemente se as pessoas têm Ensino Superior ou não.

Acredita-se, diante dos dados expostos, que a compreensão do que é o ato de fala de mentir pode variar em duas décadas em alguns contextos. Tanto em 1994 como em 2015, os estudos apontaram que o ato de mentir está ligado ao fato de haver um falante com a intenção de mentir e um ouvinte que foi enganado, mesmo que a proposição não seja uma mentira. Esse dado chama a atenção porque, neste estudo, a História 4 (P-, F+, O+) é bastante confusa, pois seu julgamento como mentira tanto em 1994 como em 2015 leva a conclusão de que mentir pode ser apenas, neste caso, a intenção de um falante enganar um ouvinte, mesmo que o que se conta é verdade. O problema da História 4 é que Vera iria mentir à mãe que estava com febre para não ir à escola, ou seja, a proposição seria

positiva (uma mentira), mas quando a mãe lhe mede a temperatura e Vera percebe que está realmente com febre (para a sua própria surpresa) a proposição passa a ser negativa (não mentira), o que quer dizer que não há mais uma mentira, mas apenas um falante tentando enganar um ouvinte. Esta confusão de que o que se iria contar primeiramente era uma mentira e, depois, na própria história, passa a ser uma verdade, pode ter induzido os informantes das duas pesquisas a classificar a História 4 como um outro protótipo de mentira, apesar de ser estranho pensar que o ato de mentir seria apenas enganar o outro e não efetivamente contar uma mentira. Por causa disso, para estudos posteriores seria interessante reformular essa história ou estudar mais a fundo essa questão.

Outro ponto deste estudo que chama a atenção é que se pode afirmar, a partir dos resultados, que é possível dizer uma mentira sem estar mentindo, a partir da História 7 (P+, F-, O-) em ambos os estudos (1994 e 2015); e a partir da História 3 (P+, F-, O+), considerada não mentira apenas em 2015. Na História 7, Silvia olha errado no relógio e, assim, mente para o marido o horário, mas ela não tem a intenção de enganar e ele não é enganado. Na História 3, Carmen olhou errado no calendário e disse que não sairia com o conhecido porque estaria cansada (pensando que iria trabalhar, mas era feriado). Neste último caso o ouvinte é enganado. Interessante notar que nestas duas histórias existe o fato de olhar algo errado despropositadamente (ou o calendário ou a hora), ou seja, o falante conta uma mentira, mas “sem querer”, sem saber realmente que se trata de uma mentira o que está dizendo. Neste caso, as pessoas tenderam a categorizar, nos estudos de 1994 e 2015, que as pessoas das histórias não contaram uma mentira porque elas não sabiam que o que falavam era, de fato, mentira. Ainda na História 3, Carmen realmente poderia estar cansada se tivesse de trabalhar, por isso não quis sair, o que seria uma verdade, mas se nota que ela usa o cansaço como uma desculpa para não sair, por isso ela usa um ato de fala indireto que, nesse caso, serviu para enganar seu ouvinte, ato considerado mentira em 2015 e que deixou os informantes de 1994 em dúvida sobre como categorizar esta história.

Por fim, os resultados mostram que a mentira mais prototípica é ainda aquela em que existe uma mentira a ser contada, que o falante pretende enganar e o ouvinte é enganado. Porém, algo curioso difere nos estudos de 1994 e 2015, na História 5 (em que chefe e funcionário se odeiam). Em 1994, quando o ouvinte não é enganado com a mentira contada, os informantes apontaram que se trata de uma não mentira. Já em 2015, para o mesmo caso, quando o ouvinte não é enganado com a mentira contada, os informantes disseram que era mentira. Ou seja, em duas décadas, mudou a classificação do ato de fala

de mentir sobre quando o ouvinte não é enganado, mas o falante conta uma mentira, com intenção de enganar. Atualmente, nesta configuração, isso é considerado mentira, enquanto em 1994 isso era uma não mentira.

Referências

BIONDO, D. *A semântica da palavra mentira e o seu protótipo cognitivo: novas evidências empíricas*. 99 fls. Dissertação de mestrado, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1994.

COLEMAN, L.; KAY, P. Prototype Semantics: The English Word Lie. *Linguistic Society of America*, v. 57, n. 1, p. 26-44, 1981.

MARTINS, C. *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS*. Braga: Psiquilíbrios Edições, 2011.

DIESSEL, H. Where does language come from? Some reflections on the role of deictic gesture and demonstratives in the evolution of language. *Language and Cognition*, v. 5, p. 239-249, 2013.

ROSCH, E.; MERVIS, C. Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*, v. 7, p. 573-605, 1975.

ROSCH, E. et al. Basic Objects in Natural Categories. *Cognitive Psychology*, v. 8, p. 382-439, 1976.

ROSCH, E.; LLOYD, B. *Cognition and categorization*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, p. 27-48, 1978.

SAEED, John. *Semantics*. 2. ed. Hoboken: Blackwell Publishing, 2003.

Submetido em: 21/02/2017

Aceito em: 30/06/2017

ANEXO

Abaixo segue um dos modelos de ficha preenchida pelos informantes da pesquisa de 2015, que deveriam julgar se a história lida era mentira ou não mentira.

SEUS DADOS

Preciso que você me diga qual é a sua idade, sua escolaridade e seu sexo para que eu possa controlar estes fatores na minha pesquisa, reforçando que você não será identificado (a)!

SEXO: () FEMININO () MASCULINO

IDADE: () 18 A 30 ANOS () ACIMA DE 30 ANOS

ESCOLARIDADE:

() ATÉ ENSINO MÉDIO COMPLETO () CURSO SUPERIOR OU CURSANDO

INSTRUÇÕES:

- (1) Primeiro leia com atenção todos os itens de cada questionário.
- (2) Em seguida, leia novamente a história, quantas vezes for preciso, e dê a sua resposta.
- (3) Não rasure.
- (4) Se você quiser fazer alguma observação, faça, mas não é necessário.
- (5) Se você tiver alguma dúvida, me avise, eu o atenderei individualmente.

Obrigada!

(HISTÓRIA 1)

Carlos comeu, escondido, o bolo que Luísa pretendia servir aos funcionários da empresa. Luísa lhe perguntou: "Carlos, foi você que comeu o bolo?". E Carlos respondeu: "Eu não". Ele mentiu?

Faça um X:

() Foi mentira () Não foi mentira () Não sei dizer

Faça um X:

EU () não estou certo
() estou quase certo
() tenho certeza absoluta

} QUE A MAIORIA DAS PESSOAS
CONCORDARIA COM A MINHA
RESPOSTA.

CIDADE-CLIMA E HIGIENE: APONTAMENTOS ACERCA DA TUBERCULOSE EM GUARAPUAVA DE 1927 A 1932

CITY CLIMATE AND HYGIENE: NOTES ABOUT THE TUBERCULOSIS IN
GUARAPUAVA FROM 1927 TO 1932

Cláudia Maris Tullio | [Lattes](#) | claudiatullio31@yahoo.com.br

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

Micheli Rosa | [Lattes](#) | michelly.hist@gmail.com

Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná

Resumo: A sociedade brasileira da década de 1920 a 1930 é permeada por muitos discursos que refletem o cotidiano, entre eles o discurso sobre os doentes. Desta maneira, a presente pesquisa utiliza-se da interdisciplinaridade entre História e Linguística para compreender a tuberculose em Guarapuava. A metodologia empregada parte do modelo Tridimensional de análise do discurso proposta por Norman Fairclough (2001). Sendo assim, o objetivo é analisar os tuberculosos a partir dos relatórios médicos do Hospital São Vicente de Paulo e entender como a doença é representada, bem como quais são as práticas de prevenção da doença no Brasil, especificamente na cidade, neste respectivo período.

Palavras-chave: Saúde; Profilaxia; Análise do discurso; Tísicos.

Abstract: The Brazilian society of decades, from 1920 to 1930, is surrounded by many speeches that talk about the daily, as the speech about sick people. Thus, this research took into account the interdisciplinary between History and Linguistics to understand the tuberculosis in Guarapuava. The methodology applied on this study is based on the three-dimensional speech analyses, by Norman Fairclough (2001). Therefore, the goals of this study are to analyze people who had tuberculosis, based on the medical reports of São Vicente de Paulo Hospital, in order to understand how this disease is represented, and what are the practices of prevention of tuberculosis in Brazil, specifically in the city, during that period of time.

Key words: Health; Prophylaxis; Discourse Analysis; Hectic.

Introdução

A tuberculose é conhecida desde a antiguidade. Como aponta Bertolli Filho (2001, p. 30), é “uma das maiores ceifadoras de populações, pois, apesar da resistência humana ao bacilo, o ‘mal consuntivo’ mantém-se em estado endêmico através de gerações, comprometendo assim sucessivas sociedades”. Nota-se que no final do ‘Século das Luzes’, os médicos ainda se utilizavam dos modelos terapêuticos da Antiguidade para tratar a doença, como a climatoterapia. Mesmo com passagem do século XVIII, percebe-se que esse tipo de tratamento era recurso muito utilizado pelos médicos para curar os tuberculosos, até mesmo pela falta de medicamentos, sendo que esta forma de tratar os doentes do peito estará presente até meados do século XX, onde podemos perceber formas de tratamento mais eficazes contra a tuberculose.

Observa-se, ao longo da história, que vários pesquisadores empenharam esforços para identificar o micróbio responsável pela doença, entretanto o pioneiro na identificação foi o alemão Robert Koch. Sabe-se que em 1882 “o bacteriologista buscou aproximar a medicina laboratorial das práticas higienistas, sugerindo providências limitadoras da disseminação da doença consuntiva no contexto social” (BERTOLLI FILHO, 2001, p. 39).

No que tange à representação do doente do peito, verifica-se que foi construída uma noção de que portar a tuberculose no final do século XVIII era uma forma de distinção, de sensibilidade. Os textos literários mostravam a doença como um “dote” de uma parcela da elite, como se estivesse vinculada à sensibilidade e genialidade. A respeito da questão de que o culto à tuberculose era uma invenção dos poetas românticos, Sontag (1984, p. 41) comenta:

Todas as evidências indicam que o culto da tuberculose não era simplesmente uma invenção de poetas românticos e libretistas de ópera, mas uma atitude generalizada, e que a pessoa que estava morrendo (jovem) de tuberculose era vista como uma personalidade romântica.

A mudança ocorre no início do século XX, pois surgem novos posicionamentos sociais e sanitários que negaram a boemia e a tuberculose como imagem da camada culta, ligando a consunção como moléstia das camadas pobres e marginalizadas. Desta forma, percebe-se que “na virada do século XX, [a tuberculose] passou a ser considerada um mal social e sua coerência encontra-se, desde então, associada às condições de vida” (SOARES, 1994, p. 127).

A pesquisa abarca esse contexto, sendo que a proposta gira em torno de um estudo interdisciplinar entre a História e a Linguística. Esta no campo da Análise do Discurso, especificamente a Análise de Discurso Crítica de Norman Fairclough – *Discurso e mudança social* – que apresenta o modelo tridimensional de análise de discurso. Aquela se situa no campo da história das doenças. Esse campo de estudos está profundamente ligado ao contexto social, afinal as enfermidades sinalizam as crenças e os modos de tratamento por parte da esfera política e social.

O objetivo central deste artigo é, por meio das três dimensões do discurso (texto, prática discursiva e prática social), analisar como a tuberculose é representada nos relatórios do Hospital São Vicente de Paulo, pois, através dos respectivos documentos históricos, podemos “ler” a cidade, os seus discursos, seus símbolos, seu ritmo etc. Compreende-se que em torno da representação da doença estará presente a questão higiênica e a climatoterapia. Com relação à higiene em Guarapuava, o livro *O Coração do Paraná*, de Eurico Branco Ribeiro (1929), médico guarapuavano, contribui para pensarmos os problemas enfrentados pela cidade.

1 Questões da Saúde Pública no Brasil: alguns apontamentos

A partir da segunda parte, podemos perceber questões da saúde pública no Brasil e como ocorreu a intervenção do estado na Primeira República, especialmente no período do Governo Vargas, abordando como se deram as práticas de tratamento da tuberculose em nível nacional, comparando-as com as adotadas em Guarapuava/PR.

No começo do regime republicano, Bertolli Filho (2001) aponta que a saúde pública foi um dos setores que a administração governamental considerava que deveria interferir mais. Entretanto a intervenção higiênica se concentrou nos espaços urbanos. Além disso também houve a necessidade de dinamizar a circulação de homens e mercadorias, pois as enfermidades feriam o corpo social. Outra questão discutida pelo autor é que o então Governo Federal, na Primeira República, tentou conter o avanço das endemias e epidemias, visto que ameaçavam o cotidiano da população, liberando verbas e servidores para combater as várias doenças que assolavam as metrópoles, como também o interior do país.

No entanto observa-se que na Primeira República, o governo não tinha programas ou projetos de combate à tuberculose. Diferentemente das outras enfermidades, a tuberculose para Bertolli Filho, (2001, p. 61) “não contou com as atenções e os recursos oficiais, fazendo com que a sociedade assumisse as tarefas de criação e de patrocínio das ins-

tituições que tinham o objetivo de prevenir o contágio e amparar os tuberculosos pobres”.

O desinteresse do governo pela tuberculose foi quebrado em 1907, momento em que foi aprovada a lei que obrigava a notificação de casos de tuberculose, proposta por Oswaldo Cruz. Entretanto, a proposta cruziana não obteve apoio dos políticos, haja vista que as cenas que marcaram a Revolta da Vacina deixaram impressionados os governantes, que rejeitaram o projeto de Oswaldo Cruz.

A criação da Liga Paulista de combate à Tuberculose em São Paulo, serviu como modelo para os outros Estados, “no Brasil, Ligas e Estado conduziram a política de controle da Tuberculose: coube às primeiras a construção de sanatórios e dispensários e ao poder público, inicialmente, a profilaxia, pela educação catequizante” (VIANNA; ELIAS, 2007, p. 1296). Percebe-se que, mesmo com a dificuldade de manter a Liga Paulista Contra a Tuberculose, esta iniciativa contribuiu como modelo para as outras campanhas estaduais que tinham como foco a tuberculose. Para Antunes, os sanatórios para tuberculosos são “um advento do século XX e perduraram até os anos 1960, quando começaram a ser superados, como concepção terapêutica e de controle da doença, pela difusão dos tratamentos ambulatoriais” (ANTUNES et al. 2000, p. 371).

A partir da década de 1920, observam-se cobranças mais intensas dos poderes públicos no combate à tuberculose, mas é notável a ausência oficial na luta contra a doença. Já em 1930, sob uma crise econômica houve a ruptura da oligarquia paulista e mineira em relação à tomada de decisões nacionais, em virtude da entrada de Getúlio Vargas no comando federal ter selado o encerramento de um período em que o Estado buscou amoldar-se à tradição liberal europeia e aos princípios federalistas. Em continuidade, “os ‘revolucionários’ de 30 orientaram seus projetos no sentido da centralização dos canais decisórios e na ostensiva intervenção governamental no funcionamento da sociedade” (BERTOLLI FILHO, 2001, p. 68).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública (em novembro de 1930), percebe-se que o formato institucional do MESP deveria ser compatível com o projeto político do governo do período. Fonseca (2010) aponta que, nos primeiros anos do ministério, este era caracterizado pela indefinição de propostas e projetos, o que era perceptível na alternância de ministros. Em 1934, tem-se a entrada de Gustavo Capanema, que possibilitou mudanças e principalmente a implementação de reformas. Compreende-se que, quando o MESP foi criado, este órgão atuaria como um instrumento burocrático que tinha como desígnio consolidar uma estrutura de serviços em todo o país. E esta estratégia, de reforçar a referida organização burocrática e a forma com que pretendia atuar

(nacionalmente), não só se ajustava aos “interesses políticos do governo federal em sua relação com os governos estaduais, como também atendia aos objetivos delineados na esfera ideológica, voltados para a consolidação de uma nova nação” (FONSECA, 2010, p. 138).

Getúlio Vargas pretendia que o Brasil fosse um país moderno. Pensando nessa linha, o Estado deu novo rumo no que se refere às campanhas contra a tuberculose, oferecendo suporte econômico aos Congressos Nacionais de tuberculose. Outra ação do governo foi o pedido de elaboração de um plano nacional, centralizador de combate à tuberculose. Este projeto foi aprovado por Getúlio Vargas, mas nunca chegou a ser colocado totalmente em prática. Situações como esta mostram, segundo Bertolli Filho (2001, p. 71) que “apesar dos pronunciamentos oficiais que prometiam assistência aos doentes do peito, o Estado getulista hesitava em liberar verbas para o combate à Peste Branca e para o socorro das vítimas desta enfermidade”.

A ampliação da estrutura administrativa da saúde dava a oportunidade para o governo expandir a sua vigilância sobre a sociedade. Com isso, cabia a cada Estado cuidar das condições sanitárias, bem como intervir em casos epidêmicos e desenvolver campanhas educativas em relação à prevenção de doenças. Entretanto as verbas federais destinadas à higiene sempre foram poucas, visto que cabia aos Estados a responsabilidade para criar fundos para o atendimento dos enfermos pobres. Pela falta de uma política mais voltada para o combate à tuberculose, observa-se que, até o ano de 1936, havia poucas entidades direcionadas aos tuberculosos. Segundo Bertolli Filho (2001, p. 70):

O estado de São Paulo concentrava o maior número de unidades de saúde, contando com 14 sanatórios e hospitais-sanatórios, sendo seguido por Minas Gerais com três sanatórios, o estado do Rio de Janeiro com dois nosocômios e o Paraná com apenas uma casa de saúde especializada.

No Paraná a casa é o Sanatório São Sebastião da Lapa, o único que tratava de doentes do peito. Os tratamentos que giravam em torno dos tuberculosos envolviam a higiene, o clima e as práticas de curandeirismo em Guarapuava.¹ Não será dado destaque, neste artigo, ao último item mencionado.

Percebe-se que, no período da Primeira República, existe o movimento pela reforma da saúde, na qual observou-se uma “crescente, identificação, pela sociedade brasileira,

¹ Cf. OLIVEIRA, Leonara Forquim de Mattos. *Todos são curandeiros: saberes populares e curandeirismo nos processos crime de Guarapuava*. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em História, Guarapuava, UNICENTRO, 2008. A autora comenta que mesmo com a mudança na Legislação (código Penal Republicano de 1890), atuação dos curandeiros ainda era permitida em Guarapuava, que perpassará o século XIX, até meados do XX.

dos problemas sanitários como problemas de interdependência” (HOCHMAN, 2006, p. 61). Com isso, tem-se uma maior consciência pública sobre a responsabilidade governamental em saúde, com as atenções voltadas para o saneamento no interior do país. Como apontaram Bertolli Filho (2001) e Hochman (2006), houve a necessidade de publicizar as questões referentes à saúde. Já com a criação do MESP (1930), tem-se uma maior dinamização dos projetos, principalmente, dos relacionados aos tuberculosos. No governo de Vargas, nota-se que a gestão de Gustavo Capanema estava preocupada com o fato de que o governo deveria marcar presença em todo país, capitais, no interior e nos municípios para articular bem a questão de serviços de saúde. Com isso, há “desenvolvimento de ações efetivas e bem-sucedidas, eram necessários representantes do governo federal nos estados e o estabelecimento de parcerias com os governos locais” (FONSECA, 2010, p. 139).

2 Entre o clima e a Higienização: Análise de Discurso dos Relatórios do Hospital São Vicente de Paulo

Na terceira parte, observa-se a análise dos documentos por meio do Modelo Tridimensional. Este modelo é proposto na Análise de Discurso Crítica que tem como finalidade o debate teórico e metodológico do discurso no tratamento da linguagem como prática social. Para Magalhães (2005, p. 3), “A ADC estuda textos e eventos em diversas práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem no contexto sociohistórico.” Este trato com a linguagem nos mostra que a ADC possui um campo de interação entre a Linguística e a Ciência Social, pois o discurso é compreendido como reflexo da prática social. Nessa perspectiva Resende e Ramalho (2004, p. 186) explanam que o discurso é socialmente constitutivo “através do discurso se constituem estruturas sociais – e constituído socialmente – os discursos variam segundo os domínios sociais em que são gerados, de acordo com as ordens de discurso a que se filiam”.

A ADC que podemos observar no livro – *Discurso e mudança social* –, de Norman Fairclough (2001), busca a relação entre o elemento linguístico com o social. Compreende-se que o discurso contribui para a “constituição de todas as dimensões da estrutura social que, direta ou indiretamente, moldam e restringem suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). Este campo de análise procura apresentar como as práticas discursivas estão conectadas com as estruturas sociopolíticas mais amplas, de dominação

e poder e também como o fenômeno discursivo é visto como um texto que nos mostra práticas discursivas e práticas sociais. A primeira dimensão do modelo Tridimensional de análise proposto por Fairclough (2001) é a análise textual. Esta se utiliza dos princípios teóricos da Linguística Sistêmica Funcional de Halliday, a qual Fairclough (2001, p. 2005) comenta que o teórico “faz uma apresentação mais avançada de uma forma de gramática particularmente útil à análise de discurso”. Por meio de textos, podemos perceber as estruturas da sociedade no que tange a ideologias, a dominação etc. Neste sentido, é significativo, para a análise no campo da ADC, utilizar a Gramática Sistêmica Funcional (GSF). Essa união expõe a conexão entre texto e contexto como sinaliza (HALLIDAY, 1994, p. xiii apud Schelee et. al, 2012, p. 2027) “uma gramática funcional é essencialmente uma gramática ‘natural’, no sentido de que tudo nela pode ser explicado, em última instância, com referência a como a língua é usada.” Na concepção sistêmico-funcional, a forma subjaz à função. Isso significa explicar que a linguagem é concebida em seu vínculo com a estrutura social. Schelee et al. (2012, p.2027) aponta que:

O estudo da gramática implica a consideração do discurso como dado primário e a estrutura da gramática torna-se indissociável da estrutura do discurso. Parte-se, assim, do pressuposto de que gramática e interação social se complementam: a gramática é um recurso responsável pela interação social e, ao mesmo tempo, está sujeita à interação, uma vez que é no processo de interação social que se dá a aquisição, a manutenção e a mudança da linguagem.

Percebe-se que a linguagem faz parte do processo social, mas também se constitui como expressão. Isto porque ela está organizada de uma maneira que permite fazer uma relação com o social. Nesse sentido, busca-se a composição interna da linguagem em termos das funções

No que tange à prática discursiva, compreende-se que abrange “processos de produção, distribuição e consumo textual, e a natureza desses processos varia entre diferentes tipos de discurso de acordo com fatores sociais” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 107). Com relação à dimensão que envolve o discurso como prática social, relaciona-se com aspectos ideológicos e hegemônicos no discurso. É importante frisar que as duas últimas dimensões não são contrárias como afirma Fairclough (2001, p. 99). Segundo o autor, “prática discursiva aqui não se opõe a prática social: a primeira é uma forma particular da última.”

A ADC analisa as interações sociais através de textos. O eixo de sua pesquisa científica é a mudança social por meio da mudança discursiva, sendo que uma está relacionado a outra. Fairclough (2001) emprega o termo *discurso* no sentido que o uso da linguagem

ocorre na prática social, ou seja, o social e o discurso se constituem mutuamente. O analista crítico do discurso, ao observar a linguagem como prática social, revela a produção, a conservação e a sua transformação.

2.1 Análise textual: A linguagem como espelho do Hospital São Vicente de Paulo

A análise textual proposta por Norman Fairclough parte das categorias sistematizadas por Halliday em sua Gramática Sistêmico Funcional (GSF).² A análise desta dimensão por meio da GSF contribui para compreender a dinâmica da linguagem, as funções que a linguagem exerce em textos. O nosso sistema linguístico nos permite várias possibilidades de escolhas, essas são combinadas à medida que almejamos alcançar algo em determinado contexto.

O documento histórico possui 42 páginas e, como foi exposto, o foco do artigo são os doentes do peito. Desta forma, a seguir, são transcritos trechos que possibilitam refletir os discursos que permeiam o respectivo período. A análise textual contempla as variáveis do contexto de situação (campo, relações e modo) que se relacionam com as metafunções (ideacional, interpessoal e textual).

- (1) O município de Guarapuava com seus 80.000 habitantes, deveria possuir assim 400 leitos, acontece entretanto que o modesto Hospital São Vicente de Paulo de Guarapuava, com seus 20 leitos, se vê cada vez mais endividado, sem os necessários recursos [...]. Esta deficiência de recursos materiais, já há anos não nos permite apresentar ao povo guarapuavano as informações detalhadas sobre a vida e a atividade dessa Casa de Caridade. Fizemos isso agora concientes de nossa obrigação de dar contas ao dono supremo – ao povo – certos também que os nossos concidadãos tomando o conhecimento dos trabalhos já realizados e a *realisar*, procuração por todos os meios *auxiliar-nos* na nossa tarefa. (p. 17, sic).
- (2) O grande problema da tuberculose que há alguns anos está na ordem do dia em Guarapuava, não pode deixar indiferente o serviço medico do Hospital com lesões suspeitas de tuberculose, alem dos conselhos higienicos dietéticos e medicações apropriadas, foi ministrado também o tratamento por meio do antígeno anti-tuberculoso, produsido e recomendado pelo Instituto Pasteur de Paris. Como se sabe, todo o problema da tuberculose está no diagnostico e no tratamento precoce desta moléstia, que Grancher com todo o acerto considerava como a mais curável das moléstias crônicas. Infelizmente, poucos são os

² Cf. FUZER, Cristiane; CABRAL, Sara Regina Scotta. *Introdução à gramática sistêmico funcional em Língua Portuguesa*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

doentes que procuram o médico na fase inicial das moléstias, preferindo recorrer as mesinhas aos remédios caseiros, homoepaticos ou xaropes multicolores, etc. (p. 20, sic).

- (3) [...] O internamento de tuberculosos no Hospital encontra sempre as mesmas dificuldades que nos anos anteriores; pois a ausência de uma enfermaria especial, não permite o isolamento completo desses contagiosos. A construção de um pavilhão especial para o isolamento dos tuberculosos, é um dos problemas que tem de ser resolvido o mais brevemente possível. (p. 20, sic).
- (4) O grupo das moléstias infecciosas é bem pouco numeroso: 3 casos de sarampo, 3 de para tifo, 4 de angina diftérica e crupe, 1 de varíola e 3 de meningite; este numero diminuto das moléstias infecciosas , corresponde perfeitamente ao exelente estado sanitário do Municipio, onde quase não existem as moléstias infecciosas agudas. Infelizmente não se pode fazer esta constatação optimista a respeito da tuberculose, que cada vez mais alastra-se na cidade e penetra já no interior do Municipio. (p. 24, sic).
- (5) Durante os 6 ultimos anos foram internados 47 tuberculosos, e só em 1932 foram atendidos no ambulatório 22 doentes. (mapa numero 6). Urge pois, tomar as medidas mais enérgicas do combate a esse flagelo. Entre as medidas a tomar em primeiro lugar, deve ser colocada a propaganda intensiva anti-tuberculosa, com exposição de cartazes, filmes projeções luminosas, realização das conferencias, distribuição de folhetos. O hospital já iniciou estes serviços a medida de suas possibilidades. A desinfecção das casas onde permaneciam os tísicos, a organização de um pavilhão especial para tuberculosos no Hospital, o maior desenvolvimento possível do ambulatório são medidas ao alcance dos poderes públicos locais e do povo de Guarapuava. (p. 24, sic).
- (6) A nosso pedido, o <<Comitè Nacional de Defesa contre La tuberculose>> na França, mandou 24 diferentes cartazes sugestivos e muito bem impressos. O Departamento de Saude Pública do Rio , mandou também 5 cartazes de propaganda contra tuberculose e grande numero de folhetos explicativos sobre varias molestias infecciosas: (tuberculose, molestias venéreas, meningite, tifo, varíola, etc) 5 cartazes foram entregues ao Diretor do Grupo Escolar , 4 reservados para o Hospital e os 20 restantes distribuídos pelos pontos da cidade mais frequentados (clubes operários, barbearias, cafés, etc). Esta propaganda devia ser desenvolvida em muito maior escala, com focalização de projeções luminosas e

filmes, porem como sempre, a falta de recursos não permite fazer a aquisição do material necessário. (p. 33, sic).

O contexto de situação-campo pode ser descrito da seguinte forma: refere-se ao relatório do Hospital São Vicente de Paulo entre as décadas de 1927 a 1932. A finalidade da construção desse documento é a prestação de contas à sociedade. O objetivo é conscientizar os cidadãos dos trabalhos realizados por esta instituição. As variáveis de relações envolvem os participantes na situação que são o diretor clínico Dr. Miguel Bohomoletz que produziu os relatórios e a Tipografia Pimpão. Temos também os participantes do texto que são a comunidade guarapuavana. A relação de modo diz respeito ao tipo de via de comunicação que, neste caso, se dá por meio da linguagem verbal, modo de organização expositivo. O texto divide espaço com outras questões como o abastecimento de água, cirurgias, despesas, arrecadação em festas e até mesmo com a preocupação com outras doenças (lepra, sífilis etc.).

A metafunção ideacional remete-se às experiências do mundo expressas pelos indivíduos. O estudo passa a analisar os aspectos léxico-gramaticais. “A parte da gramática em que se manifestam os significados experienciais é o sistema de transitividade” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 39). Especialmente no trecho (1) podemos observar a representação que o corpo médico deseja passar para a sociedade guarapuavana. Em todo o relatório, os esforços que cotidianamente realizam são demonstrados, bem como a relevância de contribuir para o crescimento da instituição. Neste caso, tem-se a representação da experiência interna que reporta aos processos mentais.

A transitividade é um sistema de oração que afeta o verbo como também os participantes e as circunstâncias. Há vários tipos de processos e, dependendo da escolha, os participantes possuem denominações diferenciadas. No caso do processo mental, os participantes são denominados Experienciador e Fenômeno. As circunstâncias ligam-se aos processos transmitindo a localização dos eventos no tempo, no espaço, no modo ou a causa. No trecho (1), temos como exemplo para o termo que indica o Experienciador *Fizemos*. Em seguida, observamos uma locução prepositiva – *isso agora*, que nos indica a circunstância. E o fenômeno é referido em *conscientes de nossa obrigação*.

A linguagem proporciona uma interação entre os indivíduos no meio social. Os aspectos léxico-gramaticais estudados a partir daqui ocorrem na metafunção interpessoal da linguagem que é demonstrado pelo sistema de Modo. No trecho (2), percebem-se elementos os quais permitem que o leitor compreenda a gravidade da doença e informam que, no Hospital, é possível inteirar-se mais sobre os tipos de tratamento. Esta interação

entre escritor/leitor chama-se troca de *bens e serviços*, e ocorre quando o indivíduo utiliza a linguagem para induzir o comportamento de alguém.

Outro valor trocado na interação entre os indivíduos, *troca de informação*, é perceptível na passagem (3), a qual apresenta informações das dificuldades que estão enfrentadas nos últimos seis anos. Assim como no trecho (4), que expõe informações acerca das moléstias que o Município enfrenta, a preocupação gira em torno da tuberculose que avança pelo interior da cidade, quando se utiliza “infelizmente”, “cada vez mais” tem-se a intenção de demonstrar ao leitor a gravidade do não tratamento da doença. Nos excertos (5) e (6), observa-se a troca de bens e serviços. Este demonstrando a interação entre o Hospital São Vicente, o Comitê Nacional de Defesa contra a tuberculose na França e o Departamento de Saúde Pública do Rio de Janeiro, ao fazerem pedidos de encomendas de propagandas. Nesses trechos, mostra-se a potencialidade das propagandas que tomem o conhecimento da importância deste mecanismo em uma cidade que está com dificuldades de conter a tuberculose por falta de recursos. Aquele por sua vez traz a estatística de doentes do peito internados. Entre as medidas realizadas, aponta a desinfecção das casas. Esse trecho torna-se uma troca de informação porque deseja que as autoridades diante do relato tomem providências.

E por fim, a metafunção textual que realiza a variável contextual modo. Este sistema organiza os significados experienciais e interpessoais em um todo. Nesta metafunção a oração é vista como mensagem. Sendo assim, a análise se dá pela estrutura temática. Na GSF, existem dois sistemas que envolvem a organização da mensagem em um texto. O primeiro é a Estrutura de informação que “envolve os componentes que são denominados informação dada e informação nova (nível do conteúdo). O segundo é chamado Estrutura temática e envolve as funções denominadas Tema e Rema (nível da oração)” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 128).

Na Estrutura de informação, os elementos são relacionados entre o que é *dado* e o que é *novo*. No (1), temos o *dado*, que é a informação acerca da estrutura do hospital e a falta de recursos. Isto é retomado com o referente “Esta”. Este elemento *novo* é o compromisso assumido pelo Hospital de prestar contas ao povo.

No parágrafo (2), podemos observar que: o *dado* é “o grande problema da tuberculose”, e o restante da oração (que há alguns...) é o *novo*. O termo “serviço” torna-se um elemento *dado*, haja vista iniciar a informação sobre as medidas que a equipe faz, e os seguintes são os elementos *novos* os quais são retomados pelas palavras “além” e “também”. Já o termo “Como se sabe” retoma todo o conhecimento acerca do tratamento. “O internamento”, no trecho (3), é o elemento *dado* e o restante é o elemento *novo*.

No (4), temos como elemento *dado* “O grupo das moléstias infecciosas”, e o *novo* é o que explica quais são essas moléstias (três casos de sarampo...). Com o termo “infelizmente”, a informação torna-se velha e passa a trazer um dado a mais que se refere à tuberculose a qual agregam novas informações. Já no (5), temos um elemento *novo* que é o número de internados por tuberculose. No período seguinte, aparece um elemento *dado* “tomar medidas”. Em seguida, é explanado quais são as medidas em “Entre as medidas a tomar em primeiro...” que retoma o *dado*.

Com relação à Estrutura Temática, percebe-se que o relatório do Hospital São Vicente de Paulo, como foi dito, abarca várias questões. A sua estrutura é fracionada em tópicos como, por exemplo: cirurgias; higiene; serviços prestados; saneamento etc. Como foi observado nos trechos selecionados, nota-se que a dificuldade a qual o Hospital enfrenta é sempre retomada. No que tange à tuberculose, os trechos apresentam a preocupação em relação ao alastramento da doença, ao número de mortes pela enfermidade, à questão do tratamento e às propagandas ocorridas durante os anos do respectivo relatório. De forma geral, o *tema* que perpassa o relatório são os serviços prestados à sociedade guarapuavana, e o *rema* são os tipos de serviços que foram prestados e as necessidades que o Hospital possui para manter o bom funcionamento destes serviços.

2.2 Análise discursiva e social: “a tuberculose na pauta do dia”

Por meio da historiografia, conseguimos tecer um panorama acerca da representação do tuberculoso ao longo da história e as suas modificações. Compreender essa questão torna-se importante pois contribui para entender como esses indivíduos eram percebidos pela sociedade.

Os românticos (século XIX) se utilizavam da tuberculose como um recurso para negar o desencanto da vida social, tanto que a doença passou a ser concebida como enobrecedora. Segundo Bertolli Filho (2001, p. 45), “definida como ‘febre das almas sensíveis’, a consunção foi abraçada pelos textos literários como argumento exaltador dos dotes de uma larga parcela da elite intelectual”.

Sendo assim, a tuberculose era considerada uma constatação da sensibilidade e da genialidade que coordenava a composição dos escritos românticos. Ausentes do ambiente de pobreza, os poetas e escritores românticos conferiram à tuberculose o mágico poder de redefinição positiva da vida. A genialidade era explicada pelo avanço da tuberculose, visto que, à medida que a doença expandia, produzia boas ideias no trabalho intelectual.

Desde o ciclo revolucionário de 1848, houve uma revisão da imagem do tísico que,

segundo Bertolli Filho (2001, p. 48) “mantendo-se fiel aos clichês explorados pelo romantismo, passou a exibir esquemas condenadores da trajetória de vida e dos comportamentos atribuídos aos afetados do peito”. Nesta perspectiva da mudança de concepção em relação à tuberculose, Soares (1994, p. 127) comenta que,

A tuberculose, no século passado, foi uma doença da paixão, ceifando a vida de literatos, poetas, músicos, filósofos e mundanas célebres. Na virada do século XX, passou a ser considerada um mal social e sua ocorrência encontra-se, desde então, associada às condições de vida.

A mudança que ocorre do século XIX para o XX não é somente da concepção da doença, mas especialmente das práticas acerca do tratamento. E com isso compreendemos os debates que ocorreram no século XX sobre a profilaxia. Desta forma, o foco é o século XX. Com isso, devemos recordar alguns pontos importantes feitos até aqui e que passarão a serem discutidos mais detalhadamente e, especialmente, no contexto guarapuavano: a questão do clima, a da intervenção do Estado em políticas de saúde e a da higiene.

Percebem-se novos posicionamentos sociais e sanitários, sendo que, naquele período, foi deixada de lado a ideia de que tuberculose era marca da camada culta, passando a ser uma enfermidade da população pobre. Segundo Guerrad (p. 189, s/d), “se o ‘doente do peito’, romântico do início do século, apresentava aspectos de que o gênio parecia tirar partido [...], o proletário portador de germes revela-se, ele, um perigo público.” Sendo assim, a tuberculose, em meados do século XIX, é associada à miséria, como também comenta, Sontag (1984, p. 21), “a tuberculose é sempre imaginada como uma doença da pobreza e da privação – falta de roupas, corpos magros, quartos sem aquecimento, higiene deficiente, alimentação inadequada.”

Observa-se que a medicina pública buscou delimitar a tuberculose no conjunto de moléstias sociais, “os higienistas compuseram novas estratégias de intervenção no cotidiano coletivo, sem no entanto abandonar os pressupostos fantasiosos que pairavam sobre o comportamento infectado” (BERTOLLI FILHO, 2001, p. 49).

A questão do clima, já aparecia no final do século XVIII. Os clínicos passaram a reiterar a necessidade de viajar, para a recuperação da saúde. As peregrinações feitas pelos doentes do peito, nos lugares recomendados pelos médicos, segundo Bertolli Filho (2001, p. 55), “fomentou o repúdio aos doentes com os pulmões corroídos, tornando os locais de cura pioneiros na elaboração de códigos sanitários que limitavam a liberdade dos contaminados”.

A partir do momento em que conseguiram definir o agente responsável pela tuberculose, a Higiene pública começa perceber que a moléstia poderia ser, no mínimo, controlada. Desta maneira, podemos perceber que, desde o final do século XIX, segundo Bertolli Filho (2001, p. 39), “ganharam maior consistência as regras sanitárias que cobravam a desinfecção dos objetos pessoais e do catarro dos enfermos, desdobrando-se na ostensiva vigilância das pessoas e dos animais fímatosos”. A partir deste momento, percebe-se que somente quando a doença passa a ser contagiosa é que se torna a ser uma questão de saúde pública.

O século XIX, para Elias e Vianna, “tornou-se ‘motivo de exílio’: clima e isolamento sanatorial se revestiram de lógica terapêutica e diferentes paisagens, identificadas pela ‘rejeição da cidade’, foram convertidas em locais de cura” (ELIAS; VIANNA, 2007, p. 1296). Com isso, nota-se que a metade do século XIX, foi propícia para a marginalização do doente do peito, sendo o isolamento sanatorial o último recurso dos enfermos. Para Sontag (1984, p. 50), “a tuberculose era apavorante não só por ser contagiosa, como a cólera, mas por que a consideravam uma ‘desgraça’ aparentemente arbitrária e inexprimível”, afinal a representação do doente do peito vinha sendo modificada: uma doença atribuída à elite agora era também uma doença dos pobres

Com relação ao Estado do Paraná, nota-se que, mesmo com as diferenças regionais, a questão do clima estava na pauta dos discursos das autoridades políticas e dos médicos paranaenses (final do séc. XIX e início do séc. XX). Por um certo tempo, segundo Larocca e Marques (2010, p. 154) “o clima excelente foi considerado o principal agente de saúde pública no Paraná provincial”. Considerava-se que a altitude e o clima do Estado contribuíam para a cura dos tísicos, mas esta concepção, de que o clima era uma ótima opção para o tratamento, foi colocada em xeque já que não se poderia atribuir somente ao clima a diminuição do índice de mortes por doenças. A partir da década de 1920 (séc. XX), o número de casas hospitalares foi expandido, sendo que,

Munhoz da Rocha faz uma política de saúde pública monumental, simbolizada pela construção de três grandes instituições hospitalares: uma para a centralização de todos os leprosos do estado, o Leprosário São Roque; outra para atendimento aos tuberculosos, o Sanatório São Sebastião da Lapa e, finalmente, uma para doenças transmissíveis em geral, o Hospital de Isolamento Oswaldo Cruz (OLINTO, 2002, p. 155).

A respeito do discurso de que o clima traria algum benefício ou até mesmo a cura para os tuberculosos, Ribeiro (1929, p. 65) comenta que “Guarapuava possui o clima

suave das zonas temperadas”. Porém, a cidade de Guarapuava, neste período (1930), tinha alguns problemas em relação à higiene pública. Ribeiro (1929, p. 69, sic) expressa algumas percepções sobre a cidade: “Guarapuava-cidade em más condições de instalação e Guarapuava-clima com apreciáveis vantagens sobre logares frequentemente recomendados para estação climaterica.”

Como vimos São Paulo era o estado que possuía mais casas para o atendimento aos tuberculosos. Poucos estados apresentavam leitos hospitalares que fossem de exclusividade dos enfermos do peito. No Relatório do Hospital São Vicente de Paulo, na cidade de Guarapuava/PR, observa-se a falta de leitos, bem como a preocupação com os tuberculosos e, conseqüentemente, com o aumento dos infectados. Por isso a preocupação de criar o mais breve possível o pavilhão para os tuberculosos. Diante do número das mortes por tuberculose, era necessário, como aponta o próprio relatório do Hospital, construir um espaço somente para esses doentes. Mesmo com poucos recursos disponíveis, os médicos de Guarapuava consideravam que o doente do peito estaria melhor no hospital do que em casa, pois, em casa, o enfermo não teria condições higiênicas adequadas para o tratamento:

O Hospital, dispõe somente de duas enfermarias e de dois quartos particulares; da exposição anterior, podíamos ver que os dois quartos particulares se tornaram insuficientes. Mas muito mais grave é a ausencia das salas ou pavilhões para o isolamento dos doentes infeciosos. [...]. Todos esses 63 doentes, necessitavam do isolamento o mais rigoroso possível. Entretanto o serviço medico do Hospital encontra-se deante deste dilema: ou deixar o doente contagioso disseminar a infecção na casa de sua família e dos vizinhos, ou interna-lo no Hospital em condições higienicas incomparavelmente melhores (Relatório do Hospital São Vicente de Paulo – 1927-1932).

O relatório do Hospital São Vicente de Paulo (1927-1932), compara a estrutura do Hospital com a casa dos pacientes. As condições higiênicas da casa do doente não eram propícias para o seu tratamento. Eurico Branco Ribeiro comenta que 50% das casas são de madeira em Guarapuava (1929, p. 50). Esta preocupação dos médicos é plausível, pois, “Guarapuava não possui exgotos, nem agua encanada, nem serviço de limpeza publica” [sic]) (RIBEIRO, 1929, p.46).

Em nível nacional, como apontou a historiografia³, a tuberculose era uma das do-

³ Ver: BERTOLLI FILHO, Cláudio. *História Social da Tuberculose e do Tuberculoso: 1950-1950*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2001. FONSECA, Cristina M. Oliveira. Saúde Pública no governo Vargas. In: PONTE, Carlos Fidelis; FALLEIROS, Ialê. *Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história*. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; Fiocruz/EPSJV, 2010. GUERRAND, R. Guerra a tuberculose. In: LE, GOFF, J. *As doenças têm histórias*. Lisboa: Terramar, s/d. ANTUNES, J. L. F. et al. A tuberculose através do século: ícones canônicos e signos do combate à enfermidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, 5 (2):367-379, 2000.

enças que mais causava morte. Sendo assim, percebe-se que em Guarapuava, a doença causou um número razoável de mortes, apesar das campanhas, fato que preocupava os médicos. Este quadro é explanado no seguinte trecho do relatório (1927-1932, p.24): “O grupo das moléstias infecciosas é bem pouco numeroso: [...]. Infelizmente não se pode fazer esta constatação otimista a respeito da tuberculose, que cada vez mais alastra-se na cidade e penetra já no interior do Município”. Neste trecho, pode-se observar que, diferente de outras doenças infecciosas, a tuberculose se espalhava cada vez mais no interior do município, e que Hospital São Vicente de Paulo tem poucos recursos para combater a moléstia.

A administração varguista mostrou-se interessada em fazer um projeto federal para assistência aos doentes pobres, visto que é direcionado à questão de normalizar o tecido social, bem como a intenção de intervir na saúde popular que está relacionado como preparação para o lançamento da Campanha para a ocupação de áreas do interior do Brasil. Sendo assim o órgão da Saúde Pública ficou encarregado de possibilitar migrantes saudáveis para o projeto governamental intitulado ‘Marcha para Oeste’. Compreende-se que a política do governo de Getúlio não se concretizou na prática, apesar de terem sido aprovados vários projetos, inclusive o de combate à tuberculose, ou seja, não se vê no período uma efetivação dos projetos na sociedade.

Sendo assim, na Primeira República, as Ligas e Estado conduziram uma política de controle da moléstia que vai servir como modelo para os outros estados. Porém, os poderes públicos serão cobrados cada vez mais para a questão do combate à tuberculose. Observa-se que, com a entrada de Getúlio Vargas na direção do governo federal, seus projetos eram voltados no sentido de centralização e na intervenção governamental na sociedade. Com a ampliação da estrutura administrativa da saúde, coube ao estado cuidar das condições sanitárias, bem como desenvolver ações educativas em relação a prevenção das doenças. Apesar disso, não havia uma política que tivesse como foco o combate à tísica, como também eram poucas entidades que tratavam da doença do peito. No Paraná, como foi apontado anteriormente, na década de 1920, tem-se a sistematização das instituições de saúde no estado, sendo criado o Sanatório São Sebastião da Lapa, para o atendimento dos tuberculosos.

É dentro deste contexto que o município de Guarapuava se encontrava. Podemos constatar que Hospital São Vicente de Paulo não obtinha recursos suficientes, bem como não conseguia atender todas as pessoas que se encontravam com a moléstia do peito.

Considerações Finais

A tuberculose estava ‘na ordem do dia’ nos discursos médicos, das autoridades políticas e principalmente no interior do Estado do Paraná que notavelmente não possuía tantos recursos para o combate à doença. Como foi apontado, o governo da Primeira República se preocupou com a questão da saúde pública e, mesmo com aprovação de lei ou a criação das Ligas Paulistas, há uma ausência do poder público na luta contra a doença. É perceptível a atuação das Ligas Paulistas no combate à tuberculose, na qual influenciaram na questão de cartazes e publicização acerca do tratamento que serviram como modelo aos demais estados. Neste mesmo período, no Paraná, tem-se a criação do Sanatório São Sebastião da Lapa, que auxiliava no tratamento e combate da doença no Estado.

Já o período que se refere a esta pesquisa, podemos perceber que há uma maior preocupação acerca da doença e uma centralização referente à saúde pública, mas os projetos não tiveram uma amplitude, assim como o combate à doença. A Análise Crítica do Discurso possibilitou evidenciar, por meio dos relatórios do Hospital São Vicente de Paulo em Guarapuava, que a doença estava na pauta de preocupação da cidade, principalmente porque o Hospital não tinha leitos suficientes e um ambiente para o isolamento dos tuberculosos. Entre as formas de tratamento que ainda eram utilizadas, constatamos que a climatoterapia era vigente no período, visto que o Paraná era considerado um estado propício para o tratamento, devido ao seu clima agradável. Já na cidade de Guarapuava, no livro de Eurico Branco Ribeiro *Coração do Paraná*, podemos perceber a ambiguidade que existia na cidade entre a higiene e o clima. Ribeiro aponta que é um bom lugar por causa de seu clima, o que contribuiria para o tratamento dos doentes. Porém a cidade se encontrava em péssimas condições higiênicas. Sendo assim, através do modelo teórico de Análise do Discurso e da Historiografia, constatamos que a climatoterapia passa a ser colocada em xeque, e a ênfase se dá na questão do isolamento dos doentes e da higienização.

Com a entrada de Getúlio Vargas na direção do governo federal, observa-se que os projetos eram voltados para a centralização e a intervenção governamental na sociedade. Com a ampliação da estrutura administrativa da saúde, coube ao Estado cuidar das condições sanitárias, bem como desenvolver ações educativas em relação à prevenção das doenças. Apesar disso, não havia uma política que tinha como foco o combate à tísica, como também eram poucas entidades que tratavam da doença do peito. Nos relatórios não houve menção de ajuda por parte do governo Federal em relação às problemáticas com as doenças infecciosas.

Referências

- ANTUNES, J. L. F. et al. A tuberculose através do século: ícones canônicos e signos do combate à enfermidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 5, n. 2, p. 367-379, 2000.
- BERTOLLI FILHO, C. *História Social da Tuberculose e do Tuberculoso: 1900-1950*. Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2001.
- FONSECA, C. M. O. Saúde Pública no governo Vargas. In: PONTE, C. F.; FALLEIROS, I. (Org.). *Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história*. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; Fiocruz/EPSJV, 2010.
- GUERRAND, R. Guerra a tuberculose. In: LE, GOFF, J. *As doenças têm histórias*. Lisboa: Terramar, s/d.
- LAROCCA, L. M.; BELTRÃO MARQUES, V. R. A construção do novo Paraná: uma análise dos discursos higienistas (1853-1930). *Cogitare Enferm*, v. 15, n. 1, p. 153-157, jan. / mar., 2010.
- LENHARO, A. *Sacralização da Política*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1986.
- MAGALHÃES, I. Introdução: A Análise de Discurso Crítica. *D.E.L.T.A.*, v. 21, n. espec., p. 1-9, 2005.
- OLINTO, B. A. *Pontes e Muralhas: Diferença, lepra e tragédia no Paraná*. Guarapuava: UNICENTRO, 2007.
- PAIVA, C. H. Assunção. Imperialismo & filantropia: a experiência da Fundação Rockefeller e o sanitarismo no Brasil na Primeira República. *História, Ciências, Saúde — Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 205-14, jan. / abr. 2005
- PONTE, C. F.; FALLEIROS, I. *Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história*. Rio de Janeiro: Fiocruz/COC; Fiocruz/EPSJV, 2010.
- RELATÓRIOS, Hospital São Vicente de Paulo. (1926-1927 e 1927-1932). Arquivo Histórico Municipal de Guarapuava.
- RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. C. V. S. Análise de Discurso Crítica, do Modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 5, n. 1, p. 185-207, jul./dez. 2004
- RIBEIRO, E. B. *Coração do Paraná (Estudo Sanitário)*. Guarapuava, 1929.
- SCHELEE, M. B. et. al. Uma breve introdução à Linguística sistêmico-funcional. In: SCHELEE, M. B. et. al. *A Linguística sistêmico-funcional no quadro das grandes teorias lingüísticas: propostas de aplicação*. *Anais do XVI CNLF*. Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2012.
- SIGOLO, R. P. *Saúde em Frascos: Concepções de Saúde, Doença e Cura, 1930/1945*. 1995. 330 p. Dissertação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1995.
- SOARES, P. P. A dama branca e suas faces: a representação iconografia da tuberculose. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. v. I, n. 1, p. 127-134, jul. / out., 1994.

SONTAG, S. *Doença como metáfora*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

VIANNA, P. V. C.; ELIAS, P. E. M. Cidade Sanatorial, Cidade industrial: espaço urbano e política de saúde em São José dos Campos, São Paulo, Brasil. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1295-1308, jun. 2007.

Submetido em: 26/02/2017

Aceito em: 25/04/2017

**PALAVRA, PODER E FÉ:
ORAÇÕES COMO FONTE PARA A HISTÓRIA DA ESCRITA**

WORD, POWER, AND FAITH:
PRAYERS AS SOURCE FOR THE HISTORY OF WRITING

Marcelo Sabino Martins | [Lattes](#) | marcelo.sabino.martins@gmail.com
Universidade do Estado de Santa Catarina

Resumo: Este texto tem como principal objetivo apresentar possibilidades outras de trabalhar com a palavra escrita como fonte para a História, seja da própria Escrita, Leitura ou da Linguagem. Sugere-se um novo “olhar” para a palavra escrita tentando “ver” além do seu significado literal, transpor as fronteiras impostas pelas linhas do papel; e navegar pelo campo das representações, buscando sentidos reais/históricos ou imaginários. Parte-se de fontes escritas carregadas de sentidos e de representações: orações manuscritas. É a partir dessas orações que se tenta pensar nos seus muitos e possíveis significados e apropriações.

Palavras-chave: História; Escrita; Leitura.

Abstract: This text has as main objective to present other possibilities of working with the written word as sources for History, be it Writing, Reading or be it Language. We suggest a new “look” for the written word trying “to see” beyond its literal meaning, transposing the boundaries imposed by the lines of paper; and browsing the field of representations, seeking real/historical or imaginary senses, from written sources loaded with meanings and representations: handwritten prayers. From these prayers, we try to think of their many and possible meanings and appropriations.

Keywords: History; Writing; Reading.

É o principal objetivo deste texto apresentar possibilidades outras de trabalhar com a palavra escrita e seus suportes como fontes para a História, seja da própria História da Cultura Escrita, da Língua/Linguagem etc. Consiste em observações para um outro “olhar” para a palavra escrita além do seu significado literal, tentar preencher vazios sub-

jetivos, que transbordam as linhas do papel e invadem o mundo das representações, de contextos e sentidos reais/históricos ou imaginários.

Para tanto partimos da análise de fontes escritas carregadas de sentidos e subjetividades como podem ser consideradas as orações manuscritas. A partir de orações, propomos pensar nos possíveis significados e apropriações da palavra escrita. Procurar refletir sobre alguns pontos necessários quando se tem como *corpus* textos de orações. Desta forma, pensar, por exemplo, sobre o poder atribuído às palavras escritas em papéis em um *ethos*¹ “sagrado” por moradores do interior da Ilha de Santa Catarina na década de 1960.

Refletir e discutir o quanto a palavra escrita, pensada apenas em sua forma gramatical e sintática, por si só, não basta para entender o que se lê. É preciso, também, contextualizar quem escreve, quando escreve, por que escreve, o que e quem escreve ou lê, a forma como escreve, o suporte utilizado para a escrita (máquina de escrever, computador, manuscrito), entre outras dimensões da História da Cultura Escrita. Estes são quesitos indispensáveis para a construção de uma História da Cultura Escrita, da Língua, da Linguagem, da Leitura, entre outros temas.

Compõem o *corpus*, para este texto, 33 (trinta e três) orações escritas que pertenceram a moradores do interior da Ilha de Santa Catarina entre as décadas de 1950-1980. Estes moradores as traziam junto de si, bem dobradas, guardadas em carteirinhas, acreditando que estes pedaços de papel escritos possuíam poderes protetores/curadores. Imaginavam que, ao portarem estas orações, estariam protegidos dos mais diversos males: de mordida de cobra a armas de fogo.

É aventada a possibilidade de uma apropriação particular e privada da “palavra de Deus”, das leituras da bíblia, livro bastante comum e conhecido entre os moradores do interior da Ilha de Santa Catarina, parte insular do município de Florianópolis.

As orações escritas, carregadas pelos moradores do interior da ilha, podem aqui ser consideradas uma maneira desviante do uso da palavra escrita, praticada por devotos da fé cristã católica. Outras apropriações da palavra escrita podem ser encontradas nos mais diferentes lugares e tempos, a que ora apresentamos representa uma das muitas possibilidades dessa apropriação, não significa que seja a única, é o campo da História da Cultura Escrita, eivado de possibilidades.

Práticas e representações têm significados cambiantes e apresentam-se de formas distintas de acordo com o tempo ou mesmo com a finalidade a que se prestam. A escrita, a linguagem, a leitura; podem apresentar significações plurais. Muitas palavras, ao lon-

¹ Por *ethos* de um povo, pode-se entender o caráter e a qualidade de sua vida, seu estilo moral e estético e sua disposição, é a atitude subjacente em relação a ele mesmo e ao seu mundo que a vida reflete. (GEERTZ, 1989, p. 143).

go do tempo e do espaço geográfico, tiveram seus significados e sentidos modificados, a exemplo do verbo “salvar”.

Algumas palavras bastante utilizadas pela Igreja, como “salvo” ou “salvação”, apresentam significados que muitas vezes adquiriram diferentes sentidos ao serem copiadas, escritas, lidas ou ditas por fiéis ao longo do tempo.

A palavra usada no Novo Testamento para “salvo” é um verbo grego que significa “redimido”, “preservado” ou “**curado**”.

Um conceito básico do cristianismo é que o homem não pode salvar a si mesmo. A salvação é dada livremente ao homem se ele acreditar em Cristo e em sua expiação. “Pela graça fostes *salvo*, por meio da fé, e isso não vem de vós, é o dom de Deus”, diz Paulo à Igreja de Éfeso (Efésios 2,8). (GAARDER et al, 2000, p. 167)

O próprio Jesus é representado no Novo Evangelho como aquele que cura em nome de seu Pai, Deus. É grande o número de passagens em que são atribuídas a Jesus Cristo a cura de vários doentes, sendo uma das primeiras passagens a abaixo transcrita:

20. Jesus cura o filho dum oficial régio

Evangelho do XX domingo depois de pentecostes.

São João 4, 46-53

1. Cura do jovem. – Naquele tempo, havia em Cafarnaum um régulo, cujo filho se achava doente. Este, tendo ouvido que Jesus voltara da Judéia para a Galileia, foi ter com ele e lhe rogou que fosse a sua casa para curar seu filho, que estava prestes a morrer. Disse-lhe Jesus: “vós, enquanto não virdes sinais e prodígios, não credes”. Respondeu-lhe o régulo: “Senhor, vem, antes que meu filho morra”. Disse-lhe Jesus: “Vai, teu filho vive”.

2. Fé do pai – Creu o homem na palavra de Jesus: “Vai, teu filho vive”. E quando ia descendo, vieram-lhe ao encontro os criados e lhe notificaram que o filho vivia. Perguntou-lhes ele a hora em que tinha começado a melhorar. Responderam-lhe: “Ontem à sétima hora a febre deixou-o”. Reconheceu então o pai que era a mesma hora em que Jesus lhe havia dito: Teu filho vive. E creu ele e toda a sua família. (HEUSER, 1956. p. 173-174)

Colige da leitura do texto que foi a fé do oficial régio na palavra de Jesus que curou o filho enfermo. Deste feito o exercício do poder da cura estaria na fé do seguidor: “creu o homem na palavra de Jesus”, e este teve o filho curado. Seria, como se pode deduzir, a confiança na palavra sagrada, escrita ou pronunciada, como sendo capaz de curar.

Cita-se tal passagem do livro sagrado, apenas como exemplificação de trechos de leituras, realizadas, ou mesmo possivelmente ouvidas pelos fiéis, moradores do interior da Ilha de Santa Catarina. Os possuidores das orações escritas, aqui analisadas, tinham

como hábito ler ou ouvir a trechos da bíblia, livro bastante presente em suas residências. Possuíam bíblias, cadernos de catequeses, por nós analisados, muitas marcas de leitura, páginas gastas, e regiões escuras nas extremidades, o que pode induzir que eram bastante lidos, utilizados. Assim, não é de se espantar a crença que tinham os moradores da ilha, no poder protetor/curador/salvador das orações escritas.

Este universo, além-texto escrito evidenciado pelas leituras, pode contribuir para possíveis significados ou sentidos atribuídos às palavras ditas sagradas dos textos das orações, sentidos outros como o de que é capaz de curar, de “salvar” aquele ou aquela que as possui ou delas tem conhecimento, tal como crido pelos possuidores das orações por nós analisadas, por exemplo.

O mundo da leitura subjacente ao da escrita consiste em um dado importante para quando se trabalha com a escrita ordinária (escritas de pessoas comuns, que não têm a intenção de registro histórico, como o são as orações). Observar ou tentar se aproximar do que elas leem ou ouvem, é fundamental, pois pode contribuir para uma melhor compreensão do seu universo mental e das apropriações que fazem da palavra escrita e seu suporte.

Para o caso dos nossos autores/possuidores das orações manuscritas, a internalização dessa consciência de confiança, de fidelidade da palavra *fides* [fé], (escrita ou pronunciada) por Jesus Cristo, como faz crer a bíblia bastante lida por eles, consiste num dos (senão o maior), desafio da(s) Igreja(s) Cristãs de um modo geral. Tanto que são muitas as religiões cristãs que apostam maciçamente na propagação dos ensinamentos cristãos, quer por meio da catequese, das leituras dos salmos, dos sermões dos padres/pastores/líderes religiosos nos encontros, nas casas, nos cultos, nas missas, nas peregrinações para a propagação da palavra de Deus e de Cristo etc. Os apóstolos são emblemáticos nessa tarefa, (e até certo ponto, servem de exemplo aos fiéis) sobretudo ao que se refere à produção de um sentido de *veritá* (verdade) e de força atribuídos às Palavras do Senhor Jesus Cristo, segundo suas crenças.

As três maiores religiões monoteístas do mundo foram e ainda são primorosas no tocante ao valor atribuído à palavra dita/escrita. Basta apenas citar o poder que possuem as Sagradas Escrituras para o Judaísmo, a importância vital do Corão para o Islã ou o valor da Bíblia Sagrada para o Cristianismo. Tais exemplos são trazidos para pensarmos sobre o poder atribuído à palavra escrita/falada num universo religioso bastante permeado pela fé, como nos parece ser o mundo dos possuidores das orações manuscritas do interior da Ilha de Santa Catarina, de cinco décadas atrás.

Outro elemento importante a ser levado em conta é a relação entre escrita e oralidade. O (re)produtor da prece escrita, ao que tudo indica, parece ter passado, em algum momento pela oralidade. Acredita-se que tais textos que consubstanciam as orações carregadas pelos ilhéus, em algum momento foram transformados de sons (oralidade) para símbolos gráficos (letras).

Se é verdade – e é-o – que “a escrita nunca pode prescindir da oralidade”, como também acontece que qualquer texto decorre sempre de outro texto – intertextualidade – que leva consigo, incorporadas, vestígios do real – contextualidade –, a partir de uma perspectiva histórico-antropológica, a questão das relações entre oralidade e escrita deve ser vista como um processo de ganhos e perdas, de trocas, transformações e efeitos que afectam ambos os modos de expressão e pensamento. (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 8).

Se a escrita não pode ser separada, abstraída de sua oralidade, como escreve (VIÑAO FRAGO, 2001), as preces escritas utilizadas para proteção e cura pelos moradores da Ilha de Santa Catarina, não elidem as práticas de cura por meio de benzeduras e rezas típicas do uso da palavra dita, pronunciada. Pelo contrário, com elas mantêm uma estreita relação. É o que permite deduzir a constatação de semelhanças entre a oração escrita e as rezas oralizadas, qual seja: a prática de trazer consigo a palavra escrita em orações e a prática das benzeduras.

Numa das orações cujo título é “Oração de S. Custódio, as 13 Verdades”, o trecho, a seguir reproduzido, “treze raio tem o sol treze Raio tem a lua arrebenta-te cão-tinchozo² que esta alma não é tua!”, assemelha-se a trecho encontrado na “oração de espanta-bruxa” utilizada pelas benzedoras e benzedores do interior da Ilha de Santa Catarina, conforme registro deixado por Franklin Cascaes na década de 1950:

[...] quer digame as 13 palavras elas ditas e retornada digo Eu que bem as seis digame 13 as treze Raio tem o Sol treze raio tem a lua arrebenta-te cão tinchozo que esta alma não é tua! (ORAÇÃO DE S. CUSTÓDIO AS 13 VERDADE, 1964)

‘Treze raio tem o Sólí, treze raio tem a Lua, sarta diabo pro inferno qu’esta alma não é tua.

Tosca marosca, rabo de rosca, vassora na tua mão, reio na tua bunda e aguiião nos teus pé. Por riba do silvado e por baxo do teiado! São Pedro, São Paulo e São Fontista por riba da casa, são João Batista. Bruxa tatara-bruxa, tu não me entres nesta casa nem nesta comarca toda, por todos os santos dos santos. Amém!’ (CASCAES, 2003, p. 37)

² Cf. Boiteux (1957, p. 27), Cão-Tinchozo é mais uma das muitas alcunhas atribuídas ao Diabo por moradores da Ilha de Santa Catarina. Optou-se por manter possíveis trocas de letras e a forma como a escrita foi encontrada no suporte.

A semelhança entre as orações é visível, embora o mesmo trecho esteja no fim de uma oração e no início da outra. Ambas remontam a luta com seres maléficos e estão relacionadas com salvar alguém da morte. A oração de São Custódio sugere um tipo de duelo travado para salvar a alma de Custódio. A frase: “Custodio Amigo meu” é repetida sistematicamente, parece ser pronunciada pelo próprio Diabo em “pessoa”, conforme registrado na oração, e respondido: “Custódio sim amigo não, Custódio há de ser *salvo* a graça de Deus assim quer”. Ao longo da oração são relevadas as treze verdades, relacionadas a alguns dogmas da Igreja Católica. Por fim é revelada a mais poderosa das verdades que é a décima terceira, que, ao ser pronunciada em voz alta, põe fim à disputa entre o bem e o mal. Se Custódio é de fato curado/salvo não é possível saber. Mas a julgar pela infalibilidade atribuída ao poder da palavra de Deus e a fé daquele que pronunciar as “13 verdades”, tal como é o *ethos* das pessoas que possuem tais orações, é bem possível que ele tenha sido curado e sua alma *salva* tal como o filho do oficial régio da passagem da bíblia citado anteriormente.

Outro personagem encontrado nas orações é Zeferino, este pertence a uma história intitulada “Balanço Bruxólico”. Zeferino já não teve a mesma sorte, bebeu “a taça do despejo com o néctar da morte”, não obstante todo o esforço e orações da “médica de sítio, a benzedeira-curandeira, a sinhá Marculina do Joronço”, (CASCAES, 2003, p. 31-38). O fato da história de Zeferino não ter tido o mesmo fim feliz, como o da história de Custódio, pode ser em razão de que Zeferino seja fruto do cotidiano, onde as coisas acontecem, onde pessoas nascem, morrem a todo tempo, fatos corriqueiros de uma gente que se conhece pelo primeiro nome, habitantes de um mesmo lugar que compartilham do mesmo tesouro chamado tradição, e que pertença ao mundo profano, mundano, real. Ao contrário da história de Custódio, encontrada na Oração das 13 Verdades, e contata pelos moradores mais velhos da ilha, que pertence ao mundo do escatológico, ao sagrado, ao mundo do imaginário, da oralidade.

Conforme se pode verificar com os próprios moradores do interior da ilha, a Oração das 13 Verdades, provém de uma história oral bastante contatada entre eles, repassada de geração em geração. Seria Custódio o décimo terceiro filho de um casal, e, não tendo mais a quem recorrer para convidar como padrinho, o pai, contrariado, teria dito a “má palavra” de que só se chamasse o Diabo para batizar o garoto, ao que a mãe pronunciou: “se for o diabo o padrinho Nossa Senhora há de ser a madrinha”. Histórias contadas pelos próprios moradores e que atribuem valor ao que é pronunciado, ao que é dito. Aqui, não só a palavra escrita adquire um *ethos* mágico, mas, também, a palavra dita, pode provocar e atrair forças, tanto para o bem, como para o mal, conforme crença popular arraigada entre os moradores do interior da Ilha de Santa Catarina.

Também pode ser que seja proposital a história de Custódio ser apresentada de forma vaga, imprecisa, distante, carregada de dogmas e preceitos. Cujas referências são fugidias, relacionando as pessoas distantes, anônimas, habitantes de terras distantes, fruto do esforço de uma produção de sentido com base na palavra escrita. Características de um lugar e de uma gente em que os sentidos foram/são construídos através da palavra falada/pronunciada, muito mais do que da palavra escrita, lida. Característica de uma cultura eminentemente oral, como demonstra ser a das comunidades do interior da ilha.

Indubitavelmente, ao se trabalhar com fontes escritas carregadas de valores simbólicos, se fará uma história de produção de sentidos. A grande questão, quando se tem interesse pela história da produção dos significados/das representações, é compreender como as limitações são sempre transgredidas pela invenção ou, pelo contrário, como as liberdades de interpretação são sempre limitadas pela cultura do grupo/comunidade que a produz/representa (CHARTIER, 1999).

Na tentativa de responder à questão apresentada e traduzindo-a para os propósitos deste texto: o ofício do historiador/pesquisador da Cultura Escrita poderá ser equiparado ao de um “arqueólogo da palavra” que “escava” no texto, como se este fosse um solo fértil de vestígios, de artefatos, na tentativa de ver além da palavra escrita. Buscar vestígios ou indícios outros que o auxiliem na compreensão de um fenômeno, por vezes impreciso, impensado, desacreditado, como a crença no poder curativo atribuído pelos moradores do interior da ilha, na palavra escrita/falada.

Rastros, emblemas e sinais (GINSBURG, 1989) que possam contribuir para preencher sentidos e significados que a simples letra morta, engessada no suporte de papel, não é capaz de transmitir. Esta é um dos principais, senão o maior, desafio da atividade do historiador/pesquisador que tem como fontes textos escritos carregados de significados, como podem ser consideradas as orações manuscritas, ou tantos outros textos.

Fica, ou cabe, ainda, a seguinte pergunta: qual(is) seria(m) o(s) objetivo(s) do linguista que tem como *corpus* textos escritos tais como cartas, diários, cadernos, entre outros? Tão somente perceber formas, semelhanças ou diferenças na escrita, na sintaxe? Por certo é tal tarefa deveras importante, mas não só ela. Deve-se ir além da superfície do papel e buscar, mesmo que em parceria com a Antropologia, a Filosofia, a História, este outro universo que existe além da palavra escrita.

Vale destacar que o que permanece, o que fica e o que chega até nós, é, obviamente, apenas a materialidade física da escrita (pedaços de papéis amarelados pelo tempo, manchados de tinta, envelhecidos e gastos) contendo letras, frases, parágrafos, pontos,

vírgulas. Contudo, lê-los em sua plenitude, ou na sua essência, tentar perceber elementos intertextuais, é fundamental para o pleno trabalho do pesquisador/estudioso da palavra, escrita ou falada. Este outro universo mental é primordial, pois pode fornecer significados, dimensões, contextos, para além do texto escrito, significados e representações subjetivas, imaginárias, ricas em cor e formas. Sentidos e “leituras” que, ao serem incorporadas à intertextualidade, permitem-nos interpretar a palavra escrita como signos reais portadores de sentidos e não só letras mortas postas em seu suporte (VIÑAO FRAGO, 2001, p. 17). Para tanto é necessário vincular a esta apropriação: os sujeitos responsáveis por ela; o contexto em que estão inseridos; as circunstâncias que envolvem ou envolvem a (re)produção destes textos.

Ao historiador/pesquisador da palavra deve ser possível vincular, em um mesmo projeto, o estudo da produção, da transmissão e da apropriação dos textos. O que quer dizer manejar ao mesmo tempo a crítica textual, a história do livro, e, mais além, a história do público e da recepção (CHARTIER, 1999, p. 18).

Dessa forma, as preces escritas livre de qualquer relação com o sujeito que a (re) produziu/escreveu/copiou e a traz consigo estaria fadada a sofrer o mesmo que acontece a todo texto não lido: não existiria. A oração manuscrita isenta dessa relação entre o seu possuidor e o mundo da produção/transmissão e da apropriação, não passa de um simples pedaço de papel amarelado pelo tempo, gasto pelo uso em cujas palavras estertoram-se.

Assim, podem ser as orações escritas, vestígios, indícios que apontam para uma possibilidade, para uma “leitura” além do que realmente permanece escrito, mas daquilo que se inscreve entre as linhas, contextualmente, proporcionando interpretações de um tempo, um lugar, costumes, práticas e representações.

Há que se observar que o ato de copiar estas orações remonta a um tempo em que seu escrevente/copista se dedicava a uma prática que veio a ser conhecida como *escritura ordinária*. Tal expressão designa a escrita feita, geralmente de forma manual, palavra por palavra, sem a preocupação de publicar, mas apenas um registro pessoal, comum, da ordem do dia.

Nestes escritos devocionais, não raras vezes, são encontradas palavras sem sentido, que parecem não ter relação com o contexto, o que pode apontar para uma despreocupação com o conteúdo do que era escrito/copiado. Levando-nos a pensar que o que importava era possuir o papel com os símbolos (letras), como receptáculos de um poder divino, e não como um registro escrito de uma história, de um fato.

Outro indício pode ser a maneira como foram grafados os títulos de algumas dessas orações. Apresentando-se por vezes em letras maiores que as do texto em si, caprichosamente desenhados como que a valorizar o conteúdo que anuncia, podendo indicar para outra relação com a escrita, com o próprio tempo. O desenho caprichoso da letra dos títulos denota uma outra dimensão do tempo, havia que se dispensar um tempo relativamente grande para a lavratura das preces, o que demonstra que se deveria ter algum tempo livre.

No mesmo trecho de uma prece intitulada Oração de São Custódio, pode-se perceber a seguinte anotação: “Esta oração foi copiada no dia da sexta feira da paixão”, o que permite inferir que a cópia das orações envolvia um ritual mito-mágico cercado de crenças relacionadas aos preceitos e dogmas cristãos, numa quase confirmação de uma Igreja enquanto instituição fortemente hierarquizada, cujos devotos eram submetidos ao seu controle além das variações de manifestação religiosas que, consideradas como ignorância religiosa do povo, deveriam ser abolidas ou reelaboradas (SERPA, 1997, p. 21)

Também o texto da maioria das orações analisadas é carregado de símbolos do cristianismo, o que pode denotar esta apropriação dos símbolos e dogmas cristãos pelos moradores da ilha. O sangue de cristo, a cruz, que, ao contrário do que ela representava³, agora sofre uma nova significação e aparece constantemente nas orações. Em uma das orações, cujo título é “Oração de São Jorge”, há três cruces caprichosamente desenhadas em seu suporte. E como se não bastasse o desenho das cruces, a palavra “cruz” aparece seis vezes no decorrer de todo o texto da oração que é relativamente pequeno, 28 (vinte e oito) linhas de um suporte de papel pautado, tamanho A4.

Com a **crux** de christo vou a acompanhado com o leite da Virgem Maria estou esleurifado [...] os bons, por mim passarão os maus nem me encher-garão a **crux** de Christo está sobre mim [...], tomo a Deus por meu pai e as onze mil virgem por minhas irmãs: e os doze apóstolos Por meus irmãos, E com a chave de São Pedro seja meu corpo trancado que não seja preso nem ferido nem atentado por meus inimigos, a flontado [...] como Jesus Christo umildou-se a bela **crux** [...] Jorge pega essas 3 **crux**, que são as 3 **crux** da Santíssima trindade [...] As 3 **crux** que a de me defender e me livrar de todos mal assim seja (ORAÇÃO DE SÃO JORGE, 1962, grifos nossos)

³ A *crux* e o *patibulum* o primeiro é o tronco vertical que é fincado ao chão, o segundo é a travessa horizontal na qual ficam os braços do desgraçado crucificado. É demasiado longo, o caminho percorrido por esta invenção romana de sentença à morte e a sua transformação num dos símbolos mais conhecidos do mundo, e igualmente grande foi o caminho que o transformou de um símbolo de morte a um símbolo da vida.

O texto concernente à oração de “São Jorge” foi transcrito da mesma forma como se apresentava em seu suporte. A oração apresenta alguns desvios da norma culta da Língua Portuguesa em relação à linguagem formal. Palavras e frases que lidas apenas na dimensão gramatical não apresentam concordância, tão pouco fazem algum sentido. Contudo, ao perceber tal fato como um indício, como um sinal além-texto escrito, pode-se inferir que a oração fora ditada por alguém enquanto outra pessoa escrevia, e aquela que escreveu, o fez da forma como entendia o que estava sendo dito. Ou mesmo o próprio escrevente assim o fazia à medida que lembrava da oração, alguma vez ouvida, lida. Ou, ainda, evidencia uma falta de domínio da linguagem escrita formal por parte de seu escritor, levando a crer que aprendera a ler/escrever fora do ambiente formal. E, por fim, pode apontar para que não importava a escrita em si, mas o gesto da escrita e o material, o suporte em si, em sua dimensão sagrada, utilizado e crido como escudo para os mais diversos males.

É possível ainda, inferir relações entre regiões distintas daquelas as quais as orações escritas foram encontradas, o que pode apontar para uma circularidade da leitura, ou da prática do ato de trazer consigo orações escritas. Tal como aduz a alusão aos doze apóstolos e às virgens, mencionados em uma das orações manuscritas (Oração de São Jorge): “tomo a Deus por meu pai e as onze mil virgens por minhas irmãs: e os doze apóstolos Por meus irmãos”. Diante do enunciado, pode-se pensar que tal oração possa ter alguma ligação com as mesmas orações que eram rezadas/trazidas pelos protagonistas da Guerra do Contestado (1913-1916), ocorrida no meio oeste da então província de Santa Catarina (AURAS, 1995).

Entre outros motivos, rezava-se para amainar suas dificuldades, entre elas a doença e a miséria. Ainda mais se for levado em conta que tanto na região do Contestado⁴ como aqui no interior da Ilha Capital, rezava-se com os mesmos objetivos:

As orações do caboclo tinham relação direta com sua situação de vida. Rezava, então, para obter melhoras diante dos seus problemas de saúde, rezava para obter proteção contra os inimigos e para livrar-se da tentação do demônio. (SERPA, 1997:66)

Outro indício são as semelhanças entre os textos, conforme verifica-se na oração abaixo transcrita, que era muito utilizada entre os “caboclos” da região do Contestado. Segundo o autor:

⁴ Importante ressaltar que assim como Canudos, outra revolta desse período, foi a crença num curandeiro, que manteve os revoltosos unidos, ver a esse respeito: (GALLO, 1981)

Oração a São Romão: Valha a cruz, a bela cruz e a espada sagrada e a hóstia consagrada e o santo anjo da minha guarda, meu gloriosos São Romão, me livrai do bicho achado com malha de cão danado, dos vivos de mau encontro, dos mortos de melancolia, vos ofereço rezar um Padre Nosso com Ave Maria oferecido ao gloriosos São Romão e Santíssima Trindade. (SERPA, 1997:67)

Por fim vale destacar que, embora tenha havido um empenho da Igreja Católica numa manutenção de uma pedagogia da palavra de “Deus”, segundo a fé cristã católica, sobretudo por meio da distribuição e divulgação de orações escritas, esta mesma palavra fora apropriada de forma diferente pelo cristão católico do interior da Ilha de Santa Catarina, e mesmo os moradores da região do Contestado, numa forma de devoção pessoal. Ao que indica a análise histórica das orações manuscritas encontradas com moradores do interior da Ilha de Santa Catarina e interior do Estado de mesmo nome, demonstram que foram copiadas e apropriadas de maneira particular por cada fiel, ainda que o ato de copiar fosse também uma maneira de se apropriar do livro, num ato pleno de sentido como uma prática, também, de curar-se, de se expurgar possíveis pecados ou males, como acreditavam os possuidores das orações, num ato de “devoção privada” (SAENGER, 1998).

Assim, para os muitos significados de escrever, ao analisar orações manuscritas e considerá-las como fontes para uma História da Cultura Escrita, podemos acrescentar, ainda, o sentido de cura, o de proteção. Ao menos é o que nos leva a pensar a análise histórica das orações manuscritas carregadas por pessoas comuns, no interior da Ilha de Santa Catarina e interior do Estado.

Bibliografia

AURAS, M. *Guerra do Contestado: a organização da irmandade cabocla*. Florianópolis: Ed. UFSC, 1995.

BOITEUX, L. A. *Poranduba Catarinense*. Florianópolis: Comissão Catarinense de Cultura, 1957.

CASCAES, F. *O fantástico na Ilha de Santa Catarina*. v. I. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2003.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do navegador ao leitor*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

GAARDER J. et al. *O livro das religiões*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GALLO, I. *Contestado: o sonho do milênio igualitário*. São Paulo: Ed. Ática, 1981.

GINZBURG, C. *Mitos emblemas e sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carom. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989,

HEUSER, O. F. M. *História Sagrada do Antigo e do Novo Testamento*. Petrópolis: Vozes, 1956.

SAENGER, P. Rezar com a boca, rezar com o coração os livros de horas: do manuscrito ao texto impresso. In: CHARTIER, R. (Org.) *As utilizações do objeto impresso*. Porto: Difel, 1998.

SERPA, E. C. *Igreja e poder em Santa Catarina*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1997.

VIÑAO FRAGO, A. Por uma história da cultura escrita: observações e reflexões. *Cadernos do Projecto Museológico*, n. 77, Santarém: Escola Superior de Santarém, 2001.

Fontes/ Documentos:

Oração de São Custódio as 13 Verdades

Oração de São Jorge

Oração de São Romão

Oração de Jesus Christo da cruz de caravaca

Carta “Seleste”

Oração de Sta. Catarina

Recebido em: 03/04/2017

Aceito em: 06/08/2017