

**ISSN: 1807-6378**

# LINGUAGEM EM (RE)VISTA



(Ano 10, nº 20, jul./dez. 2015)

**Niterói  
2015**

## EXPEDIENTE

A *LINGUAGEM EM (RE)VISTA* é um periódico semestral destinado à expansão e socialização de pesquisas inscritas no âmbito de estudos da linguagem. Eventualmente, poderá receber contribuições de áreas afins.

Conselho Editorial	Ana Léa Rosa da Cruz Antônio Carlos da Silva Beatriz dos Santos Feres Iran Nascimento Pitthan Maria Isaura Rodrigues Pinto Maria Luiza de Castro da Silva Olga Maria Guanabara de Lima Regina Souza Gomes
Direção e organização:	Maria Isaura Rodrigues Pinto
Capa e editoração:	Maria Isaura Rodrigues Pinto
Diagramação, editoração e edição:	José Pereira da Silva
Editoração eletrônica:	Silvia Avelar Silva
Impressão:	Universidade das Cópias

As ideias apresentadas nos artigos assinados são de exclusiva responsabilidade de seus autores.

## SUMÁRIO

- 0. Apresentação** ..... 05  
*Maria Isaura Rodrigues Pinto*

### 1ª PARTE: QUESTÕES DE ENSINO E DE LÍNGUAS

- 1. Centenário da ortografia oficial da língua portuguesa: caminhos percorridos** ..... 8  
*Celina Márcia de Souza Abbade*
- 2. Novas tecnologias no ensino de espanhol: do mapeamento do que existe à elaboração de propostas pedagógicas pelo PIBID** ..... 21  
*Greice da Silva Castela*
- 3. O uso do discurso citado em reportagens sobre questões indígenas na mídia sul-mato-grossense: uma análise enunciativa sob a perspectiva teórica bakhtiniana** 39  
*Geraldo José da Silva*
- 4. Sobre a pretensa "norma culta": será que ela existe? Por que seria "cultu"?** ..... 59  
*Zinda Vasconcellos*
- 5. Vocalismos e consonantismos na România** ..... 70  
*Roberto Arruda de Oliveira*

2ª PARTE: O LITERÁRIO E SEU ENSINO

6. **A consciência dilacerada ou os lugares incomuns de *Clarice Lispector* ..... 89**  
*Valdemar Valente Júnior*
7. ***História da escrava Guiomar: uma reescrita de A Escrava Isaura na literatura de cordel* ..... 110**  
*Raymundo José da Silva*
8. **O tema da Anunciação em Orígenes e em Manuel Bandeira ..... 126**  
*Luís Carlos Lima Carpinetti*
9. **O direito do surdo à literatura: por uma educação literária multimodal ..... 140**  
*Bruno Ferreira Abrahão e Danielle Cristina Mendes Pereira*
10. **Memórias (não) hegemônicas e interações culturais no cordel do Brasil ..... 160**  
*Maria Isaura Rodrigues Pinto*

## APRESENTAÇÃO

Os artigos reunidos nesta publicação trazem instigantes investigações que, com suas propostas diferenciadas, aprofundam reflexões no campo de estudos da linguagem.

Em termos de organização, a revista apresenta duas seções. Na primeira, estão agrupados artigos que focalizam questões de ensino e de línguas.

Na abertura da primeira parte, o artigo “Centenário da ortografia oficial da língua portuguesa: caminhos percorridos”, de Celina Márcia de Souza Abbade, traça uma trajetória ortográfica da língua portuguesa, em que focaliza momentos de divergência entre Portugal e Brasil na busca polêmica de uma ortografia unificada. A autora encontra no enfoque sintético dos (des)passos que marcaram essa procura uma forma de homenagear a língua portuguesa no seu centenário de início de uma unificação ortográfica oficial.

Greice da Silva Castela, em “Novas tecnologias no ensino de espanhol: do mapeamento do que existe à elaboração de propostas pedagógicas pelo PIBID”, apresenta ações realizadas pelo subprojeto de espanhol do PIBID da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, as quais visaram ao mapeamento de sites disponíveis na Internet com o propósito de subsidiar professores em suas práticas docentes, por meio da construção de um catálogo com as informações coletadas. As considerações da autora também fazem referência a atividades pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas parceiras da rede estadual, voltadas para a utilização das novas tecnologias de ensino.

No artigo “O uso do discurso citado em reportagens sobre questões indígenas na mídia sul-mato-grossense: uma análise enunciativa sob a perspectiva teórica bakhtiniana”, Geraldo José da Silva dedica-se a examinar o discurso citado em dois textos retirados de dois jornais *on-line* sul-mato-grossenses, um do jornal *Diário MS* e outro do jornal *Correio do Estado*, cujo tema, em ambos os casos, se refere a questões indígenas em Mato Grosso do Sul. Privilegia-se, na abordagem, a observação de efeitos de sentido que esse recurso linguístico-discursivo pode gerar no leitor-interlocutor.

O artigo de Zinda Vasconcellos, intitulado “Sobre a pretensa 'norma culta': será que ela existe? Por que seria 'culta'?”, traz à tona mitos e equívocos vinculados ao acatamento de uma “norma culta”, que as gramáticas normativas e os dicionários de língua descrevem e legitimam, e que serve, em muitos casos, para fixar o preconceito linguístico contra as variantes desprestigiadas da língua, normalmente associadas a falantes de classes populares.

A primeira parte é concluída com o artigo “Vocalismos e consonantismos na România”, preparado por Roberto Arruda. Além de conceituar România e tecer um panorama do processo de expansão romana pelo Ocidente, o autor, valendo-se de exemplos, discute algumas leis fixas que prevalecem nas variações vocálicas e consonânticas da România.

Na segunda seção, estão reunidas as produções que realizam estudos sobre o literário e seu ensino.

Em seu início, com o artigo “A consciência dilacerada ou os lugares incomuns de Clarice Lispector”, Valdemar Valente Júnior propõe-se a analisar alguns romances mais significativos da obra de Clarice Lispector, são eles: *A Paixão Segundo G. H.*, *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* e *A Hora da Estrela*. Para tanto, privilegia o enfoque de “um sentido de interioridade problematizadora ao extremo”, que, segundo o autor, perpassa as obras.

O trabalho de Raymundo José da Silva, “*História da Escrava Guiomar: uma reescrita de A Escrava Isaura na literatura de cordel*”, focaliza diálogos da literatura de cordel com a literatura brasileira oficial. As considerações do autor chamam a atenção para o fato de que, na trajetória do cordel, essa proximidade é um dado recorrente.

Em “O tema da Anunciação em Orígenes e em Manuel Bandeira”, Luís Carlos Lima Carpinetti se detém no exame de processos de retomada do tema da Anunciação, engendrados por Orígenes, em “Homílias sobre São Lucas”, e por Manuel Bandeira, no poema “Eu vi uma rosa”. Para proceder ao tratamento da questão, recorre a definições de gênero lírico e de relações intertextuais

O artigo “O direito do surdo à literatura: por uma educação literária multimodal”, de Bruno Ferreira Abrahão e Danielle Cristina Mendes Pereira, trata criticamente da importância de o surdo ter acesso à experiência literária. Nesse sentido, reflete sobre modos de organizar procedimentos de ensino-aprendizagem para esse fim, valendo-se de estudos de multimodalidade.

Encerrando o periódico, o artigo de Maria Isaura Rodrigues Pinto, “Memórias (não) hegemônicas e interações culturais no cordel do Brasil”, a partir de uma reflexão em torno do conceito de memória social, propõe que se pense o cordel do Brasil como uma produção literária atravessada por ecos de uma memória oficial e ecos de memórias não hegemônica, o que lhe confere um caráter plural.

Para concluir, ficam aqui os agradecimentos a todos os colaboradores desta revista e o desejo de que seus artigos suscitem novas discussões e pesquisas.

Rio de Janeiro, dezembro de 2015.

*Maria Isaura Rodrigues Pinto*

## CENTENÁRIO DA ORTOGRAFIA OFICIAL DA LÍNGUA PORTUGUESA: CAMINHOS PERCORRIDOS

*Celina Márcia de Souza Abbade* (UNEB)  
[celinabbade@gmail.com](mailto:celinabbade@gmail.com)

Orthographia he scencia de bem screuer  
qualquer lingoagem: porque per ella sa-  
bemos, com que letras se hão de escrever  
as palavras.

(LIÃO, 1576, p. 1)

### RESUMO

Até o início do século XX a língua portuguesa ainda se via com uma pluralidade de grafias não padronizadas. Em 1907 a Academia Brasileira de Letras decide aprovar uma reforma ortográfica que ficou limitada praticamente às publicações da própria Academia. No ano de 1910 em Portugal, com a implantação da república, foi nomeada uma comissão para estabelecer uma ortografia simplificada que só foi oficializada em 1911. Essa reforma foi profunda e modificou completamente o aspecto da língua escrita. Apesar de também haver resistência em Portugal pelas reformas ocorridas, foi o Brasil quem mais resistiu. A partir daí, os dois países ficaram com ortografias completamente diferentes: Portugal com uma ortografia reformada e o Brasil com a velha ortografia, ainda com influências etimológicas. Mas no ano de 1915 a Academia Brasileira de Letras consegue finalmente assemelhar a sua ortografia com a portuguesa. Apesar de esta resolução ter sido revogada já em 1919, o ano de 1915 foi o marco da busca de um acordo de unificação ortográfica da língua portuguesa. Assim, a partir desse ano, a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras começaram a buscar uma ortografia comum. Daí em diante, muitos acordos e desacordos ocorreram até hoje, com uma proposta de unificação para todos



os países lusófonos. Foi na sessão de 11 de novembro de 1915, que Portugal toma conhecimento de que a Academia Brasileira aprovou, quase que por unanimidade, a proposta de Silva Ramos, para harmonizar a reforma brasileira de 1907 com a portuguesa de 1911, desaparecendo, por parte da Academia Brasileira, as diferenças que separavam a grafia da língua portuguesa desses países. Pretende-se aqui homenagear a nossa língua nesse centenário de início da unificação ortográfica oficial da língua portuguesa.

**Palavras-chave:** Ortografia. Língua portuguesa. Centenário. História.

## ***1. Apresentação***

Originada do grego *orto* ‘reto, direito, correto, normal’ + *grafia* ‘representação escrita de uma palavra’, ortografia é o conjunto de regras estabelecidas pela gramática normativa que ensina a grafia correta das palavras.

A língua portuguesa, desde o seu surgimento, passou por diversas possibilidades ortográficas de acordo com os critérios utilizados à época. Na verdade, até o século XVI, predominava a ortografia fonética e cada indivíduo tinha a liberdade de escrever conforme falava. O surgimento da topografia no século XVI, de certa forma, contribuiu para uma regularização ortográfica.

Apesar de vários países terem a língua portuguesa como língua oficial, a busca por uma regularização ortográfica sempre foi pleiteada entre Portugal e Brasil. A cada dia, a necessidade de uma regularização da ortografia, ia crescendo entre os falantes lusófonos. Mas não foi nada fácil, os desacordos sempre predominavam aos acordos. Assim, pelo menos até 1915, Portugal e Brasil não conseguiram chegar a um consenso.

O que se pretende aqui é fazer uma trajetória ortográfica da língua portuguesa, mostrando que, mesmo querendo, é difícil ceder às mudanças. Mas, para se fazer um acordo, sempre alguém tem que ceder. E como Portugal e Brasil não

se entendiam e nem cediam, o acordo pretendido se quebrava sem ao menos ter se instaurado.

O centenário anunciado no título, nada mais é do que a lembrança do período em que finalmente, mesmo repleto de desavenças, Portugal e Brasil concordaram que precisavam ter uma ortografia unificada. Eles até tentaram, mas não foi nada fácil.

A seguir, apresentar-se-á uma síntese dessa epopeia ortográfica protagonizada por Portugal e Brasil como uma forma de homenagear a língua portuguesa nesse centenário de início de uma unificação ortográfica oficial.

## **2. De onde viemos**

Sabe-se que a língua portuguesa é de origem latina, logo, uma língua românica. Sua formação se deve a inúmeros traços linguísticos deixados por um latim ibérico que se formou por volta de dois séculos a.C. quando os romanos desembarcaram na Península Ibérica e conquistaram essa região. Na Península Ibérica, a língua portuguesa foi se formando juntamente com outras línguas originadas do latim hispânico como: galego, castelhano, catalão etc.

O século XVI foi o marco das investidas marítimas em busca de novas terras. Na América, portugueses e espanhóis, principalmente, iniciavam suas conquistas com interesses predominantemente políticos e econômicos. Mais uma vez, a língua e a cultura desses povos penetravam nas regiões invadidas assim como os romanos já haviam feito na Europa.

Atualmente a comunidade lusófona está espalhada pelos diversos continentes do planeta: na Europa, Portugal que deu início à formação da língua; de lá, ela se espalhou pelo Brasil na América do Sul; no continente africano foi a vez de Ango-

la, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, e ainda Macau e Timor Leste, em Goa, no Oriente.

### **3. *Para onde vamos: caminhos percorridos na busca da unificação***

Tentar unificar uma língua, seja ela em qualquer perspectiva, é tarefa deveras almejada, porém praticamente impossível. Com relação à ortografia, que é o foco desse artigo, até o início do século XX a língua portuguesa, diferente de outras línguas românicas, ainda se via com uma pluralidade de grafias não padronizadas porque nenhum acordo satisfazia os dois lados da moeda: Brasil e Portugal. Os demais falantes, por serem minoria, se pronunciaram menos ou quase nada.

O processo de formação da língua portuguesa pode ser dividido em duas fases:

- **Fase Arcaica** – entre os séculos XII e XVI, perdurando a confusão ortográfica (minha – mia/mha/mya; hoje – oje/oye/ oie)
- **Fase Clássica** – a partir do século XVI, com *Os Lusíadas* de Camões. É nessa época que surge a primeira gramática da língua portuguesa. Escrita pelo padre Fernão de Oliveira, é publicada a *Grammatica da linguaagem portugueza* (OLIVEIRA, 1536). Nessa fase, apesar de já haver um sistema ortográfico regular, ainda existiam muitas variantes na grafia porque predominava a grafia fonética.

Essas fases permeiam três períodos:

- Período **fonético**: dos primeiros documentos até o séc. XVI. Baseado na pronúncia, ou seja, na relação som/letra. Como existem diversas possibilidades de se

fazer essa relação, a ortografia não tinha como se unificar dessa maneira.

- Período **pseudoetimológico**: do século XVI ao início do século XX. Nesse período, além da grafia fonética, buscou-se justificar a grafia vernácula através de seus antecedentes clássicos: grego e latim. Apesar de não se estabelecer a etimologia com exatidão por não conhecê-la à época (daí o nome pseudoetimológico), esse período foi um passo histórico visando sustentar o sistema gráfico. Originalmente teorizada por Duarte Nunes Leão na sua *Orthographia da lingua portuguesa* (1576), seu apogeu se deu somente no século XVIII com a obra de Madureira Feijó, *Orthographia, ou Arte de Escrever, e pronunciar com acerto a Lingua Portuguesa* (1734).
- Período **histórico-científico** (simplificado): esse período vai do início do século XX com a publicação da *Orthografia Nacional* de Gonçalves Viana (1904), aos dias atuais. Estava baseado nos dois sistemas ortográficos vigentes: Portugal e Brasil.

No século XVI, enquanto a escrita ainda era fonética e cada um escrevia conforme falava, vale ressaltar as contribuições de Duarte Nunes Leão. Escritor de várias obras, compõe material deveras valioso para aqueles que se interessam pelo estudo do latim e das mudanças que nele ocorreram ao longo do tempo e dos contatos linguísticos, dando origem às línguas românicas.

As obras de Duarte Nunes do Leão foram publicadas em Lisboa, uma em 1576 (*Orthographia da Língua Portuguesa*) e outra em 1606 (*Origem da Língua Portuguesa*). Em 1784 essas obras foram reeditadas, só que dessa vez elas foram unidas. O autor teve o cuidado de manter a mesma originalidade da primeira edição, respeitando não só a ortografia, como a

mesma pontuação, para que os estudiosos da língua pudessem recorrer a essa segunda edição, tendo a certeza de que estão buscando a antiga obra desse desembargador e sábio português que tanto contribuiu para o estudo histórico da língua portuguesa. A primeira das regras gerais da obra de Duarte deixa claro que a escrita da época enfatizava a fonética:

REGRAS GEERAES- Regra I- Do que tractei em parricular da força e natureza de cada letra, podemos inferir a primeira regra da orthographia Portuguesa: que assi hemos de escreuer, como pronunciamos, e assi hemos de pronunciar, como escreuemos. (LIÃO, 1576, p. 108)

Desde o século XVII (1779) já existia em Portugal a Academia das Ciências de Lisboa. Em 1857, Machado de Assis funda no Rio de Janeiro, juntamente com alguns companheiros, a Academia Brasileira de Letras. A partir daí, cria-se um espaço para se discutir a língua portuguesa. Mas, em relação à ortografia, o português lusitano continuou com uma ortografia oficial diferente do português brasileiro.

Somente a partir do século XX é que surgem trabalhos que visavam normalizar a ortografia portuguesa de forma mais ampla. Pode-se dizer que o mais completo deles foi apresentado em 1904 pelo foneticista e ortógrafo lusitano Aniceto dos Reis Gonçalves Viana: *Ortografia Nacional. Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas*. Essa obra, juntamente com o *Vocabulário Ortográfico e Ortoépico da Língua Portuguesa* (1909) do mesmo autor, serviria de base para quaisquer reformas posteriores no campo da ortografia. Elas formaram a base para a reforma oficial da ortografia portuguesa de 1911 na qual o próprio Gonçalves Viana foi o relator da Comissão.

A reforma simplificadora de 1904 recebeu no Brasil a aprovação de Silva Ramos representando a Academia, e, no magistério, a acolhida de Mário Barreto, Sousa da Silveira, Antenor Nascentes, Clóvis Monteiro e Jaques Raimundo, den-

tre outros, citando apenas alguns dos mais representativos professores do Rio de Janeiro à época.

Em 1907 a Academia Brasileira de Letras decide por aprovar uma reforma ortográfica simplificada para ser utilizada principalmente nas suas publicações. Essa reforma ficou limitada praticamente às publicações da própria Academia.

No ano de 1910 em Portugal, com a implantação da república, foi nomeada uma comissão para estabelecer uma ortografia simplificada: Carolina Michaelis de Vasconcelos, Aniceto do Reis Gonçalves Viana, Antônio Cândido de Figueiredo, Francisco Adolfo Coelho, José Leite de Vasconcelos.

Essa reforma – a primeira oficial em Portugal – foi profunda e modificou completamente o aspecto da língua escrita, mas só foi oficializada em 1911<sup>1</sup>. Na primeira sessão, em 15 de março de 1911, a comissão decide convocar mais seis membros: Augusto Epifânio da Silva Dias, Manoel Borges Grainha, Antônio José Gonçalves Guimarães, Júlio Moreira, José Joaquim Nunes, Antônio Garcia Ribeiro de Vasconcelos.

Essa seria a primeira reforma oficial em Portugal. Foi profunda e modificou completamente o aspecto da língua escrita naquele país com uma ortografia reformada, tomando como base a obra de Gonçalves Viana (1904). Essa reforma ignorou os aspectos linguísticos do Brasil que, por isso, foi contra o acordo. Os demais países não se pronunciaram.

Apesar de também haver resistência em Portugal pelas reformas ocorridas, foi o Brasil quem mais resistiu. A partir daí, os dois países ficaram com ortografias completamente diferentes: Portugal com uma ortografia reformada e o Brasil com a velha ortografia ainda com influências etimológicas.

---

<sup>1</sup> Publicada no *Diário do Governo*, n.º 213, 12 de setembro de 1911.

#### **4. 1915: o marco na busca de um acordo de unificação ortográfica entre Portugal e Brasil**

Todo e qualquer sistema ortográfico é sempre uma convenção, um combinado, um acordo, de natureza político-cultural. A necessidade de uma ortografia portuguesa regular surge com a sua escrita. Nesse sentido, muito se discutiu acerca da unificação ortográfica portuguesa, mas só em 1911 iniciou-se uma ação governamental com esse propósito, partindo de Portugal, mas com a resistência do Brasil.

Em 1915, na sessão de 11 de novembro, Portugal toma conhecimento de que a Academia Brasileira aprovou, quase que por unanimidade, a proposta do acadêmico Dr. Silva Ramos, no sentido de harmonizar a reforma brasileira de 1907 com a portuguesa de 1911, desaparecendo, por parte da Academia Brasileira, as diferenças insignificantes, que separavam a língua portuguesa desses países.

E finalmente no ano de 1915 a Academia Brasileira de Letras consegue assemelhar a sua ortografia com a portuguesa. A partir desse ano, a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras começam juntas a buscar uma ortografia comum. Apesar de essa resolução ter durado tão pouco e ter sido revogada já em 1919, o ano de 1915 foi o marco da busca de um acordo de unificação ortográfica entre esses países.

#### **5. A busca continua**

Em 1924 Portugal e Brasil recomeçam a procurar uma grafia comum, mas não chegam a um acordo. Mais adiante, em 1929, a Academia Brasileira de Letras altera as regras de escrita baseada na etimologia e retoma o caminho da simplificação.

Em 1931 ocorre um retorno à ortografia portuguesa de 1911 que duraria três anos. Por iniciativa de ambas as Academias, foi aprovado o primeiro Acordo Ortográfico entre Brasil e Portugal. A iniciativa foi da Academia Brasileira que recebeu a aprovação da Academia das Ciências de Lisboa<sup>2</sup>.

Mais uma vez, agora em 1934, a Constituição Brasileira revoga o acordo de 1931 e retorna ao passado, ou seja, a “ortografia” voltará então a ser “orthographia”. Essa decisão só vai ser revista em 1943 pela Convenção Luso-Brasileira que retoma o acordo de 1931, sendo redigido o *Formulário Ortográfico de 1943*.

Em 1945 ocorre uma tentativa de retorno à etimologia por parte de Portugal e a recusa do Brasil: *Convenção Ortográfica Luso-Brasileira de 1945* ou *Acordo Ortográfico de 1945*<sup>3</sup>. Dessa forma, mais uma vez, um novo Acordo Ortográfico torna-se lei em Portugal, mas não no Brasil por não ter sido ratificado pelo Governo; os brasileiros continuam a regular-se pela ortografia do Vocabulário de 1943. Mais adiante, no ano de 1971, o governo português cria um decreto do governo alterando algumas regras da ortografia de 1943.

Em 1973 Portugal realiza alterações que são promulgadas, reduzindo as divergências ortográficas com o Brasil e, em 1975, a Academia das Ciências de Lisboa e a Academia Brasileira de Letras elaboram novo projeto de acordo, que não é aprovado oficialmente.

No Rio de Janeiro, em 1986, ocorre um encontro dos países de língua oficial portuguesa para impulsionar um novo *Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*. Dessa reunião, os sete países de língua portuguesa organizam as *Bases Analíticas da Ortografia Simplificada da Língua Portuguesa* (1945),

---

<sup>2</sup> Publicado no *Diário do Governo*, n.º 120, I Série, 25 de maio de 1931

<sup>3</sup> Decreto n.º 35.228 no *Diário do Governo*, 8 de dezembro de 1945.



renegociadas em 1975 e consolidadas nesse encontro em 1986. Mas nunca chegaram a ser implementadas.

## **6. O novo acordo ortográfico**

A Academia das Ciências de Lisboa convoca novo encontro em 1990. Em Lisboa, representantes das duas Academias debatem uma unificação ortográfica, elaborando a base do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa que está hoje contemplada em lei: o *Novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*, previsto para entrar em vigor em 01 de janeiro de 1994, mas que até os dias atuais continua sendo discutido e cada país toma uma atitude diferente. O novo texto, bem menos problemático que o de 1986, teve dois grandes objetivos: fixar e delimitar as diferenças entre os falantes da língua portuguesa e criar uma comunidade com uma unidade linguística expressiva para ampliar o seu prestígio internacional. Com isso, o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990 tinha como pretensão unificar a ortografia do português para ser aplicado nos oito países que integram a CPLP- Comunidade dos países de língua portuguesa: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Os membros desse acordo, representantes de todos os países foram: Filipe Silvino de Pina Zau em Angola; Antônio Houaiss e Nélide Piñon no Brasil; Gabriel Moacyr Rodrigues e Manuel Veiga em Cabo Verde; António Gil Hernández e José Luís Fontenla na Galícia como observadores; António Soares Lopes Júnior e João Wilson Barbosa em Guiné-Bissau; João Pontífex e Maria Eugénia Cruz em Moçambique; Américo Dona Costa Ramalho, Aníbal Pinto de Castro, Fernando Cristóvão, Fernando Roldão Dias Agut, João Malacca Casteleiro, José Tiago d'Oliveira, Luís Filipe Lindley Cintra, Manuel Jacinto Nunes, Maria Helena Dóna Rocha Pereira e

Vasconcelos Marquis em Portugal e Albertino dos Santos Bragança e João Hermínio Pontífex em São Tomé e Príncipe.

Esse novo acordo previa inúmeras vantagens: possibilitar a comunicação diplomática entre os países lusófonos; aumentar a difusão da cultura entre os países envolvidos; estabelecer a língua portuguesa como língua de cultura, ampliando seu prestígio junto às Instituições Nacionais; permitir que as obras escritas possam ser vendidas em todos os países lusófonos; favorecer o intercâmbio de materiais didáticos.

Mas, em cada país, o acordo sofreu algumas mudanças: em Cabo Verde, no ano de 1998, foi assinado um *Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa*. Esse protocolo teve como objetivo retirar do texto original a data para a sua entrada em vigor. São Tomé e Príncipe, em 2004, aprova um *Segundo Protocolo Modificativo ao Acordo Ortográfico*. Esse protocolo apoiava a necessidade de ratificação por apenas três membros para que o Acordo Ortográfico de 1990 entrasse em vigor nesses países, ao invés da exigência de que houvesse a concordância de todos. O Acordo entrou em vigor no Brasil a partir de 01 de janeiro de 2009, enquanto que, em Portugal, somente no dia 13 de maio desse ano.

Mesmo em vigor foi prevista uma fase de transição em que as normas anteriores ainda fossem aceitas como oficialmente válidas. O fim desse período terminou em Portugal em 13 de maio de 2015. No Brasil, está previsto para 31 de dezembro de 2015, após várias remarcações.

## **7. Considerações finais**

A língua de Camões tem se espalhado pelo mundo desde os séculos XV e XVI, juntamente com a construção e expansão do Império Português, que ultrapassou os limites europeus, chegando aos Açores, Japão, China, costa africana e Brasil. Há hoje cerca de 240 milhões de falantes de português

no mundo: Brasil (190 milhões), Moçambique (20 milhões), Angola (17 milhões), Portugal (11 milhões), Guiné-Bissau (1,5 milhões), Timor (1 milhão), Cabo Verde (0,5 milhões), S. Tomé e Príncipe (152 mil).

Nesse cenário, por mais que se tente, não existe nem existirá uma ortografia perfeita, pois a escrita, nada mais é do que uma tentativa de representar a fala. Ora, ninguém consegue escrever conforme fala. A fala é real e dinâmica, ao passo que a escrita é artificial e estável. Escolher a “letra correta” na hora de escrever é tarefa que exige memorização e prática. E, por acaso, você conhece alguém que nunca se equivocou? Que atire a primeira pedra, quem nunca se equivocou...

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Pequeno vocabulário ortográfico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1943.

BARBOSA, J. S. *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios de grammatica geral applicados à nossa linguagem*. Lisboa: Academia Real das Sciencias, 1882. Disponível em: <[http://purl.pt/128/3/1-296-v\\_PDF/1-296-v\\_PDF\\_24-C-R0072/1-296-0000\\_capa-guardas2\\_t24-C-R0072.pdf](http://purl.pt/128/3/1-296-v_PDF/1-296-v_PDF_24-C-R0072/1-296-0000_capa-guardas2_t24-C-R0072.pdf)>. Acesso em: 12-08-2015.

BECHARA, E. O congresso brasileiro e a unificação ortográfica. In: ELIA, S. (Org.). *Na ponta da língua*, 1. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

BRASIL. Decreto n. 54, de 21 de abril de 1995. Dispõe sobre a aprovação do texto do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, assinado em Lisboa, em 16 de dezembro de 1990. *Diário do Congresso Nacional [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, seção 2, p. 5837-5879, 1995.

BUESCU, M. L. C. *Ortografia e origem da língua portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1983.

FIGUEIREDO, C. de. *A ortografia no Brasil: história e crítica*. 3. ed. Lisboa: Clássica, 1929.

GONÇALVES, M. F. *Madureira Feijó, ortografista do século XVIII: para uma história da ortografia portuguesa*. Lisboa: Ministério da Educação/Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1992.

GONÇALVES, R. *Tratado de ortografia da língua portuguesa*. Prefácio de Ribeiro Couto. Coimbra: Atlântica, 1947, p. xxxii-xxxiii.

LEAO, Duarte Nunes de. *Orthographia da lingoa portuguesa: obra vtil & necessaria assi pera bem screuer a lingoa hespanhol como a latina & quaesquer outras que da latina teem origem*. Lisboa: João de Barreira. 1576.

LEÃO, Duarte Nunes de. *Origem da língua portuguesa*. Lisboa: José Pedro Machado, 1945.

NEVES, M. H. M. Um painel do Acordo: As idas e vindas das questões políticas que envolveram a unificação da nova grafia. *Revista Língua Portuguesa: guia da nova ortografia*. São Paulo: Segmento, número especial, abril, p. 26-28, 2009.

NUNES, J. J. *Compêndio de gramática histórica portuguesa: fonética e morfologia*. 6. ed. Lisboa: Clássica, 1960.

PORTUGAL. Protocolo de Acordo de 1986. Disponível em: <<http://queremosportugues.multiply.com/journal/item/21>>.

Acesso em: 02-08-2015.

VIANA, A. R. G. *Ortografia nacional: simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas*. Lisboa: Viúva Tavares Cardoso, 1904.

VIANA, A. R. G. *Vocabulário ortográfico e ortoépico da língua portuguesa conforme a ortografia nacional do mesmo autor*. Lisboa: Livraria Clássica Editora de A. M. Teixeira, 1909.

**NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DE ESPANHOL:  
DO MAPEAMENTO DO QUE EXISTE  
À ELABORAÇÃO DE PROPOSTAS PEDAGÓGICAS  
PELO PIBID<sup>4</sup>**

*Greice da Silva Castela* (UNIOESTE)  
[greicecastela@yahoo.com.br](mailto:greicecastela@yahoo.com.br)

**RESUMO**

Neste artigo, realizado com apoio financeiro da CAPES e da Fundação Araucária, apresentamos ações realizadas na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) no âmbito do subprojeto de espanhol do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela CAPES, e dos projetos de pesquisa “Novas tecnologias na educação: análise de sites para ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira”, financiado pela Fundação Araucária, e “Formação inicial e continuada de docentes em foco: vivências, impactos e reflexões”. A integração desses projetos de ensino e pesquisa está contribuindo para a realização de um mapeamento de uma grande quantidade de sites disponíveis na Internet, a fim de auxiliar docentes a localizarem endereços eletrônicos com recursos hiperlinks e com atividades que contribuam para os processos de ensino e aprendizagem por meio da construção de um catálogo descritivo e analítico de sites adequados para alunos brasileiros dessa língua estrangeira. Além disso, os bolsistas têm elaborado e aplicado, nas escolas da rede estadual de ensino parceiras, propostas pedagógicas de utilização das novas tecnologias

---

<sup>4</sup> Artigo realizado com apoio financeiro da Capes ao PIBID e da Fundação Araucária ao projeto de pesquisa “Novas tecnologias na educação: análise de sites para ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira”. Uma versão preliminar desse texto foi publicada nos Anais do II Seminário Internacional e III Nacional em Estudos da Linguagem, na Unioeste, em 2014.

**nas aulas de espanhol como língua estrangeira, o que têm apresentado resultados bastante positivos.**

**Palavras-chave:**

**Novas tecnologias. Espanhol língua estrangeira. PIBID. Ensino. Sites.**

## ***1. Introdução***

Por um lado, ainda há poucos estudos voltados para a utilização do computador e da Internet pelos docentes nas aulas e para autoaprendizagem de língua, sobretudo em relação às aulas de espanhol como língua estrangeira. Por outro, muitos colégios possuem laboratórios de informática e, como os gêneros digitais e os hipertextos eletrônicos disponíveis na mídia Internet constituem uma prática social nas aulas de língua estrangeira, devido ao baixo custo, à diversidade e à atualidade oferecida pela Web, os professores, por iniciativa própria, começam a tentar incorporá-los em suas aulas, mesmo sem ter tido reflexões e modelos durante sua formação. No entanto, como relata Ramal (2002), nem sempre há objetivos pedagógicos bem definidos quando se solicita que os alunos pesquisem algo na Internet, mas é fundamental que o professor tenha clareza dos objetivos que podem ser alcançados com o uso do computador em determinada aula e dos sites e links que podem auxiliar a compreensão do hipertexto acessado pelo estudante, de acordo com seu conhecimento da língua meta, seus interesses e conteúdo a ser trabalhado.

Julgamos que a discussão não se deve deter na falta de recursos informáticos nas escolas, mas avançar no sentido de encontrar possibilidades de contribuir para os processos de ensino e aprendizagem, empregando os recursos computacionais disponíveis, considerando todos os fatores envolvidos, sejam de ordem financeira, social, política, cultural ou pedagógica (CASTELA, 2009). Nessa perspectiva, vislumbra-se a necessidade de auxiliar os docentes na seleção de sites que possam contribuir para os processos de ensino e aprendizagem de es-

panhol como língua estrangeira, dentre os inúmeros existentes na Internet, já que o acesso à grande quantidade de fontes de informação, hipertextos e sites não é suficiente para garantir a aprendizagem. Consideramos que o ensino só tem sentido se estiver vinculado à aprendizagem. Compartilhamos com Stone Wiske (2006, p. 243) a concepção de que “a aprendizagem é um processo ativo e social de indagação e interpretação” e que “o ensino é um processo que aponta para cultivar as capacidades dos estudantes para desenvolver e aplicar criativamente sua compreensão no mundo”. Dessa maneira, o ensino de uma língua estrangeira necessita criar condições para que ocorra continuamente a interação em diferentes níveis, permitindo desenvolver a estrutura cognitiva do aluno a partir do confronto de seu conhecimento prévio com novas situações linguísticas e culturais. (CORACINI, 1999)

Ramal (2002) e Castela (2009) enfatizam a necessidade de desenvolver nos professores o perfil de usuários críticos e criativos da tecnologia, que a percebam em todas as suas potencialidades. Assim, consideramos, como Baptista, que é necessário:

[...] desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para entender e refletir sobre discursos de diversas mídias e culturas, levando em consideração as finalidades e intencionalidades presentes nos diversos textos que circulam na sociedade. (BAPTISTA, 2010, p. 119)

Além disso, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* já apontavam que “A aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão” (BRASIL, 1998, p. 15). A utilização da Internet na educação é um fato relativamente recente e que exige reflexões tanto sobre suas possíveis contribuições como sobre as maneiras de implementá-la nas aulas. Cabe comentar que, como advertimos há alguns anos atrás:

O uso de equipamentos informáticos na sala de aula, muitas vezes, gera uma aparência moderna ao reproduzir práticas tradicionais de ensino, nas quais o docente subaproveita as possibilidades que o computador lhe oferece e o aluno não exerce um papel ativo de quem constrói o conhecimento e analisa criticamente as informações. Portanto, não se estabelece um novo paradigma de ensino, embora o computador esteja presente. (CASTELA, 2009, p. 34)

Como esclarece Valente (1993), há uma grande diferença entre o paradigma instrucionista de aprendizagem no qual ocorre a informatização dos métodos tradicionais de ensino, com ênfase na transmissão de conhecimento, e o paradigma construcionista, em que se utilizam as novíssimas tecnologias de modo que o aluno construa seu próprio conhecimento. Diversos autores afirmam que fatores como a motivação, o lúdico, a interação e o uso das novas tecnologias facilitam a aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, somente a presença da tecnologia não muda a metodologia empregada. Se a concepção de leitura, por exemplo, que subjaz ao docente é voltada para o texto com ênfase em localização de informações, ele não elaborará questões de perspectiva discursiva, que considera conhecimentos prévios do leitor, o texto e o contexto, só porque tem outros recursos a sua disposição. Assim, para que a tecnologia possa contribuir de fato para os processos de ensino e aprendizagem é preciso que haja, primeiramente, mudança em relação às concepções que os docentes que a utilizam possuem em relação a cada uma das habilidades e reflexão em relação à finalidade de se proporem determinados tipos de atividades tradicionais e que já são criticadas em suporte impresso, em um suporte eletrônico capaz de possibilitar multiletramentos (CASTELA, 2013). Da mesma maneira, como aponta Coscarelli, não basta ser um hipertexto para que o processamento da informação seja melhorado:

Não é porque a informação é apresentada em formato hipertextual que ela será melhor compreendida ou melhor aprendida. É preciso que muitos fatores sejam considerados na produção de um hipertexto, e é muito provável que diferentes formatos e for-



mas de organização vão ter sua eficácia variando de acordo com a situação. (COSCARELLI, 2005, p. 121)

No entanto, essa mesma autora pondera que

O hipertexto pode, no entanto, trazer contribuições para a leitura e para ambientes de aprendizagem se produzido e usado adequadamente, tendo como suporte boas teorias de compreensão e de aprendizagem. (COSCARELLI, 2005, p. 122)

Daí a relevância de se identificar que concepções estão presentes nos materiais socializados na Internet para ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. Além disso, somente a partir da análise de textos, atividades e recursos disponíveis em sites para ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira poderemos saber quais apresentam informações confiáveis e atividades adequadas a alunos brasileiros e recursos multimidiáticos que possam ser aproveitados nas aulas.

Nessa comunicação apresentamos os critérios que estamos utilizamos no projeto de pesquisa “Novas tecnologias na educação: análise de sites para ensino/aprendizagem de espanhol como língua estrangeira”, desenvolvido na Universidade Estadual do Oeste do Paraná e financiado pela Fundação Araucária, para análise de sites disponíveis na Internet a fim de identificar se estão adequados para o ensino e/ou para a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira (espanhol como língua estrangeira). Estes mesmos itens podem ser empregados para análise de sites voltados para aulas de outras línguas estrangeiras.

O aporte teórico que subsidia a análise consiste nos documentos oficiais que norteiam o ensino de línguas estrangeiras no Brasil, leitura e produção textual na perspectiva interacional/discursiva e novas tecnologias da informação e da comunicação na educação. Nesse artigo não detalharemos cada uma delas, em função do limite do número de páginas e do re-

corde realizado focar especificamente os critérios de análise e não a análise de um site específico.

Como destaca Perrenoud, as competências dos professores devem ser fundamentadas em uma cultura tecnológica, que consiste em utilizar a tecnologia dentro e fora da sala de aula, sendo esta cultura “necessária a qualquer um que pretenda lutar contra o fracasso escolar e a exclusão social” (PERRENOUD, 2000, p. 139). Quanto a isso, é necessário considerar que, como afirmam Coll, Mauri e Onrubia, avança-se no desenvolvimento do domínio técnico, mas não se avança na questão de explorar as potencialidades das tecnologias digitais para o ensino e a aprendizagem:

Enquanto não se proceder a essa revisão profunda do currículo escolar, vamos talvez continuar avançando na incorporação das TIC na educação, no sentido de melhorar o conhecimento e domínio que os alunos possuem dessas tecnologias, e até a utilização eficaz destas por parte do professorado e dos alunos para desenvolver sua atividade como docentes e aprendizes respectivamente, muito mais difícil, contudo, será avançar no aproveitamento efetivo das novas possibilidades de ensino e aprendizagem que nos oferecem, potencialmente, as tecnologias de informação e comunicação. (COLL, MAURI & ONRUBIA, 2010, p. 89)

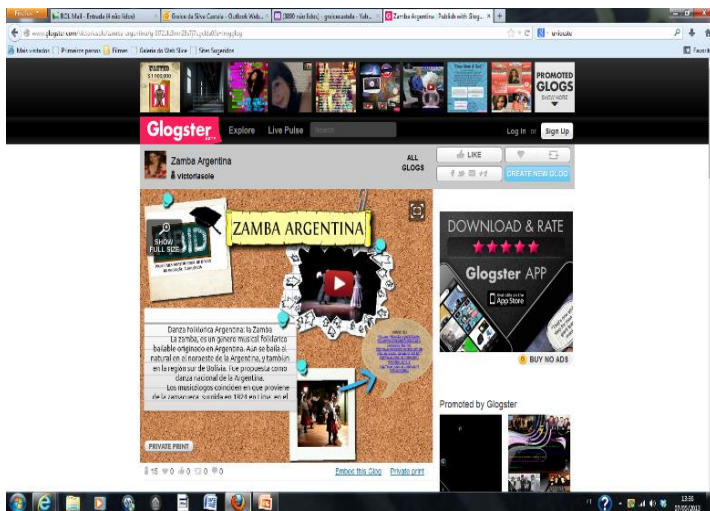
Por isso, cremos que a universidade necessita ser um espaço de vivências, discussões, reflexões e experiências sobre a questão das novas tecnologias da informação e da comunicação nos processos educacionais, não se restringindo ao manuseio e avançando na articulação entre teoria e prática, de modo a permear tanto as aulas que os acadêmicos das licenciaturas assistem como sua introdução nas práticas docentes por meio do estágio supervisionado e de projetos de ensino. Somente assim, estaremos preparando futuros professores para utilização das potencialidades das novas tecnologias da informação e da comunicação em suas aulas. Como afirma Vergnano-Junger, em relação à maneira como professores e instituições

de ensino devem posicionar-se em relação ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação nas aulas:

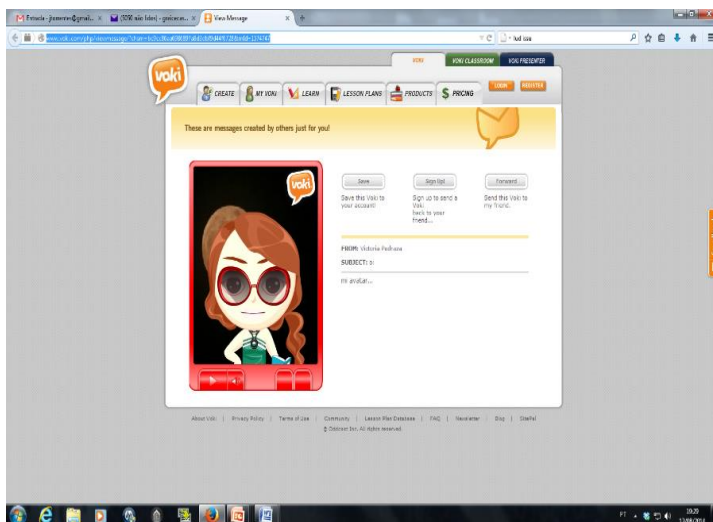
Professores e sistema escolar precisam ocupar seu espaço nessa nova organização social, que aproxima pessoas e lugares, oferece quantidade quase infinita de dados e propicia a elaboração e manipulação da informação de forma mais rápida e abrangente do que jamais antes imaginado. Têm papel orientador, fomentador de criatividade e criticidade, que não compete com outras instituições sociais, mas lhes é complementar. (VERGNA-NO JUNGER, 2011, p. 121)

O projeto de espanhol que a Unioeste, *campus* de Cascavel realiza, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), aproveita, em algumas de suas atividades voltadas para uso de novas tecnologias nas aulas, leituras teóricas realizadas e sites encontrados por meio do projeto de pesquisa citado. O PIBID é um projeto de ensino, financiado pela CAPES, para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, com foco na formação inicial de acadêmicos de cursos de licenciatura

O PIBID-Espanhol da Unioeste, para trabalhar com novas tecnologias da informação e da comunicação no ensino, parte da observação nas escolas para criação de novas práticas e da revisão bibliográfica de teoria e de pesquisas já realizadas para elaboração de materiais didáticos, planos de aula e encaminhamentos metodológicos e, posterior aplicação das oficinas. Por exemplo, os bolsistas realizaram oficinas a partir da criação de glogsters, avatares, histórias em quadrinho online e revistas online, utilizando sites encontrados no projeto de pesquisa:



**Imagem 1- Exemplo de glogster criado no PBID**



**Imagem 2- Exemplo de avatar criado no PBID**

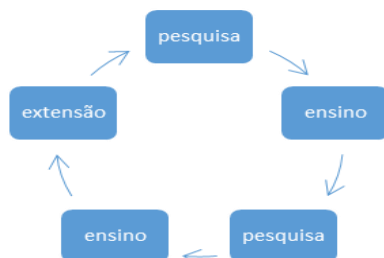


Imagem 3- Exemplo de HQ criada no PBID



Imagem 4- Exemplo de revista online criada no PBID

A partir da aplicação das oficinas com esses materiais, realiza-se a reflexão tanto sobre a prática docente dos bolsistas como sobre os materiais elaborados pelo projeto. Depois se escrevem relatos de experiência e reformulam-se e ajustam-se os materiais e metodologias empregados, a fim de socializá-los por meio de publicações. Por fim, promovem oficinas para alunos das escolas e para professores da rede estadual, nos quais a interação amplia os conhecimentos e a reflexão dos alunos, dos docentes e dos acadêmicos bolsistas. Essa integração com a extensão também ocorre por meio de uma das atividades prevista no projeto de pesquisa, que é a realização de ciclo de debates sobre uso de novas tecnologias no ensino, no qual ocorrem palestras e cursos relacionados ao tema. Essas atividades de extensão, por sua vez, também são passíveis de análise por meio de pesquisa. Essas ações relatadas aqui podem ser representadas por meio do seguinte esquema:



**Imagem 5 –**

**Representação da interação entre ensino, pesquisa e extensão no PIBID**

Dessa maneira, conjugamos em nossas ações a integração entre pesquisa, ensino e extensão. A seguir nos detemos especificamente em relacionar os critérios de análise de sites considerados em nosso projeto de pesquisa.

Mais informações sobre o PIBID podem ser obtidas no endereço eletrônico <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> e sobre o PIBID na Unioeste no site <[www.unioeste.br/pibid](http://www.unioeste.br/pibid)>.

## **2. Critérios de análise**

Como critérios de análise estabelecemos um conjunto de itens a serem observados em cada site encontrado na Internet e que esteja voltado para ensino e/ou aprendizagem de espanhol como língua estrangeira ou que possa ser empregado com esse fim. A seguir apresentamos cada um deles.

1. Endereço do site: (direção eletrônica para localização da página)

2. Apresentação, organização e orientações didáticas:

2.1 A apresentação do site diz se ele foi pensado para brasileiros ou não? Se está dirigido a alunos (de que nível) ou a professores? Quem criou o site e com que objetivo?

2.2 Descreve a organização geral do site?

2.3 Quais as seções que apresenta? (dizer quais são e brevemente o que há em cada uma)

2.4 Explicita os pressupostos teórico-metodológicos assumidos pelo site?

2.5 Explicita os objetivos da proposta didático-pedagógica efetivada pelo site?

2.6 Apresenta orientações didáticas para que docentes e/ou estudantes possam fazer um uso adequado da tecnologia?

2.7 Orienta possibilidades de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino e aprendizagem?

2.8 Indica possibilidades de trabalho interdisciplinar na escola?

3. Textos:

- 3.1 Os textos são autênticos ou foram criados especificamente para o ensino?
- 3.2 Os textos estão acompanhadas dos respectivos créditos / fontes de onde foram retirados?
- 3.3 Utiliza textos e/ou atividades como veículo de publicidade, difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais?
- 3.4 Apresenta contextualização de textos em relação: ao momento histórico, à corrente artística, ao autor do texto, aos aspectos culturais presentes no texto?
- 3.5 Favorece o acesso à diversidade de gêneros textuais? Quais os gêneros que mais aparecem no site?
- 3.6 Há links dentro do texto? (Ele é um hipertexto eletrônico ou um texto digitalizado?)
- 3.7 Quais são as temáticas predominantes tratadas nos textos?

4. Atividades:

- 4.1 Os enunciados estão em português ou em espanhol?
- 4.2 Possui atividades para trabalhar as quatro habilidades (ler, escrever, falar e escutar)? Predominam atividades sobre qual habilidade?
- 4.3 Explora atividades que discutam e promovam relações de intertextualidade?
- 4.4 As atividade de produção oral são contextualizadas?
- 4.5 As atividade de produção escrita são contextualizadas?



4.6 As atividades de compreensão leitora são contextualizadas?

4.7 As atividades de compreensão oral são contextualizadas?

4.8 Valoriza nas atividades de compreensão leitora o processo que envolve atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura?

4.9 Promove o acesso a diversas variedades linguísticas (diferentes pronúncias e prosódias)?

4.10 A compreensão oral é trabalhada tanto em situação de compreensão intensiva (sons, palavras, sentenças), como extensiva (compreensão global) e seletiva (compreensão pontual)?

4.11 Propõe a sistematização contextualizada de conhecimentos linguísticos, a partir de situações contextualizadas e de práticas discursivas variadas e autênticas?

4.12 Organiza-se de forma a garantir a progressão do processo de ensino e aprendizagem?

4.13 Propõe reflexão crítica?

4.14 Há jogos ou atividades lúdicas? De que tipo?

4.15 Como são as atividades? (questões de múltipla escolha, questões abertas, questões de completar lacunas, verdadeiro ou falso, atividades de vocabulário, exercícios de gramática)

## 5. Cultura:

5.1 Contextualiza as informações culturais?

5.2 Veicula estereótipos e preconceitos?

5.3 Faz doutrinação religiosa ou política?

5.4 Apresentam textos e informações culturais de quais países que falam o espanhol?

6. Imagens:

6.1 As ilustrações reproduzem adequadamente a diversidade étnica da população, a pluralidade social e cultural do Brasil?

6.2 As imagens estão acompanhadas dos respectivos créditos / fontes de onde foram retiradas?

7. Busca e interação:

7.1 Apresentam sistema de busca capaz de refinar e filtrar as informações?

7.2 O site permite aos usuários publicarem e receberem informações de outros usuários?

7.3 Há possibilidade de integração do professor como mediador e do estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem?

7.4 Há possibilidades de interação por meio de fórum, chat, e-mail, blogs etc.?

8. Recursos hipermediáticos:

8.1 Há links para outras páginas relacionadas ao ensino de espanhol?

8.2 Há vídeos, músicas ou animações? De que tipo?

9. Gramática:

9.1 Há explicações de gramática e se estas estão em português ou em espanhol?

9.2 O conteúdo gramatical é apresentado de forma dedutiva ou indutiva?

10. Adequação a alunos brasileiros:

10.1 Considerando os documentos oficiais que norteiam o ensino da língua estrangeira, este que você leu crê que está adequado para estudantes brasileiros? Por quê?

10.2 Se considera o site adequado, para alunos de que nível deveria ser usado?

### **3. Considerações finais**

Muitos dos materiais e textos encontrados até o momento nos mais de cem sites localizados não foram pensados para nossa realidade e subaproveitam recursos disponíveis na rede, que poderiam auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem de alunos brasileiros dessa língua estrangeira. Outro ponto a destacar é que o esforço de articulação que temos realizado com pesquisa, ensino e extensão é fundamental, pois une esforços para garantir a relação entre teoria e prática, aproveitar ao máximo dados obtidos por meio do projeto de pesquisa apresentado e possibilitar a reflexão sobre todo processo e a socialização das pesquisas e projetos realizados pela universidade.

O principal resultado esperado para esse projeto de pesquisa, por meio da aplicação dos critérios elaborados e descritos acima na análise dos sites localizados na Internet, é dar a conhecer aos professores um catálogo descritivo e analítico de sites, que apresente de forma sintética os principais aspectos

observados em cada site. Dessa maneira, objetiva-se daqui a algum tempo auxiliar os docentes a localizarem endereços eletrônicos com recursos hipermídia e com atividades que contribuam para os processos de ensino e aprendizagem para aulas de espanhol como língua estrangeira para alunos brasileiros.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, Livia M. T. R. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano S.de; COSTA, Elzimar G. de M. *Espanhol: ensino médio*. Secretaria de Educação Básica, 2010.p. 119-136. Disponível em:

<[http://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2011/04/2011\\_espanhol\\_capa.pdf](http://espanholdobrasil.files.wordpress.com/2011/04/2011_espanhol_capa.pdf)>. Acesso em mar. 2013.

BRASIL. *Parâmetros curriculares para o ensino médio*. 3. ed. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + ensino médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEB, 2002.

BRASIL. CAPES. PIBID. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/educacaobasica/capespibid>>. Acesso em: 05-07-2014.

CASTELA, Greice da Silva. Critérios para análise de sites de espanhol como língua estrangeira. *Anais do II Seminário Internacional e III Nacional em Estudos da Linguagem*, Unioeste, 2014. Disponível em:

<[http://s3.amazonaws.com/snel\\_2014\\_20140404175634/papers/papers/000/000/037/original/artigo\\_snel\\_-\\_Greice-vers%C3%A3o\\_final\\_20\\_ago\\_2014.pdf?141355755](http://s3.amazonaws.com/snel_2014_20140404175634/papers/papers/000/000/037/original/artigo_snel_-_Greice-vers%C3%A3o_final_20_ago_2014.pdf?141355755)>.

Acesso em\_ 10-03-2015.

\_\_\_\_\_. Análise de atividades presentes em sites voltados para ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira. In: *Anais do II CIPLOM*. Buenos Aires, 2013.

\_\_\_\_\_. *A leitura e a didatização do (hiper)texto eletrônico no ensino de espanhol como língua estrangeira (espanhol como língua estrangeira)*. 2009. Tese de doutorado Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos, opção Língua Espanhola). UFRJ, Faculdade de Letras, Rio de Janeiro. Disponível em:

<[https://ensinodelinguascomtic.files.wordpress.com/2012/09/castella\\_2009\\_tese.pdf](https://ensinodelinguascomtic.files.wordpress.com/2012/09/castella_2009_tese.pdf)>. Acesso em: 25-04-2015.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique, 1991.

COLL, César; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação. In: COLL, César; MONEREO, Carles. (Orgs.). *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 66-93.

CORACINI, Maria José. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. São Paulo: Pontes, 1999, p. 105-124.

COSCARELLI, Carla Viana. Da leitura de hipertexto: um diálogo com Rouet et al. In: ARAÚJO, Júlio César; BIASI-RODRIGUES, Bernadete (Orgs.). *Interação na Internet: novas formas de usar a linguagem*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 109-123.

PARANÁ/Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna para a educação básica*. Curitiba: SEED, 2008.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

RAMAL, Andréa Cecília. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

STONE WISKE, Martha. Aprender para el futuro. In: STONE WISKE, Martha; FRANZ, Kristi Rennebohm; BREIT, Lisa (Orgs.). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Trad.: Alcira Bixio. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 243-257.

UNIOESTE. PIBID-UNIOESTE. Disponível em:  
<[www.unioeste.br/pibid](http://www.unioeste.br/pibid)>. Acesso em 05 jul. 2014.

VALENTE, José Armando. Por quê o computador na educação? In: *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: nied/ Unicamp, 1993. Disponível em:  
<<http://www.nied.unicamp.br/publicacoes/separatas/Sep2.pdf>>  
. Acesso em: 18/03/2008.

VERGNANO-JUNGER, Cristina de Souza. Reflexão, teoria e prática sobre leitura e Internet: caminhos para orientação do professor de língua estrangeira. In: TAVARES, Kátia Cristina do Amaral; BECHER-COSTA, Sílvia B.; FRANCO, Claudio de Paiva. *Ensino de leitura: fundamentos, práticas e reflexões para professores da era digital*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

**O USO DO DISCURSO CITADO  
EM REPORTAGENS SOBRE QUESTÕES INDÍGENAS  
NA MÍDIA SUL-MATO-GROSSENSE:  
UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA  
SOB A PERSPECTIVA TEÓRICA BAKHTINIANA**

*Geraldo José da Silva* (UEMS)

[gera.silva@terra.com.br](mailto:gera.silva@terra.com.br)

**RESUMO**

Este artigo consiste na análise de dois textos extraídos de dois jornais *on-line* sul-mato-grossenses, um do jornal *Diário MS* e outro do jornal *Correio do Estado*. As matérias foram veiculadas em 2015 e trazem como tema questões indígenas em Mato Grosso do Sul. Para a análise, adota-se a perspectiva teórica da linguística enunciativa, sob a ótica bakhtiniana com ênfase no dialogismo e na interação verbal. Objetiva-se analisar, linguístico-enunciativamente, o uso do discurso citado/de outrem na elaboração de narrativas jornalísticas e os efeitos de sentido que este recurso linguístico-discursivo pode produzir no leitor/interlocutor. Como critério avaliativo, considera-se o uso do discurso citado na composição global dos textos. Os resultados mostram que o discurso citado é constitutivo nesse gênero textual e serve ao locutor/repórter como âncora, para imprimir grau de verdade sobre o que é informado e, ao mesmo tempo, como tentativa de isenção frente ao dito alheio.

**Palavras-chave:** Questão indígena.

**Texto jornalístico. Discurso citado. Enunciação. Bakhtin**

## 1. Introdução

A questão indígena ocupou e ocupa espaço na mídia nacional e regional. A história tem registrado uma série de conflitos que envolvem a questão da terra, da educação e da saúde nas comunidades indígenas no país. No Mato Grosso do Sul, vive uma população indígena significativa. Em algumas comunidades a realidade tem apresentado alguns avanços como a educação bilíngue, cotas indígenas nas universidades públicas, parque olímpico indígena, mas isso não tem sido suficiente para que a justiça social aconteça plenamente nas aldeias.

Considerando que o jornal fala do mundo, no mundo e para o mundo, entra em cena a mídia com o propósito de investigar e manter a sociedade informada sobre os fatos. É inegável a força persuasiva que a mídia pode exercer sobre os leitores e, dessa forma, assume papel de formadora de opinião. Neste trabalho, a causa indígena tratada pelos jornais *Diário MS Online* e *Correio do Estado Online* tem nas notícias e reportagens o *locus* em que as vozes dos atores sociais se representam por meio do discurso citado, diluído em discurso direto e discurso indireto. Este recurso linguístico-discursivo serve ao locutor como âncora persuasiva na elaboração das matérias. Não nos interessa discutir parcialidade ou imparcialidade jornalística, uma vez que essa questão é relativa na própria literatura que trata da redação jornalística.<sup>5</sup>

Ressaltamos que nosso intuito é estritamente fazer um estudo linguístico-enunciativo, sob a ótica bakhtiniana, de um texto do jornal *Diário MS* e outro do jornal *Correio do Estado*, veiculados em 2015. A opção por esses jornais justifica-se pelo valor sócio-histórico e pela abrangência com que esses por-

---

<sup>5</sup> Não existe objetividade em jornalismo. Ao escolher um assunto, redigir um texto e editá-lo, o jornalista toma decisões em larga medida subjetivas, influenciadas por suas posições pessoais, hábitos e emoções. Isso não o exime, porém, da obrigação de ser o mais objetivo possível (NMR, 2001, p. 45).



tadores se situam no contexto midiático regional e nacional, uma vez que, na mídia *online* não há fronteiras. Para atingirmos nosso objetivo, fez-se necessário um percurso metodológico. Em primeira instância, buscamos subsídios teóricos embasados nos estudos de Bakhtin sobre o discurso citado/de outrem. Em segundo momento, faz-se a análise do *corpus* ilustrativo e, posteriormente, tem-se as considerações finais.

## **2. Fundamentação teórica**

Numa sociedade, os pontos de vista sobre temas polêmicos levam em conta interesses de grupos sociais distintos. Nesta perspectiva, o texto oral e/ou escrito serve de base para que se registrem os posicionamentos dos atores sociais sobre questões geradas no seio da sociedade. Cada vez mais, o discurso jornalístico se apresenta como uma espécie de saber explicativo dos processos sociais. Assim, o jornal se lança numa fascinante batalha pela conquista de seus leitores. A arma dessa batalha é a palavra seja escrita ou oral. A esse respeito vale lembrar o que nos diz Bakhtin/Volochínov (2004, p. 113):

toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Nota-se que a palavra sempre carrega um conteúdo, um sentido ideológico ou vivencial. Destacando o valor da palavra, não só no aspecto morfológico, mas também sintático-semântico-discursivo, fazer uma leitura reflexiva envolvendo aspectos linguístico-enunciativos é de fundamental relevância para um leitor.

Diante disso, buscamos em Bakhtin (2004; 2010a; 2010b) subsídio teórico ressaltando o uso do discurso citado no gênero jornalístico na arquitetura de textos informativos veiculados nos jornais *on-line* *Correio do Estado* e *Diário MS*,

sendo o primeiro com sede em Campo Grande e o segundo em Dourados, em Mato Grosso do Sul. O tema eleito para a composição do *corpus* demonstrativo verte sobre questões indígenas no Estado já mencionado. Como é sabido, o assunto é polêmico e passível de uma análise sob a ótica enunciativa bakhtiniana. Devido à gama de possibilidades e estudos do teórico russo, nos restringimos a tratar do discurso citado na construção da narrativa jornalística, especificamente, notícia e reportagem. Considerando a perspectiva enunciativa da linguagem, língua em uso, nos interessa verificar o papel do locutor/repórter quanto ao uso do discurso citado na elaboração das matérias.

O fato de a narrativa jornalística comportar diferentes pontos de vista sobre uma dada questão sugere que o locutor/repórter faça um crivo do que dizer/falar/escrever. Isso faz com que se leve em conta a interação social (locutor/interlocutor). Em Bakhtin/Volochínov (2004), a enunciação é essencialmente produto da interação social, como fica registrado nas palavras dos autores:

O centro organizador de toda a enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. [...] A enunciação enquanto tal é um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das conjunções de vida de uma determinada comunidade. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV (2004, p. 121).

Sobre a enunciação (oral ou escrita), Bakhtin/Volochínov (2004, p. 123) acrescentam que

o discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.

Em Bakhtin (2010b, p. 214), tem-se que numa narrativa literária ocorre dois discursos, um do narrador e outro da personagem, tido como discurso do outro e este é organizado sob

a intenção do autor. Esse pressuposto nos permite inferir que tanto o autor (narrativa literária) quanto o locutor/repórter (texto informativo) trabalha/utiliza o discurso do outro a seu favor. Isto posto, sentimos a necessidade do excerto, a seguir, por considerá-lo sumarizador sobre a questão do discurso do outro na enunciação, conforme Bakhtin (2010b, p. 223):

As palavras do outro, introduzidas em nossa fala, são revestidas inevitavelmente de algo novo, da nossa compreensão e da nossa avaliação, isto é, tornam-se bivocais. A única que pode diferenciar-se é a relação de reciprocidade entre essas duas vozes. A transmissão da afirmação do outro em forma de pergunta já leva a um atrito entre duas interpretações numa só palavra, tendo em vista que não apenas perguntamos como problematizamos a afirmação do outro. O nosso discurso da vida prática está cheio de palavras de outros. Com algumas delas fundimos inteiramente a nossa voz, esquecendo-nos de quem são; com outras, reforçamos as nossas próprias palavras, aceitando aquelas como autorizadas para nós; por último, revestimos terceiras das nossas próprias intenções, que são estranhas e hostis a elas.

Como se vê, em nossos discursos estão imbricados diversos pontos de vista, considerando nossa história sócio-político-ideológica. Dessa forma, quando se estuda o enunciado é perceptível os ecos discursivos nele existentes em situação de comunicação, seja escrita ou oral. A esse respeito, o autor argumenta que:

O discurso do outro, desse modo, tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso. [...] é citado textualmente e destacado com nitidez (entre aspas): os ecos da alternância dos sujeitos do discurso e das suas múltiplas relações dialógicas aqui se ouvem nitidamente. (BAKHTIN, 2010a, p. 299).

Levando em conta que todo enunciado é produzido para alguém, esse alguém passa a constituir-se parte importante na produção de efeitos de sentido intencionados pelo locutor no interlocutor no processo enunciativo. Neste processo entra em cena a interação verbal e dialógica da linguagem. Nesta esteira de discussão, por uma questão linguístico-enunciativo-discur-

siva, o uso do discurso citado é estruturante, também, no gênero narrativo jornalístico.

O texto jornalístico é tido como um enunciado e, com isso, aspectos ligados ao dialogismo e à interação verbal assumem relevância teórica na análise pretendida. Partindo da premissa de que o signo e a enunciação são de natureza social e que a ideologia é veiculada pela linguagem, vemos em Bakhtin/Volochínov (2004, p. 14-15) que

a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem.

Na concepção dos autores, todo signo é ideológico e a ideologia reflete as estruturas sociais.

Os autores, discorrendo sobre o discurso escrito, afirmam que

O discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 123)

Na relação entre locutor e interlocutor há que se considerar que a enunciação é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. A esse respeito, os autores asseveram que:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte entre mim e os outros. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 113).

Considerando a heterogeneidade textual, Bakhtin (2010a) admite que, no mundo contemporâneo, é impossível

assumir uma verdade absoluta e vê na citação uma forma de âncora na articulação discursivo-enunciativa. Bakhtin/Volochínov (2004, p. 144-145) asseveram que o discurso de outrem se constitui mais do que o tema do discurso, visto que ele entra na construção sintática do discurso e é tido como uma unidade integral dessa construção. Acrescentam, ainda, que o discurso citado conserva autonomia estrutural e semântica sem alterar a trama linguística do contexto que o integrou. A esse respeito, alertam que “a enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assimilá-la parcialmente, [...]”. Nesta esteira de reflexão, os autores ressaltam que no discurso citado e no contexto narrativo há relações dinâmicas e tensas, conforme citação: “toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico: narrativa, processos legais, polêmica científica etc.”. (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2004, p. 146).

Ampliando a reflexão sobre o discurso de outrem, Bakhtin/Volochínov (2004, p. 161-162), mencionam que a tendência analítica do discurso indireto pode tomar duas variantes. A primeira, discurso indireto analisador de conteúdo, possibilita réplica e comentário no contexto narrativo e, ao mesmo tempo, mantém distância entre a voz citante e a voz citada. A segunda, discurso indireto analisador da expressão, integra à construção indireta as palavras e as maneiras de dizer do discurso de outrem de forma que seu caráter subjetivo fique perceptível, sendo colocadas entre aspas na maioria das vezes.

Em síntese, o discurso citado apresenta a voz alheia, via discurso direto e discurso indireto. No discurso direto, o locutor traz o dito alheio para a narrativa, seja literária ou jornalística, com o propósito de imprimir crédito ao que está sendo transmitido. O fato de içar a voz do outro para o texto, tal qual foi dita, dá ao locutor a sensação de isenção, uma vez que “quem diz isso é o outro e não ele”. Já o discurso indireto de-

semprenha função semântica de uma possível síntese/tradução do dito alheio que é incorporado à narrativa.

Diante do exposto, Silva (2014) ressalta que o discurso citado, em Bakhtin, vai além das regras meramente gramaticais, pois o aspecto discursivo-ideológico é presentificado nesse tipo de discurso. Nesta perspectiva, uma palavra, bem como um conjunto delas, constituindo um enunciado, assume papel dialógico. Para Bakhtin, a palavra quer ser ouvida, respondida e, por isso, é um elemento que carrega certa tensão em uso efetivo na enunciação, falada ou escrita.

### **3. Apresentação do corpus**

Este trabalho consiste na análise de dois textos, um extraído do jornal *Correio do Estado*, intitulado "Índios e fazendeiros entram em conflito em fazenda em Mato Grosso do Sul", de 25 de junho de 2015, 17h03. A reportagem relata o conflito agrário entre fazendeiros e indígenas em uma fazenda situada no município de Coronel Sapucaia-MS. O outro texto é extraído do jornal *Diário MS*, intitulado "Índios denunciam desaparecimentos durante conflito em fazenda de MS", de 2 de julho de 2015, 09h54. A matéria trata do mesmo episódio ocorrido na mesma fazenda e município aqui mencionados. Vale ressaltar que esses jornais são representativos e acompanham os fatos em todo o estado de Mato Grosso do Sul.

#### **3.1. Texto 1 – *Jornal Correio do Estado on-line***

**"Índios e fazendeiros entram em conflito em fazenda em Mato Grosso do Sul", de 25 de junho de 2015, 17h03.**

**Confronto ocorreu na fazenda ocupada por índios na última segunda-feira (22)**

(§1º) Índios e produtores rurais enfrentaram-se ontem (24) em uma fazenda de Coronel Sapucaia, em Mato Grosso do Sul, a cerca de 180 quilômetros de Dourados, no sudoeste do estado. O confronto ocorreu na fazenda ocupada por índios guarani e kaiowá na última segunda-feira (22).

(§2º) Dirigindo caminhonetes e picapes, um grupo de não índios tentou desocupar a fazenda Madama sem uma decisão judicial ou apoio policial. Enquanto os motoristas ameaçavam lançar os veículos contra os índios, estes resistiam lançando pedras, paus e flechas. Não há, até o momento, registro de feridos, mas os índios afirmam que, na confusão, uma mulher e duas crianças fugiram e ainda não voltaram para o acampamento.

(§3º) O conflito foi acompanhado a distância por agentes do Departamento de Operações de Fronteira (DOF) e da Polícia Civil, que não conseguiram evitar a entrada dos produtores rurais na fazenda. Segundo o assessor de comunicação do DOF, sargento Júlio Cesar Teles Arguelho, os quatro policiais do departamento estavam no local desde o início da manhã apenas para ajudar na retirada do gado e de bens do proprietário da fazenda ocupada. Por volta do meio-dia, a guarnição foi surpreendida pela chegada de uma carreata com dezenas de veículos.

(§4º) “Os policiais orientaram o grupo a não entrar na área para fazer a retomada, até porque o efetivo era insuficiente para garantir a segurança de todos”, disse o sargento à Agência Brasil. Como a atribuição de agir em conflitos indígenas é da Polícia Federal (PF), o efetivo era insuficiente para qualquer ação repressiva, os agentes do DOF retiraram-se do local.

(§5º) Segundo líderes indígenas, a ocupação da fazenda Madama foi a forma encontrada para retomar e pressionar o Poder Público a reconhecer a área como parte de um território ancestral indígena. As tentativas de se fixar na área intensificaram-se nos últimos seis ou sete anos. Três índios morreram entre 2007 e 2009 em conflitos relacionados à disputa fundiária.

(§6º) Procurada, a Funai informou que está acompanhando o caso e que órgãos como o Ministério Público Federal e a Polícia Federal estão à frente das negociações.

(§7º) Os guaranis e kaiowás alegam que uma área no interior da fazenda Madama é território sagrado indígena, o chamado Kuru-su Ambá, assim como outras áreas reivindicadas pelas etnias.

(§8º) Em outubro de 2012, ao comentar a tensão entre fazendeiros e índios, a Funai divulgou nota dizendo-se impedida de prosseguir com o processo de reconhecimento de Kurusu Ambá e de outras áreas reivindicadas pelos guarani e kaiowá em Mato Grosso do Sul, em virtude de elas serem alvo de medidas judiciais impetradas por fazendeiros. Na ocasião, a Funai disse confiar que as decisões do Poder Judiciário “reconhecessem e reafirmassem o direito dos povos indígenas as suas terras de ocupação tradicional”.

(§9º) A reação dos fazendeiros à ocupação da fazenda ocorreu após uma reunião no Sindicato Rural de Amambai. Cerca de 150 proprietários rurais discutiram a ocupação, em todo o estado, de terras que consideram produtivas. Segundo a Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul, 89 propriedades estão ocupadas por índios – algumas há mais de uma década. Além da fazenda Madama, duas áreas foram tomadas em Aral Moreira.

(§10º) Durante o encontro, o presidente da federação, Nilton Pickler, recomendou que os produtores se unam para pressionar o governo federal a “definir a situação das áreas invadidas no estado”. “Nós nos colocamos à disposição de todos os que passam por este momento tão difícil, mas entendemos que é necessário buscar os caminhos jurídicos”, declarou Pickler. Disponível em: [www.correiodoestado.com.br](http://www.correiodoestado.com.br). Acesso em: 05-07-2015

### 3.2. Texto 2 – *Jornal Diário MS on-line*

**"Índios denunciam desaparecimentos durante conflito em fazenda de MS", de 2 de julho de 2015, 09h54**

(§1º) Índios denunciaram à polícia o sumiço de um adolescente de 14 anos e de uma criança de 12, durante conflito na fazenda Madama, em Coronel Sapucaia, a 377 quilômetros de Campo Grande, no dia 24 de junho.

(§2º) Segundo informações do boletim de ocorrência registrado dia 30 como desaparecimento de pessoa, os dois indígenas não são mais vistos desde a data do conflito entre índios e fazendeiros. Ambos são nascidos na aldeia Taquaperi.

(§3º) Em nota divulgada semana passada pela Federação de Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (Famasul), o pre-



sidente Nilton Pickler disse que a instituição vem trabalhando para buscar a pacificação e a integração social entre índios e produtores. “A federação tem atuado no sentido de orientar os produtores a buscar a justiça e sempre evitar a violência”, declarou.

(§4º) Conforme o registro policial, após os relatos de desaparecimento, uma equipe da Fundação Nacional do Índio (Funai), Força Nacional de Segurança Pública, o proprietário da fazenda e outros pecuaristas da região procuraram pelos indígenas na propriedade rural e também nas pastagens ao fundo do local e nas proximidades de uma lagoa.

(§5º) Consta no documento policial que diante do “estado de comocção do grupo indígena”, a Funai decidiu levar a denúncia dos índios ao conhecimento da Polícia Civil. Diante disso, foi registrado o boletim de ocorrência.

#### Conflito

(§6º) Cerca de 50 guarani kaiowá entraram na fazenda Madama na segunda-feira (22). Na quarta-feira (24), produtores rurais entraram no local com caminhonetes e fizeram buzinaço e manobras perigosas. Os índios reagiram com paus e flechas.

(§7º) De longe, era possível ver fogo no acampamento dos índios. Foram ouvidos disparos de arma de fogo,

(§8º) Depois disso, os índios saíram do local. A Polícia Rodoviária Federal (PRF), Funai, Ministério Público Federal (MPF) e o presidente da Comissão de Direitos Humanos, da Câmara Federal, deputado Paulo Pimenta (PT) estiveram na fazenda e conversaram com os dois lados envolvidos no conflito.

(§9º) A Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (Sejus) pediu a Força Nacional de Segurança Pública na região por conta dos conflitos. Os policiais chegaram sábado (27) e desde então reforçam a segurança. (G1 MS)

Disponível em: <[www.diarioms.com.br](http://www.diarioms.com.br)>. Acesso em: 05-07-2015.

#### **4. Metodologia e análise do corpus**

Os textos em análise abordam o mesmo tema/fato a partir de dois portadores midiáticos de Mato Grosso do Sul, sendo um da capital, Campo Grande, e outro do interior, Dourados. O gênero textual escolhido caracteriza-se como reportagem com veiculação em 2015. A temática eleita trata sobre questões indígenas no Estado. A opção pelo gênero textual jornalístico se dá pela possibilidade de ele comportar as vozes citante e citada na confecção das matérias. Como critério avaliativo, considera-se o uso do discurso citado na composição global dos textos. A análise é apresentada em dois momentos: primeiro, em uma reportagem do *Correio do Estado* e, em seguida, em uma reportagem do *Diário MS*.

##### **4.1. Análise do texto 1 – jornal *Correio do Estado* online**

O texto "Índios e fazendeiros entram em conflito em fazenda em Mato Grosso do Sul", de 25 de junho de 2015, 17h03 é composto de 10 parágrafos. O título é uma declaração afirmativa sobre o conflito entre índios e fazendeiros em fazenda de Mato Grosso do Sul. A forma verbal "entram", no presente do indicativo, sugere que o aspecto verbal utilizado demonstra que a causa do conflito não é pontual e sim recorrente na região. Vale destacar a diluição da informação contida no título em um período que funciona como subtítulo "Confronto ocorreu na fazenda ocupada por índios na última segunda-feira (22)". O fato de a matéria ser veiculada no dia 25 de junho de 2015 requer do leitor um saber partilhado, uma vez que o confronto ocorreu no dia 24 do mesmo mês e ano. A omissão do fato registrado com o verbo "ocorrer" no pretérito perfeito do indicativo e a possível causa do conflito constituem-se em uma forma de vocativo ao leitor para a leitura da matéria em pauta.

O uso da preposição "em" nas expressões "em conflito", "em fazenda", "em Mato Grosso do Sul" permite inferir uma leitura generalizante e que toma corpo no período seguinte, deslocado do título, como complemento da mensagem. Após atenção dada ao título da reportagem, passamos a análise global da matéria.

No parágrafo 1, do ponto de vista de uma leitura linear, temos elementos do *lead* como: o quê? (índios e produtores rurais enfrentaram-se), quando? (ontem [24]), onde? (em uma fazenda de Coronel Sapucaia, em Mato Grosso do Sul) e por quê? (fazenda ocupada por índios guarani e kaiowá na última segunda-feira (22)). Vê-se que o locutor apresenta o assunto situando o leitor sobre a mensagem que será expandida no texto. No primeiro período do parágrafo, cria-se uma cena de ação recíproca de enfrentamento dos sujeitos envolvidos na questão: "Índios e produtores rurais enfrentaram-se". O segundo período do parágrafo é declarativo afirmativo e sintetiza o fato ocorrido com o sintagma "confronto".

O locutor, no segundo parágrafo, de forma sucinta, detalha o confronto entre as partes mostrando um jogo de forças desproporcional. De um lado, um grupo de não índios dirigindo caminhonetes e picapes avançam em direção aos índios. De outro, índios resistem lançando pedras, paus e flechas. O uso dos verbos no gerúndio "dirigindo" e "lançando" produz no leitor uma sensação de mobilidade e tensão instaladas nas atitudes de ambas as partes. Com a expressão "não há, até o momento, registros de feridos" procura estabelecer uma certa estabilidade tensiva no texto. Mesmo assim, o uso do discurso indireto, "mas os índios afirmam que, na confusão, uma mulher e duas crianças fugiram e ainda não voltaram para o acampamento" deixa transparecer que a tensão continua no local.

No terceiro parágrafo, o locutor faz uma narrativa-descritiva do local e informa ao leitor a ruptura da ordem tem-

porariamente estabelecida pelos órgãos de segurança pública estadual.

O locutor, no primeiro período do quarto parágrafo, içá o dito alheio, via discurso direto, para dar crédito ao que está sendo informado.

O quinto parágrafo é modalizado em discurso segundo e cita a voz das lideranças indígenas envolvidas no conflito. O locutor sumariza a intenção dos índios que viram na ocupação da fazenda uma forma de pressionar o governo no que tange à demarcação das terras indígenas na região.

No sexto parágrafo, temos um período declarativo que se estrutura em discurso indireto: “procurada, a Funai informou que está acompanhando o caso e que órgãos como o Ministério Público Federal e a Polícia Federal estão à frente das negociações”. O locutor traz o uso do verbo no gerúndio que corrobora a inferência de que o conflito é contínuo e a falta de uma política eficaz sobre a questão fundiária no país e no Mato Grosso do Sul carece de decisões e soluções urgentes.

O sétimo parágrafo traz a ocorrência de discurso indireto, ocasião em que o locutor traduz o ponto de vista dos indígenas guarani e kaiowá que defendem a ideia de que uma parte da área em questão é território sagrado. O uso da forma verbal “alegam” verbo de defesa imprime força discursiva em torno das reivindicações dos índios.

No oitavo parágrafo, o locutor apresenta a voz da Funai que aguarda respostas do poder constituído em busca de solução para o problema da demarcação de terras indígenas em Mato Grosso do Sul. Conclui o parágrafo usando discurso indireto analisador de conteúdo “Na ocasião, a Funai disse confiar que as decisões do Poder Judiciário ‘reconhecessem e reafirmassem o direito dos povos indígenas as suas terras de ocupação tradicional’”.

O locutor, no nono parágrafo, apresenta o contraponto da questão, ou seja, os fazendeiros também esperam do poder constituído uma solução para o problema instalado em todo o Estado de Mato Grosso do Sul.

O décimo parágrafo apresenta a ocorrência de discurso indireto e direto, ocasião em que o locutor traz o ponto de vista do presidente da Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul que convoca os associados a pressionar o governo federal e, também, sugere a busca de solução jurídica para a causa.

Enfim, o texto traz a voz dos índios vitimados e requerentes de seus direitos à terra nos parágrafos 2, 5, 6, 7 e 8. Por outro lado, há o registro do ponto de vista dos fazendeiros, na voz do presidente da Federação da Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul, nos parágrafos 9 e 10.

#### **4.2. Análise do texto 2 – *Jornal Diário MS online***

O texto "Índios denunciam desaparecimentos durante conflito em fazenda de MS", de 2 de julho de 2015, 09h54, relata a denúncia de índios sobre desaparecimentos durante conflito em fazenda de Mato Grosso do Sul. Em linhas gerais, tem-se uma retomada das informações constantes no texto 1. Trata-se do enfrentamento entre índios e fazendeiros na fazenda Madama, em Coronel Sapucaia, ocorrido em 24 de junho de 2015.

O título é uma declaração impactante, principalmente pelo uso dos sintagmas "denunciam", "desaparecimentos" e "conflitos". A forma verbal "denunciam" assume valor semântico de acusar, indicar uma infração e que exige investigação e apuração dos fatos. O substantivo deverbal "desaparecimentos" implica ato findo, subtração de algo o que também sugere busca, procura, investigação das causas do fato. O substantivo "conflito" indica desentendimento, ponto de vista opostos.

Como se vê, os três sintagmas cumprem o papel de provocar no leitor uma expectativa em ler a matéria anunciada.

Passamos à análise ampla do texto, atentando ao uso do discurso citado/de outrem na elaboração da reportagem.

O texto é composto de nove parágrafos. Em linhas gerais, o texto menciona o fato de os índios denunciarem o desaparecimento de um adolescente e uma criança, durante o conflito ocorrido em 24 de junho de 2015, em uma fazenda em Mato Grosso do Sul. Sua organização paragrafaçal se assemelha a de um boletim de ocorrência.

O primeiro parágrafo apresenta informes pertinentes de um *lead*, a saber: o quê? (Índios denunciaram à polícia o sumiço de um adolescente e de uma criança de 12), quando? (durante conflito), onde? (na fazenda Madama, em Coronel Sapucaia, a 377 quilômetros de Campo Grande, no dia 24 de junho).

O locutor inicia o segundo parágrafo em discurso segundo. As informações advêm de um boletim de ocorrência registrando o desaparecimento de pessoa, dois indígenas, desde o conflito ocorrido no dia 24 de junho de 2015, na fazenda Madama, em Coronel Sapucaia-MS. O parágrafo é escrito de forma impessoal.

O terceiro parágrafo apresenta a atitude do presidente da Federação de Agricultura e Pecuária de Mato Grosso do Sul (FAMASUL) que declara, via discurso indireto, seu empenho para a pacificação entre índios e produtores. O parágrafo é concluído com discurso direto: “A federação tem atuado no sentido de orientar os produtores a busca a justiça e sempre evitar a violência”, declarou. O uso verbo *dicendi* “declarou” expressa grau de verdade do dito alheio trazido para o texto.

No quarto parágrafo, tem-se que o fato do desaparecimento dos indígenas mobilizou vários representantes dos envolvidos na causa na busca dos desaparecidos. O locutor utili-

za a modalidade de discurso segundo a partir de um registro policial como fonte das informações.

O quinto parágrafo apresenta certa tensão discursiva com o registro da comoção dos índios. Com isso, a Funai decide levar a denúncia dos índios à Polícia Civil. Neste parágrafo, vale registrar o uso de aspas com o intuito de destacar a informação “estado de comoção do grupo indígena”. Este recurso linguístico instala um apelo ao leitor para a leitura atenta da matéria.

O locutor, no sexto parágrafo, faz menção ao conflito e destaca o jogo das forças em defesa de seus direitos. De um lado, produtores rurais entraram no local motorizados, fazendo buzinação e manobras perigosas. De outro, índios reagem com paus e flechas.

O sétimo parágrafo compõe-se de dois períodos curtos e descritivos. As informações contidas no parágrafo sugerem alto grau de tensão (fogo no acampamento dos índios e disparos de arma de fogo).

No oitavo parágrafo, tem-se o relato de que, depois do conflito, os índios deixam o local e a Polícia Rodoviária Federal, Funai, Ministério Público Federal e o deputado Paulo Pimenta estiveram na fazenda e conversaram com os envolvidos no conflito.

O locutor finaliza o texto, com o nono parágrafo, destacando a solicitação da Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP) a Força Nacional de Segurança Pública na região.

Em resumo, o texto apresenta informações pontuais sobre o conflito com poucas declarações de cunho pessoal representadas. O locutor (o próprio jornal) utiliza as pessoas jurídicas para mostrar as posições acerca da causa indígena na região.

### **4.3. Uma leitura em contraponto**

Ambos os textos abordam o mesmo tema/fato. No texto 1, tem-se a presença mais nítida dos pontos de vista sobre o conflito ocorrido na região. Nota-se que o locutor explora mais declaradamente o uso do discurso citado na elaboração da matéria. Mesmo sendo um jornal com sede na capital do Estado, demonstra maior apuro dos fatos.

O texto 2 retoma o episódio acontecido na fazenda Madama, em Coronel Sapucaia – MS, a partir de documentos como boletim de ocorrência e trabalha sobre esses dados. O uso do discurso citado/de outrem nesse texto aparece com menor frequência, mas nem por isso deixa de trazer os pontos de vista dos envolvidos na questão. O texto circunstancia o fato nos cinco primeiros parágrafos e passa a descrever o conflito, propriamente dito, do sexto ao nono parágrafo.

Considerando a perspectiva teórica adotada para esta análise, fica evidente que a interação verbal, sob a ótica bakhtiniana se plenifica nos textos analisados, uma vez que, o texto jornalístico, como enunciado, contempla a premissa de que a razão primeira dos enunciados é que eles provêm de alguém e são dirigidos para alguém. A enunciação assume essa dinâmica interlocutiva. No caso do texto jornalístico, o locutor/repórter de um lado e de outro o interlocutor/leitor.

Quanto ao aspecto dialógico bakhtiniano, o texto jornalístico é muito produtivo por comportar as diversas vozes sociais, ou seja, posicionamentos distintos sobre temas do cotidiano dos sujeitos sócio-historicamente situados e organizados.

### **5. Considerações finais**

A análise dos textos permitiu observar que o locutor/repórter, tendo ao seu dispor o discurso citado/de outrem, articula os recursos linguísticos de forma que consegue manter



a atenção do interlocutor/leitor frente à temática noticiada. Nota-se que a interação verbal, apontada por Bakhtin, se presentifica na enunciação jornalística, visto que os enunciados são produzidos em função do outro. É sabido que no processo enunciativo o outro constitui o eu enunciador. O enunciado provém de alguém e é destinado a alguém. Outro fator importante percebido nas narrativas jornalísticas analisadas é o aspecto dialógico bakhtiniano que permeia os enunciados. Como o texto jornalístico comporta várias vozes em torno de uma dada questão, seja de cunho individual ou coletiva, ele acomoda outros discursos.

Como se vê, os textos de circulação social, principalmente notícias e reportagens, comportam a análise linguístico-enunciativa sob a perspectiva teórica bakhtiniana. As matérias analisadas dão conta de que o locutor, ao elaborar os textos, lança mão do discurso citado como álbi/avalização para dizer/escrever o que diz/escreve. Nosso objetivo foi alcançado, uma vez que o discurso citado tem funcionamento específico na escritura jornalística, servindo ora para imprimir crédito ao informado ao leitor ora como tentativa de isenção frente ao dito alheio.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHÍNOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. Trad.: M. Lahud e Y. E. Viera. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. e intr.: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

\_\_\_\_\_. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução, notas e prefácio de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b.

FOLHA de S. Paulo. *Novo manual de redação*. São Paulo, 2001.

*CORREIO do Estado* [on-line]. Disponível em:  
<[www.correiodoestado.com.br](http://www.correiodoestado.com.br)>. Acesso em: 05-07-2015.

*DIARIO MS* [on-line]. Disponível em:  
<[www.diarions.com.br](http://www.diarions.com.br)>. Acesso em: 05-07-2015.

SILVA, Geraldo José da. *O uso do discurso de outrem como marca de parcialidade no texto jornalístico informativo: uma abordagem enunciativa*. 2014. 302 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

**SOBRE A PRETENZA "NORMA CULTA":  
SERÁ QUE ELA EXISTE? POR QUE SERIA "CULTA"?**

*Zinda Vasconcellos (UERJ)*

[zindavas@gmail.com](mailto:zindavas@gmail.com)

**RESUMO**

O objetivo deste artigo será o de focar os mitos e equívocos associados à ideia da existência de uma "norma culta", que, segundo visões muito difundidas na sociedade (e infelizmente sobretudo em professores de português) seria uma variante da língua superior às outras, pois teria a propriedade de ser "culto". Para tanto levantará o que o que se diz em linguística a respeito de norma, mostrando algumas conceituações diferentes sobre isso, deixando claro que não há uma única norma, e, sobretudo, que a norma real não corresponde à descrição da língua contida nos livros escolares de gramática. Discorrerá em particular sobre os motivos pelos quais se poderia – ou não – chamar essa variante linguística de "culto", e o papel que essa noção equivocada desempenha na manutenção do preconceito linguístico.

**Palavras-chave:** Norma. Norma "Culto". Preconceito linguístico.

***1. A guisa de preâmbulo***

Em uma conferência editada em DVD, Bagno (1985) caracterizou o preconceito linguístico por meio de uma série de mitos que correm na sociedade<sup>6</sup>. Mas há um mito em parti-

---

<sup>6</sup> São mitos porque não têm nenhuma base científica, mas isso não impede que as pessoas em geral os tenham como verdadeiros. Sírio Possenti uma vez comentou quão pouco as descobertas da linguística influenciaram as ideias que correm na so-

cular de que ele não tratou específica e explicitamente, embora esteja subjacente a todos os outros de que ele falou: o mito da existência de uma variedade da língua – considerada, aliás, não como uma variedade entre outras, mas como "a língua" – que seria a única correta, e que estaria descrita nas gramáticas normativas e dicionários da língua. Mito que veio a associar-se posteriormente, sobretudo no meio de professores de português e jornalistas, com o conceito linguístico de norma, identificação espúria, mas que foi favorecida pela denominação infeliz de "norma culta" usada por muitos linguistas para se referir a esse conceito.

Essa identificação equivocada serve frequentemente como respaldo para o preconceito linguístico contra as outras variedades linguísticas<sup>7</sup>, em especial as associadas aos falantes de classes populares, considerados ignorantes por não dominarem essa pretensa norma culta, o que tem várias consequências negativas na vida deles. Em particular na escola, onde vários pretextos são usados para justificar tentativas de substituição da linguagem naturalmente usadas pelos alunos dessas classes, tarefa obviamente impossível<sup>8</sup>, além de nefasta, que tem grande responsabilidade no fracasso escolar dessas crianças.

---

cidade sobre a linguagem. Nem creio que se trate propriamente de desconhecimento, mas de rejeição. Esses mitos de que fala Bagno tocam exatamente nos pontos em que isso se manifesta de forma mais clara.

<sup>7</sup> Claro que a linguística não é responsável pela existência desse preconceito, que existe secularmente. Mas, com o uso do adjetivo *culta* associado à noção da existência de uma norma, contribuiu, mesmo se involuntariamente, para as justificativas dadas a ele.

<sup>8</sup> Na fala sobretudo. Leva-se cerca de 700 milissegundos entre o planejamento da fala e sua execução. Se o falante for tentar pensar conscientemente nas formas usadas, em vez de no conteúdo que quer dizer, é bem provável que gagueje. Na escrita a apropriação de uma outra variedade é possível, mas ao cabo de um longo processo de contato com a escrita, o qual leva a um alargamento do repertório de formas dominadas pelo usuário da língua. Mas isso leva tempo, e não se faz por meio de prescrições e proscições.

Esta autora sabe que o preconceito linguístico é muito arraigado na sociedade, e não vai ser desfeito apenas por meio de argumentos racionais. Mas nem por isso deixa de ser uma responsabilidade dos linguistas ao menos tentar combatê-lo, em especial privando-o dos pretextos que lhe servem de justificação. Assim este artigo levantará o que o que se diz em linguística a respeito de norma, mostrando algumas conceituações diferentes sobre isso, deixando claro que não há uma única norma, e, sobretudo, que a norma real não corresponde à descrição da língua contida nos livros escolares de gramática. Discorrerá em particular sobre os motivos pelos quais se poderia – ou não – chamar essa variante linguística de "cult".

## **2. *O que a linguística nos diz sobre norma?***

Há uma anedota célebre, atribuída a Chomsky (mas, ao que parece, este a teria tomado emprestada de Weinrich), que diz que a diferença entre uma língua e um dialeto é que uma língua tem um exército, uma marinha e uma aeronáutica. Essa anedota já aponta para o tipo de fatores históricos e sociais que interferem na apreensão dos fenômenos linguísticos pelos membros da sociedade, mas prefiro estabelecer uma diferença alternativa: uma língua é um dialeto (atualizando a linguagem, uma variedade linguística) que tem uma Academia Xesa de Letras, dicionaristas e gramáticos (ou um grande autor "clássico", que estabelece um modelo a ser seguido, como Dante para o italiano)<sup>9</sup>. Ou seja, é uma variedade linguística que pas-

---

<sup>9</sup> Essa alternativa parece mais neutra, mas na realidade também se justifica como um projeto de Estado. Na origem do processo de gramatização das línguas vernáculas ocidentais estava a tentativa de dar a essas línguas estatuto semelhante ao desfrutado pelo latim, a única língua de cultura na Idade Média, o que por sua vez estava associado ao estabelecimento de estados nacionais e à necessidade de uma maior autonomia em relação à Igreja Católica.

sou/passa por um processo de gramatização<sup>10</sup>.

Com efeito uma língua, como objeto claro e delimitável, simplesmente não existe. O que há são as diversas maneiras de falar numa comunidade que a sociolinguística chama de variedades linguísticas<sup>11</sup>, já dificilmente delimitáveis entre si. É o conjunto dessas variedades diferentes, mas semelhantes, dominadas pela comunidade que se pode chamar de língua<sup>12</sup>.

Não sei se o mesmo tipo de processo ocorreu nas sociedades do Oriente, mas em todas as do Ocidente aconteceu, por motivos históricos, um processo de padronização relativa das línguas, que levou à seleção de uma dessas variedades, normalmente a usada pelas classes sociais altas, como a língua padrão, a língua "oficial", a ser usada em circunstâncias de prestígio. É a essa variedade linguística, especialmente sujeita ao processo de gramatização, que também se dá o nome de norma, definida por Mattoso Câmara simplesmente como "*conjunto de hábitos linguísticos vigentes no lugar ou na classe social mais prestigiosa do país*". (CÂMARA JR., 1981, p. 177)<sup>13</sup>

---

<sup>10</sup> Estou chamando de gramatização ao "*processo que conduz a descrever e instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário*" (AUROUX, 2009, p. 65).

<sup>11</sup> Quando associadas a uma região geográfica específica da comunidade linguística maior, essas maneiras de falar eram tradicionalmente chamadas de dialetos. Como a Sociolinguística sabe que há outros fatores de variação além dos geográficos – por ex. os ligados à época, à faixa etária dos falantes, às circunstâncias em que a fala ocorre e, sobretudo, para o que nos diz respeito nesse artigo, à classe social e ao nível de escolaridade dos falantes – chama a todas essas modalidades de fala de variedades linguísticas.

<sup>12</sup> Variedades que são muitas, mas de que a gramatizada passa como o modelo por excelência, a parte que vale pelo todo, "a" língua, no sentido da oposição entre a língua e meros "dialetos".

<sup>13</sup> Note-se que Mattoso fala apenas de norma, não de "norma culta", esse termo infeliz.

Essa definição deixa claro que o que caracteriza uma variedade linguística como norma depende exclusivamente de fatores sociais, e não de fatores linguísticos. Como todos os linguistas sabem, "a variedade alçada à condição de padrão não detém propriedades intrínsecas que garantem uma qualidade 'naturalmente' superior às demais variedades". (ALKMIM, 2001, p. 40)

Em particular, não tem nenhuma relação necessária com a ideia de uma ligação maior com a "cultura".

É verdade que costuma haver uma especial ligação da variedade padrão à escrita, e, portanto, a todo o patrimônio cultural expresso por essa (GNERRE, 1985, p. 4-5); e que, na maioria das sociedades, a língua padrão tem alguma relação, pelo menos na origem, com o uso de autores literários<sup>14</sup>. Mas isso não se deve a propriedades intrínsecas, de caráter linguístico, da variedade padrão. Qualquer outra variedade que venha a ser usada para os mesmos tipos de usos para os quais habitualmente se emprega a variedade padrão adquire rapidamente os meios linguísticos necessários para tanto. O que ocorreu historicamente no francês, no qual, após a Revolução Francesa, houve uma substituição da variedade considerada padrão, que deixou de ser a usada pela Corte e passou a ser a usada pela burguesia<sup>15</sup>.

Nas palavras de Alckmim (*Ibidem*, p. 41/42), aplicadas pela autora a diferentes línguas, mas, no fim, explicitamente estendidas a diversas variedades linguísticas:

---

<sup>14</sup> Mas nem isso é verdadeiro no caso do português do Brasil, como veremos, pelo menos não no caso da pseudovariedade que passa como sendo a materialização da norma culta, a correspondente à descrição efetuada nas gramáticas normativas do português.

<sup>15</sup> O livro *Mimesis* (AUERBACH, 1946/2015) mostra com clareza o processo de enriquecimento das línguas vernáculas europeias quando recentemente elevadas a línguas de cultura com palavras e meios sintáticos emprestados do latim. Se essas línguas não os tinham antes era simplesmente porque antes deles não precisavam.

Toda língua é adequada à comunidade que a utiliza, é um sistema simbólico completo que permite a um povo exprimir o mundo físico e simbólico em que vive. [...]. Caso a sociedade necessite, basta fazer empréstimos linguísticos: o contato cultural com outros povos, o conhecimento de novos conteúdos ou a descoberta de realidades até então desconhecidas são o motor da elaboração de novos conceitos e da produção de novas palavras. [...] Assim como não existem línguas "inferiores", não existem variedades linguísticas "inferiores".

No entanto, como diz Gnerre (*Ibidem*, p. 4), "uma variedade linguística 'vale' o que 'valem' na sociedade os seus falantes, isto é, vale como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais".

Dáí o desprestígio de que gozam as variedades populares da língua, que reflete o "pouco valor" atribuído aos seus falantes. Em palavras de Bagno (*Ibidem*) "todo preconceito linguístico é um disfarce para o preconceito social". Preconceito que busca legitimar-se, e aí volto à infeliz contribuição da linguística para isso.

Houve um projeto linguístico importante, o NURC (projeto Norma Urbana Culta) que adotou o termo norma culta para nomear a variedade padrão. Adotou-o porque o critério escolhido para determinar a escolha dos informantes foi o perfil da escolaridade dos falantes: a fala considerada como representante da norma culta seria a dos falantes de nível superior<sup>16</sup>. E foi assim que a linguística de um certo modo deu aval à pretensa superioridade da variedade padrão, ajudando a reforçar o preconceito linguístico contra os falantes das variedades populares.

Convém salientar, no entanto, que o NURC não dá base para a existência de uma norma única, pelo contrário. O projeto descreveu as variedades preferidas pelas pessoas com curso

---

<sup>16</sup> O que, no Brasil de até muito pouco tempo atrás, dizia menos respeito à cultura do falante do que à sua classe social...



superior de diversas regiões metropolitanas no país, variedades diferentes entre si. Também não se pode dizer que o projeto tenha incidido na identificação da norma dita culta com a ideia de "língua correta". E ainda convém antecipar aqui o que desenvolveremos mais no resto do artigo: a nenhuma dessas variedades caberia a descrição que consta dos livros escolares de gramática. Vamos a isso, pois.

### **3. Norma e gramáticas normativas**

Uma conhecida gramática do português se autodefine como "uma tentativa de descrição do português atual na sua forma culta, isto é, a língua como a têm utilizado os escritores portugueses, brasileiros e africanos do Romantismo para cá". (CUNHA & CINTRA, 1985, p. XIV)

Várias coisas merecem ser salientadas nessa definição. Em primeiro lugar, a desconsideração absoluta das diferenças entre as variedades lusitanas, brasileiras e africanas do português, como se essas variedades – que atualmente já poderiam até ser consideradas como línguas diferentes – fossem englobáveis numa só descrição. Em segundo, a curiosa noção de atualidade dos autores. O Romantismo é um movimento literário ainda da primeira metade do séc. XIX, e estamos no séc. XXI. O português terá mudado tão pouco assim? E outra coisa ainda é a própria referência ao Romantismo e a ênfase nos "escritores". Romantismo como dito é um movimento literário; a escrita literária costuma ser bem diferente da escrita usada correntemente para fins de comunicação. E a escrita já tem particularidades que a tornam bastante diferentes da fala na maioria dos contextos. Pretende-se reduzir a língua a suas variedades escritas?

Costumo brincar com meus alunos que os únicos falantes que conheci que usavam uma linguagem pelo menos parecida com a descrita nas gramáticas normativas foram Ulisses

Guimarães e Antônio Houaiss, e que ambos já morreram. Elas descrevem uma linguagem sem falantes! Por isso disse antes que a linguagem descrita pelas gramáticas normativas é uma pseudovariedade. É uma variedade artificial, que não corresponde à linguagem real de ninguém, nem mesmo a das pessoas de classe alta da segunda metade do séc. XIX, porque é apenas fruto da descrição de traços linguísticos arbitrários tirados de escritores de diversos lugares e tempos, não necessariamente falantes da mesma variedade linguística. O processo de gramatização não pode exercer-se no vácuo, tem que se basear num tipo de uso linguístico real, mesmo se apenas de uma variedade selecionada.

A linguagem descrita nas gramáticas normativas da maioria das línguas contém alto grau de artificialidade, até porque a centralidade da escrita caracteriza praticamente todas elas, mas há fatores históricos que fazem que isso ocorra de forma magnificada no Brasil.

Duarte (2013) trata do fato de que as descrições normativas do português se baseiam na gramática lusitana na virada do séc. XX sem levar em conta que a variedade lusitana tinha seguido um curso de mudanças diferente do seguido pelo português no Brasil e que a gramática do português brasileiro ainda tinha traços conservadores da gramática portuguesa do séc. XVI, que a variedade lusitana perdera. E diz ainda que a distância entre o que é codificado nas gramáticas normativas teria ainda sido agravada por mudanças posteriores à codificação, citando explicitamente às mudanças no nosso sistema pronominal que ocorreram ao longo do séc. XX, e tiveram muitas consequências sobre a sintaxe do português brasileiro. E a autora diz ainda que, apesar de todos os estudos que mostram as mudanças ocorridas na nossa língua, os gramáticos se recusam a rever suas descrições (e os autores de livros didáticos a rever suas prescrições...).

O que confirma o que já dissemos antes, que a lingua-

gem descrita nessas gramáticas não pode ser entendida como uma norma real, no sentido da linguagem efetivamente usada pelos falantes detentores de maior poder social ou de maior nível de escolaridade, não é "a norma culta". Transformou-se antes naquilo que o Bagno chama de norma oculta, um conjunto de prescrições que não tem base no uso efetivo de ninguém, de nenhuma classe ou nível de escolaridade, e que, salvo meia dúzia de Professores Astromares, ninguém conhece; num saber exotérico, só dominado por poucos.

Mas muitos professores de português ainda se aferram a esse pretense saber, como se ele tivesse uma validade acima de qualquer questionamento. Em nome dele, em vez de estimular o uso da fala e da escrita pelos alunos, levam a que eles se calem, para não passar pelas correções do professor; que considerem que a escrita é algo difícilíssimo, acima das possibilidades deles; e, sobretudo, que venham a odiar as aulas de Português.

#### **4. *Sem falantes e sem "escreventes"?*<sup>17</sup>**

Na continuação da autodefinição que a gramática de Cunha e Cintra se dá, o texto diz "*dando naturalmente uma situação privilegiada aos autores dos nossos dias*". Mas isso simplesmente não é verdadeiro para nenhuma gramática normativa. Há muito tempo – desde pelo menos o Modernismo, que já está fazendo quase cem anos – os autores literários se cansaram da "camisa-de-força" das prescrições gramaticais anacrônicas dessas gramáticas, e as deixaram para lá. Agora nem mesmo a alegada descrição de autores literários existe mais como pretexto para que se diga que elas refletiriam a norma culta.

Duarte (2013 e 2012) mostra claramente como, apesar

---

<sup>17</sup> "Escreventes" para deixar claro que não se trata só de escritores literários.

de toda a pressão sofrida pelos "escreventes" para que sigam as prescrições das gramáticas normativas, a escrita contemporânea de jornalistas, cientistas e cronistas se afasta bastante dessas normas, que já não são mais dominadas nem pelas pessoas que têm a escrita como profissão ou como parte importante de suas atividades profissionais. Será que nem a escrita de jornalistas, cientistas e cronistas serve para exemplificar a norma culta? Ou, ao contrário, é a descrição das gramáticas normativas que não tem mais nenhuma base real, nem mesmo a linguagem escrita de falantes de nível superior?

### 5. *À guisa de conclusão*

Termino este artigo fazendo minhas palavras de Duarte (2013):

A função da sociolinguística é juntar às descrições da fala brasileira uma boa descrição dessa escrita contemporânea, para mostrar que ela não corresponde ao que descrevem nossos manuais. Isso talvez aproxime fala e escrita, diminuindo a distância imensa entre o que se fala e o que se ensina (e não se aprende!) na escola. E, se os resultados indicarem que já não há qualquer justificativa em manter formas obsoletas, *por que mantê-las nas descrições?* (grifo meu).

Para concluir, gostaria de reiterar que os resultados da pesquisa sociolinguística não se limitam à fala. Eles nos fornecem um retrato da variabilidade na fala e na escrita e são fundamentais para uma nova descrição da escrita contemporânea. Ao contrário do que se tem dito, esses resultados não prejudicam o ensino da escrita padrão; eles são o caminho para se chegar a ela.

Então, voltando a falar com minhas próprias palavras, convido todos os presentes a se engajarem numa luta comum: para que se deixe de ensinar uma ficção!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, T. Sociolinguística, Parte I. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. L. (Orgs.). *Introdução à linguística 1*. São Paulo: Cortez, 2001.

AUERBACH, E. *Mimesis*. 6. ed. S. Paulo: Perspectiva, 2015.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

BAGNO, M. *O preconceito linguístico*. Curitiba: IESDE, 2008.

CÂMARA JR., J. *Dicionário de linguística e gramática*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DUARTE, M. E. L. *Entre uma escrita padrão idealizada e uma língua falada pouco (re)conhecida*: por que os resultados da Sociolinguística não podem ficar fora das salas de aula. Palestra inédita proferida no quadro do VII JEL. Rio de Janeiro: UERJ, 2012.

\_\_\_\_\_. O papel da sociolinguística na descrição da gramática da escrita contemporânea. In: MARTINS, M. A.; TAVARES, M. A. (Orgs.). *Contribuições da sociolinguística e da linguística histórica para o ensino da língua portuguesa*. Natal: UFRN, 2013.

GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

## VOCALISMOS E CONSONANTISMOS NA ROMÂNIA

*Roberto Arruda de Oliveira* (UFRJ/UFC)

[robertoarruda@ufc.br](mailto:robertoarruda@ufc.br)

### RESUMO

Conceituamos România e expusemos como se processou a expansão romana pelo Ocidente (época da conquista, diversificação etnológica dos povos conquistados, fragmentação e perda do poder centralizador de Roma, aparecimento do “romance”). Mostramos algumas leis fixas que prevaleceram nas variações vocálicas e consonânticas da România (substituição da quantidade por um sistema qualitativo, variações das vogais tônicas e átonas, ditongos, consoantes iniciais, mediais, finais e grupos consonantais). Tendo o latim vulgar como parâmetro, destacamos as principais línguas neolatinas (português, espanhol, italiano, francês, romeno, sardo, catalão, provençal) assim como algumas de suas formas dialetais (obvâldico, logudorês, engadino). Evidenciamos o *Appendix Probi* como registro das formas coloquiais.

**Palavras-chave:** Vocalismos. Consonantismos. Latim vulgar.

Divididas em diversas províncias, denomina-se România o território que os romanos ocuparam em sua expansão: Hispânia, Gália, Itália e a Dácia. Até o século V d.C., todas se encontravam integradas ao Império Romano. Pelas armas conquistadoras das legiões romanas, o latim vulgar é imposto como língua natural desses lugares. No entanto, vai se modificando na medida em que se propaga por toda a Península Itálica, Europa e norte da África. As conquistas romanas, devemos estar cientes, processaram-se em diferentes épocas. Roma não impôs seu domínio ao mesmo tempo a todos os povos: foram

vários os séculos de dominação. Eis uma das causas de diferenciação das línguas românicas, o fator histórico.

A Sicília, v. g., é convertida em província romana no ano 241 a.C.; a Córsega e a Sardenha, no ano 238 a.C.; a Hispânia, no ano 197 a.C.; a Ilíria, no ano 167 a.C.; a África, a partir da vitória sobre Cartago, em 146 a.C.; a Gália meridional, no ano 120 a.C.; a Gália setentrional foi incorporada ao Império Romano em 50 a.C.; a Dácia somente no ano 107 d.C. Não foram poucas as modificações sofridas pelo latim ao longo desses espaços. Por isso, o sardo apresenta traços de um latim muito mais antigo que o do italiano assim como os celtiberos conheceram um mais antigo que o usado pelos gauleses.

Outro fator de diferenciação interna das línguas se atribui à diversificação etnológica dos povos conquistados. Na própria Itália, além do osco e do umbro, eram falados outros idiomas: o messápico, ao sudeste; o grego, na Sicília e no sul; o etrusco, ao norte; o céltico, na região do Pó; o ligúrico, ao noroeste; o vêneto, ao nordeste. Na Gália, o ibérico, o ligúrico e o gaulês. Na Península Ibérica, o ibérico e o céltico. Ao adotarem o latim como língua oficial era inevitável que cada povo o transformasse de acordo com os próprios hábitos fonéticos, de acordo com o próprio sotaque, o qual diferia de povo para povo: eis o que os linguistas denominam substrato. Acrescente-se a isso também a ação do superstrato: o fato dos diversos povos bárbaros, de língua germânica, adotarem o latim como língua primeira nas regiões invadidas. Cada um desses povos falava o dialeto latino a seu modo, conferindo-lhe aspectos de seus hábitos linguísticos anteriores.

Com o declínio do Império Romano, sua conseqüente fragmentação e perda do poder centralizador, a unidade linguística se desfaz, o latim começa a evoluir de forma diferente nas diversas colônias romanas, proporcionando assim o aparecimento dos dialetos locais que se transformariam em línguas independentes.

No momento em que esses dialetos começam a se tornar ininteligíveis ao falante do latim, dá-se início o processo de romanização. Os documentos nos cartórios, contudo, continuam ainda por muito tempo recorrendo a expressões do latim vulgar: esta língua escrita era denominada latim bárbaro. Segundo Grandgent (1952, § 3), o latim vulgar teria existido entre o século II a.C. e o VI d.C., quando teria principiado a romanização. As transformações que ele sofreu nas diversas regiões da România transformaram-no nos diferentes “romances” ou “romanços” e, posteriormente, nas várias línguas românicas: português, espanhol, francês, italiano, provençal, sardo, galego, catalão, dalmático, romeno, reto-romano. Não convém dizer que estas línguas provêm do latim, mas que são, na verdade, seu estágio atual. Nunca houve um momento, de fato, em que o latim findou para dar origem ao romance: houve sempre uma continuidade linguística.

A partir daí, sucessivas invasões bárbaras quebraram a unidade política entre essas províncias levando-as a uma evolução linguística independente: as línguas começam a se modificar de forma diferente em cada localidade. Assim, o francês se tornou o estado atual do latim falado na Gália; o romeno a continuidade do latim falado na Dácia; o português do latim falado na Lusitânia. As línguas românicas são, portanto, a continuação de uma língua anterior, o latim, e representam as fases atuais do latim vulgar falado em todo Império Romano. Assim, podemos afirmar que os vocábulos das línguas românicas continuam, atentando para as devidas leis fonéticas as quais estão sujeitos, os vocábulos do latim vulgar.

Língua e discurso não são nunca um estado, mas um *devenir*. Desse modo, um vocábulo como “pé” evoluiu para o português do seguinte modo: *pede* > *pee* > *pé*; do mesmo modo, o vocábulo “cru”: *crudu* > *cruu* > *cru*; também o vocábulo “como” obedeceu à seguinte evolução: *quomodo* > *comoo* > *como*. A partir daí podemos concluir que o fonema consonân-



tico /d/ intervocálico é sincopado em sua passagem para o português. Analisando ainda um outro vocábulo como “ler”, cuja evolução foi *legere* > *leer* > *ler*, podemos deduzir que outro fonema consonântico, /g/, teve idêntico destino. O mesmo não ocorreu com o verbo “saber”: *sapere* > *saber*. Nesse caso, o fonema consonântico /p/, em vez de desaparecer, alterou-se para /b/.

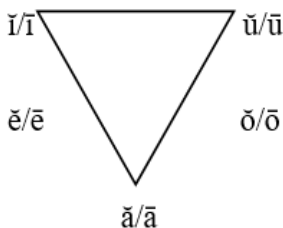
Analisando outras palavras semelhantes, podemos verificar que sua evolução para o português é sempre a mesma: *lupu* > *lobo*; *capere* > *caber*; *capillu* > *cabelo*; *sapere* > *sabor* etc. Observando ainda a palavra “toda”, assim evolvida *tota* > *toda*, podemos verificar que o fonema /t/ em posição intervocálica não desaparece, mas se transforma em /d/, e assim noutros casos semelhantes: *mutu* > *mudo*; *potere* > *poder*; *rota* > *roda* etc.

Todos os fonemas considerados são consonânticos mediais em posição intervocálica; as consoantes /b/ e /g/ são ambas sonoras quanto ao papel das cordas vocálicas, ao passo que /p/ e /t/ são surdas. Concluímos disso, então, que, na evolução do latim para o português, as consoantes sonoras intervocálicas desaparecem e as surdas se transformam. As consoantes /p/ e /t/ transformam-se, respectivamente, em /b/ e /d/. Os fonemas /p/ e /b/ são bilabiais, o primeiro surdo e o segundo sonoro, enquanto /t/ e /d/ são linguodentais, o primeiro surdo e o segundo sonoro. As consoantes intervocálicas surdas transformam-se em sonoras, produzidas no mesmo ponto de articulação. O mesmo processo ocorre com os demais fonemas em condições idênticas: *metu* > *medo*; *dico* > *digo*; *profectu* > *proveito*; *dicere* > *dizer*; *causa* > *coisa* etc.

Percebemos então que a evolução fonética se processa através de leis fonéticas constantes e regulares, que não admitem exceções. Assim, os fonemas sofrem modificações e quedas na passagem do latim para o português. Na verdade, não é o som que se altera, mas a disposição dos órgãos do aparelho

fonador para o emitirem. O mesmo ocorre em qualquer outro idioma vivo. Como os fonemas classificam-se em vogais e consoantes temos de primeiro mostrar a evolução de suas vogais e só depois o das consoantes.

No estudo das alterações sofridas pelas vogais e pelos encontros vocálicos, na evolução do latim para o português, os fonemas vocálicos não obedecem às mesmas leis. A diversidade na evolução dos fonemas vocálicos explica-se pela quantidade latina e pela posição na palavra (pretônicas, tônicas e postônicas). Segundo a quantidade, as vogais latinas podiam ser longas ou breves. As longas exigiam um maior tempo de prolação, as breves não: o tempo de emissão de uma longa equivalia ao de duas breves. Nos dissílabos a acentuação tônica recaía na primeira sílaba, enquanto nos polissílabos a tônica dependia do acento da penúltima sílaba: se fosse breve, a palavra seria proparoxítona, se longa, paroxítona. Pela quantidade se podia distinguir, muitas vezes, os sentidos quer dos radicais, quer dos sufixos ou flexões. Deste modo, pela quantidade, *ōs* (osso), diferia de *ōs* (boca); *mālum* (maçã), de *mālum* (desgraça); *pōpulus* (álamo), de *pōpulus* (povo) etc. Distinguia-se também: *rosā* (nom.), de *rosā* (abl.); *lēgit* (pres.), de *lēgit* (perf.). Assim, o latim literário tinha cinco qualidades vocálicas:



A partir do século I d.C. ocorre no latim vulgar uma confusão no valor quantitativo das vogais: nas sílabas abertas (não travadas por consoante ou semivogal), as vogais eram pronunciadas como longas, e nas sílabas fechadas (travadas

por consoante ou semivogal) eram breves. Confusão que se agrava nos séculos posteriores com o desaparecimento da quantidade, primeiro das vogais átonas (século III e IV d.C.), depois das tônicas (século IV, V e VI). Desaparecida a quantidade, as vogais começaram a se distinguir somente pelo timbre, ou qualidade. O acento tônico permaneceu:

Quantidade em latim clássico	Quantidade em latim vulgar	Exemplos
ā, ā	a	pater, mater (sem diferença na quantidade)
ē	e	fēsta, hērba, pēde, dēce(m)
ē	e	vēndemia, fēmina, mē(n)sa, ēsca
ī	e	pēper, nēve, mētere, pēsce
ī	i	fīlia, spīna, mīlle, scriptum
ō	o	pōrta, oōcto, rōta, nōve(m)
ō	o	cōgnosco, sōle, scōpa, vōce
ū	o	bocca, mōsca, nōce, croce
ū	u	ūnu, mūsculu, nūllu

Isso levou a uma aproximação entre “i” (“i” aberto) e “ē” (“e” fechado), assim como entre “u” (“u” aberto) e “ō” (“o” fechado). Essas vogais, distintas no latim clássico, assumiram um só valor no vulgar: “i” e “ē” convergiram para o som “e” fechado, enquanto “ū” e “ō” para “o” fechado. Houve, contudo, regiões na România em que isso não aconteceu. Assim surgiu o sistema qualitativo itálico, comprovado, segundo Lausberg (1981, p. 111), desde o século III d.C., mas provavelmente mais antigo:

Quantidade em latim clássico	Quantidade em latim vulgar
ā, ā	a
ē	e
ē, ī	e
ī	i
ō	o
ō, ū	o
ū	u

Assim, temos as seguintes correções para as vogais tônicas no *Appendix Probi*: *colūmna* non colomna; *tūrma* non torma. Rigorosamente a vogal “u” do latim clássico deveria ser longa, mas com a perda da noção de quantidade se abreviou, transformando-se em “o” fechado. As vogais latinas dis-

tinguiam-se tanto pela quantidade (breves e longas) quanto pelo timbre (abertas e fechadas). Com exceção do “a”, que era sempre aberto, as vogais longas eram fechadas e as breves abertas: as diferenças de timbre estavam ligadas às diferenças de quantidade. Com a perda da noção de quantidade, passaram as vogais a se distinguir apenas pelo timbre. Assim, as vogais tônicas em português, respeitadas os valores do latim vulgar, permaneceram (as formas do latim vulgar são dadas já com o “-m” apocopado): *prātu* > *prado*; *ăqua* > *água*; *pětra* > *pedra*; *cēra* > *cera*; *pīra* > *pera*; *vīta* > *vida*; *prōba* > *prova*; *amōre* > *amor*; *bŭcca* > *boca*; *pūru* > *puro*.

Percebemos acima que tanto as vogais tônicas livres quanto as travadas se conservaram na passagem do latim para o português. Não se percebe em português, portanto, o fenômeno da ditongação, tão comum no espanhol, no francês e no italiano nas vogais tônicas livres:

latim vulgar	português	espanhol	italiano	francês	romeno
a	a	a	a	ɛ/ɛ̃	a
ē	ê	ié	ié	ié	ɛ̃
ē	ê	e	ɛ̃	uá	ɛ̃á
i	i	i	i	i	i
o	o	ué	uó	ö	o
o	o	o	o	ö	oá
u	u	u	u	ü	u

Assim, as vogais tônicas livres sofreram as seguintes variações:

latim vulgar	português	espanhol	italiano	francês	romeno
pratu	prado	prado	prato	pré	prat
cēlu	céu	cielo	cielo	ciel	cer
tēla	teia	tela	tela	toile	teará
vinea	vinha	viña	vigna	vigne	vie
nōvu	novo	nuevo	nuovo	neuf	noũ
flōre	flor	flor	fiore	fleur	floare
muru	muro	muro	muro	mur	mur

Com relação às vogais tônicas travadas o italiano e o francês perderam a ditongação:

latim vulgar	português	espanhol	italiano	francês	romeno
a	a	a	a	a	a
ę	ę	ié	ę	ę	ié
e	e	e	e	e	e
i	i	i	i	i	i
o	o	ué	o	ü	oá
o	o	o	o	o	o
u	u	u	u	ü	u

Deste modo, poderemos exemplificar:

latim vulgar	port.	espanhol	italiano	francês	romeno
caballu	cavalo	caballo	cavallo	cheval	cal
fĕrru	ferro	hierro	ferro	fer	fier
stĕlla	estrela	estrella	stella	[étoile <sup>18</sup> ]	stea
mille	mil	mil	mille	mil	mie
fōrte	forte	fuerte	forte	fort	foarte
cōrte (de cohorte)	corte	corte	corte	cour	rostru (lat.) > rost
justu	justo	justo	giusto	juste	fuste (lat.) > fust

Alterações relativas às vogais átonas estão também documentadas no *Appendix Probi*: *masculus* non *masclus*; *calida* non *calda*; *viridis* non *virdis*. Pelos exemplos acima deduzimos facilmente que no latim vulgar havia tendência para a síncope ou queda das vogais átonas. Este fenômeno, contudo, não se processou de imediato, mas paulatinamente, e tendo antes o fonema se debilitado como mostra, em outros exemplos, o próprio Apêndice: *cithara* non *citera*.

O que é certo é que as vogais átonas pretônicas e postônicas tenderam ao desaparecimento em português: tanto as pretônicas [*caballicare* > *caval(e)gar* > *cavalgar*; *del(i)catu* > *del(e)gado* > *delgado*; *sol(i)tariu* > *solteiro*; *sol(i)datu* > *soldado*] como as postônicas [*man(i)ca* > *man(e)ga* > *manga*; *lep(o)re* > *lebre*; *sem(i)ta* > *senda*; *vir(i)de* > *verde*].

Nas outras línguas neolatinas, as pretônicas tendem também à síncope:

<sup>18</sup> Lausberg (*op. cit.*, p. 111 e 119) nos adverte que o latim “-ll” depois de vogal longa por natureza simplifica-se para “-l-” perdendo assim o “-ste-” o caráter de sílaba travada.

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom	prov.	catalão
veritāte	verdade	verdad	verità	vérité (fr. ant. verté)	–	ver- dat	–
verecun- diā	vergo- nha	vergüen- za	vergogna	ver- gogne	–	ver- gonha	ver- gonya
judicāre	julgar	juzgar	giudicare	juger	judeca	jutjar	jutjar

O mesmo ocorre com as postônicas, excetuando-se às vezes em italiano e romeno que são línguas proparoxítonas:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.
virīde	verde	verde	verde	vert	verde	vert	vert
lepōre	lebre	liebre	lepre	lièvre	iépure	lebre	llebre
hedēra	hera	hiedra	edera	lierre	iéderā	elra	aura
oricūla	orelha	oreja	orecchio	oreille	ureche	aurelha	orella

Quanto às vogais átonas finais, a língua que melhor as conserva é o italiano. O sardo e o romeno possuem alguns casos de apócope. O francês o provençal e o catalão são as línguas que menos conservam as vogais finais. O português e o espanhol estão em posição intermediária:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo
levare	levar	llevar	levare	lever	luare	levar	llevar	leare
caballu	cavalo	caballo	cavallo	cheval	cal	caval	cavall	caddu
rota	roda	rueda	ruota	roue	roatā	–	roda	roda

Os ditongos latinos, por sua vez, distinguem-se dos românicos: os primeiros são os que já existem em latim, os segundos, os que se processaram no decurso da evolução para as línguas românicas. Os latinos, dos quais o segundo era raro, eram apenas três: “-ae”, “-oe”, “-au”. Já o *Appendix Probi* apontava para uma redução presente no latim vulgar: *aquae-ductus* non *aquiductus*; *terraemotus* non *terrimotium*.

Além disso, Varrão, em seu *De Língua Latina*, informa-nos que na fala rústica dizia-se *edus* em vez de *aedus*, e *mesium* em vez de *maesium*. No que tange a “-oe”, alguns exemplos da *Peregrinatio* apresentam também esta tendência para a redução: *amenu* por *amoenus*, *cepi* por *coepi*. E, por fim, o “-au”, como documenta o *Appendix Probi*, monotongou-se também para “-o”: *auris* non *oricla*. Segundo Lausberg (*op. cit.*, p.145) esta redução já havia se processado no século I d.C.,

transformando-se “-ae” em “-e” (aberto), raramente fechado, e “-oe” em “-e” (fechado). Disso resulta no português os seguintes metaplasmos para os ditongos latinos: *-ae* > *-é*: *caecu* > *cego*; *-oe* > *-ê*: *poena* > *pena*; *-au* > *-ou*: *auru* > *ouro*. Os ditongos românicos, por outro lado, tiveram as seguintes alterações no português: *-ai* > *-ei*: *lacte* > *laite* > *leite*; *-ui* > *-u*: *fructu* > *fruito* > *fruto*; *-au* > *-ou*: *falce* > *fauce* > *fouce*.

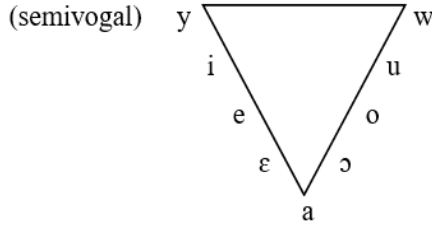
O mesmo ocorreu nas línguas românicas. Todavia, a passagem de *-au* > *-o* não se processou em todas elas: no romeno e no provençal manteve-se. Em sardo se reduziu a “-a” e em português a evolução ficou pela metade, ou seja, “-ou”, apesar da tendência para a monotongação: a partir do século XV, contudo, “-ou” se alterna com “-oi”:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo
auru	ouro (oiro)	oro	oro	or	aur	aur	–	–
pauca	pouco	poco	poco	peu	–	pauc	poc	pagu
pauper	pobre	pobre	povero	pauvre <sup>19</sup> (fr. arc. po- vre)	–	pauvre	–	pábaru

Tal qual os ditongos, os hiatos latinos se diferenciam dos românicos: os primeiros são constituídos pelos encontros vocálicos “-ea”, “-ua”, e os segundos surgiram no decorrer da evolução da palavra. Uma tendência para eliminá-los é comprovada pelo *Appendix Probi*: *palearium* non *paliarium*; *vinea* non *vinia*; *lancea* non *lancia*; *februarius* non *febrarius*.

É preciso ter em conta que as vogais são produzidas, fisiologicamente, numa escala que vai de um maior grau de abertura da cavidade bucal para um maior grau de fechamento:

<sup>19</sup> Francês moderno “-au” é mera grafia.



O processo de mudança do hiato consiste nas seguintes fases: maior fechamento da primeira vogal: *-ea* > *-ia*; semivogalização dessa vogal e conseqüente transformação do hiato em ditongo: *-ia* > *-ya*; criação de grupos formados de consoante e semivogal: *ly-*, *ny-*, *cy-*; evolução própria de cada um desses grupos: *ly-* > *lh*; *ny-* > *nh*; *cy-* > *ç*.

Disso se auferre, baseado no que nos informa o *Appendix Probi*, o seguinte: *paleariu* > *paliariu* > *palyariu* > *palheiro*; *vinea* > *vinia* > *vinya* > *vinha*; *lancea* > *lancia* > *lancya* > *lança*.

No que diz respeito ao hiato “-ua”, é de se notar que a primeira vogal se transforma em semivogal, e depois desaparece: *februariu* > *febrwáriu* > *febrariu* > *fevereiro*.

Já os hiatos românicos somem por meio de dois processos: crase das vogais (*colore* > *coor* > *cor*; *crudu* > *cruu* > *cru*; *dolore* > *door* > *dor*; *sedere* > *seer* > *ser*)<sup>20</sup> e pela intercalação de uma semivogal entre as vogais (*foedu* > *fêo* > *feio*; *credo* > *crêo* > *creio*; *cena* > *cêa* > *ceia*).

No que diz respeito ao consonantismo, as consoantes iniciais, de um modo geral, mantiveram-se inalteradas na passagem para as línguas românicas:

---

<sup>20</sup> Quando se trata, contudo, de vogais diferentes ocorre antes uma assimilação: *pa-lomba* > *paomba* > *poo[m]ba* > *pomba*; *sagitta* > *saeta* > *see[ta]* > *seta*.



l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo
tempus	tempo	tiempo	tempo	temps	timp	temps	temps	tempus
caballu	cavalo <sup>21</sup>	caballo	cavallo	cheval <sup>22</sup>	cal	caval	cavall	caddu
gutta	gota	gota	gotta	goutte	gutã	gota	gota	gutta
caelu	céu	cielo [e]	cielo [tʃ]	ciel	cer [tʃ]	cel [s]	cel [s]	kelu <sup>23</sup>
ferru	ferro	hierro <sup>24</sup>	ferro	fer	fier	ferre	ferre	ferru
habere	haver	haber	avere	avoir	a avea	aver	haver	—
vinu	vinho	vino [b] <sup>25</sup>	vino [v]	vin [v]	vin [v]	vi(n)[v]	vi [b]	binu [b]
jacere	jazer	yacer	giacere	gésir	—	jazer	jaure	—

Com relação ao quadro acima teremos de fazer algumas considerações sobre as consoantes “c-”, “h-” e “i-” e “u-” (grafado “j” e “v”) consonantais: A letra “c-” em latim representava sempre o fonema /k/, tanto antes de “-a”, “-o”, “-u”, como antes de “-e”, “-i”. O contato com as palatais “-e”, “-i”, segundo Sílvio Elia (1979, p.186), provocou uma palatização no “c-”, o que deu origem a uma articulação representada por *ky*. A palavra “cera” passou a ser pronunciada, depois do século III d.C., /k<sub>y</sub>era/, e não /kera/. Desta palatização surgiu um fonema africado que, conforme a região da România, ora se pronunciava [tʃ], ora [ts] (assibilado), por volta do século V d.C. A fricativa permanece em italiano e romeno, enquanto no sardo, a mais conservadora das línguas românicas, permaneceu a articulação velar [k].

<sup>21</sup> Há exceções como *cattu* > *gato*.

<sup>22</sup> Palatiza-se em francês.

<sup>23</sup> O “c-” diante de “-e” e de “-i” palatizou-se em toda parte, menos no sardo, que conserva o som duro [k] denotador de arcaicidade.

<sup>24</sup> Em espanhol o “-f” latino passa a “-h” mudo. Antes de “-r” e “-u” mantém-se ainda hoje o “-f”: *focu* > *fuego*; *fui* > *fui*; *fricare* > *fregar*.

<sup>25</sup> Em algumas regiões da România houve a tendência para a transformação de “-v” no som oclusivo “-b” (betacismo). No espanhol, v.g., “-v” é representado pela fricativa [β]. Ao contrário do sardo, a ortografia do espanhol moderno se baseia na latina: *vir(i)de* > *verde*.

No “h-” inicial, segundo Elia (*op. cit.*, p. 184), havia uma ligeira aspiração nas classes cultas – talvez por influência da aspiração grega –, enquanto nas classes populares era mudo: prova a ausência de vestígios nas línguas românicas. Este, destituído de qualquer valor fonético, teria sido mantido, continua Elia, graças ao espírito tradicionalista das escolas. Segundo Lausberg (*op. cit.*, p. 165), a forma básica para as línguas românicas seria “omo”, e não “homo”: a ortografia das línguas românicas teria introduzido o sinal “h” (sem valor fonético) para copiar o modelo latino (fr. *l’homme*, esp. *el hombre*, mas o it. *l’uomo* etc.).

O “i-” consonantal, antes de vogal, era pronunciado como a vogal fricativa [y]: *iam*. Na língua vulgar, contudo, já apresentava *acentuada palatização, pronunciando-se aproximadamente “djy”* (MAURER JR., 1959, p. 34). O “u-” consonantal (hoje escrito “v”), num período mais antigo pronunciado arredondado [ω], *era*, segundo Lausberg (*op. cit.*, p. 165), *desde o século I depois de Cristo uma fricativa bilabial não arredondada [β]*: evoluiria mais tarde para uma fricativa labiodental [v].

Com relação às consoantes mediais o fato mais marcante é a transformação das oclusivas surdas intervocálicas em suas homorgânicas sonoras, exceto no italiano e no romeno:

l. vulgar	port.	esp.	italiano	francês	rom.	prov.	cat.
sapere	saber	saber	sapere	savoir	–	saber	saber
maturu	maduro	maduro	maturu	mûr	mătur	madur	–
securu	seguro	seguro	sicuro	sûr	–	segur	segur
ripa	riba	riba	ripa	rive	ripă	riba	riba
mutare	mudar	mudar	mutare	muer	a muta	mudar	– –

Em português, o mesmo aconteceu com as fricativas: *profectu* > *proveito*; *aurifce* > *ourives*; *rosa* [s] > *rosa* [z]; *casa* [s] > *casa* [z]. A oclusiva sonora velar /g/, por outro lado, que se palatizou na língua vulgar, antes de “e” e “i”, *transformando-se antes do fim do período latino em um “y” fortemen-*

te palatizado, talvez “djy” (MAURER JR., *op. cit.*, p. 31), manteve-se ou desapareceu:

l. vulgar	port.	esp.	italiano	francês	rom.	prov.	cat.
plaga	chaga	llaga	piaga	plaic	plaga	plaga	–
lege	lei	ley	legge	loi	lege	lei	–

As consoantes duplas, com exceção do “-rr”, tendem a se simplificar, mas se conservam no italiano:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo
vacca	vaca	vaca	vacca	vache	vacă	vaca	–	–
stëlla	estrela	estrella <sup>26</sup>	stella	étoile	stea	–	estela	isteddu
terra	terra <sup>27</sup>	tierra	terra	terre	tară	terra	terra	–
flamma	chama	llama	fiamma	flamme	flamă	flama	–	–
annu	ano	año	anno	an	an	an	any [añ]	annu

Já as consoantes finais, em alguns casos, desapareceram, mas em outros se mantiveram:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo
nomen	nome	nombre	nome	nom	nu-me	nom	nom	nomen
feminas	fêmeas	hembras	–	femmes	–	femnas	femnas	feminas
cantat	canta	canta	canta	chante	cînta	canta	canta	cantat <sup>28</sup>
semper	sempre	siempre	sempre	sempre (ant.)	inter > între	sempre	sempre	sémper(e) <sup>29</sup>
cantas	cantas	cantas	canti	chantes	cînti	cantas	cantes	cantas

A consoante “-m” tende a desaparecer já desde o latim vulgar: *rosam* (l. cl.) > *rosa* (l. vl.); o “-n” e o “-t” sofrem apócope, exceto em sardo<sup>30</sup>; o “-r” sofre metátese, exceto no sardo; o “-s” conserva-se no plural dos nomes e nas desinências finais, menos em italiano e romeno.

<sup>26</sup> Em espanhol se palatiza.

<sup>27</sup> Em português, espanhol, provençal, catalão e francês passa com valor de “-rr” longo rolado.

<sup>28</sup> Ou *cantad* (antes de vogal).

<sup>29</sup> Vogal paragógica facultativa.

<sup>30</sup> Nos perfeitos do italiano, *fécero* (< *fecerunt*), *diédero* (< *dederunt*), o “-n” desaparece.

Dos grupos consonantais latinos observamos que a “consoante + l” inicial mantém-se em francês, provençal, catalão e reto-romano<sup>31</sup>. Em português e espanhol houve uma tendência à palatalização:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sar-do	obv.
plenu	cheio	lleno	pieno	plein	plin	ple	ple	pre-nu <sup>32</sup>	plein
clave	chave	llave	chiave	clef	cheie [kye-ye]	clau	clau	krae	clav
blasphemare	las-timar	las-timar	biasimare	blâ-mer	bles-temá	blas mar	blas mar	–	blas mar
glande	lan-de <sup>33</sup>	lan-dre	ghian-da	gland	ghin-dă	glan	glan	gran de	glogn
flamma	chama	llama	fiamma	flamme	flamá	flama	flama	–	flomma

Devemos notar no português e espanhol a ausência de palatalização nos grupos “bl-” e “gl-”, nos quais ocorre aférese. Devemos ainda atentar para alguns verbos latinos de fonologia irregular os quais não se palatalizam em português: *place-re* > *prazer*; *blandu* > *brandu*; *claru* > *claro*; *flore* > *flor*. Segundo Lausberg (*op. cit.*, p. 179),

ou são palavras eruditas (empréstimos do latim ou de uma outra língua escrita românica), ou provém de uma fonologia dialetal cuja evolução se processa num outro sentido. Esclarecer em pormenor estas questões é tarefa da história da palavra.

O grupo “consoante + r” inicial normalmente se mantém:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo	obv.
pratu	prado	prado	prato	pré	prat	prat	prat	pradu	prau
brachiu	braço	brazo	braccio	bras	brat	bratz	bras	–	bratsch
trahere	trazer	traer	trarre	traire	trage	traire	traure	tráere	trer
credere	crer	crer	credere	croire	crede	creire	creure	kréere	crer
granu	grão	grano	grano	grain	gráu	gra	gra	–	graun
frenu	freio	freno	freno	frein	frîu	free	free	–	frein

<sup>31</sup> Representado aqui por seu dialeto obváldico (sobresselvano) falado no Reno anterior.

<sup>32</sup> Em sardo mantém-se num período mais antigo, passando posteriormente a “-r”.

<sup>33</sup> Glande ou bolota do carvalho, ou de qualquer árvore de fruto semelhante.

Já no medial (consoante + r) a consoante tem um tratamento semelhante ao da consoante intervocálica: as surdas permanecem fixas somente no romeno e no italiano:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo	obv.
capra	cabra	cabra	capra	chèvre	capră	cabra	–	ka-pra <sup>34</sup>	caura < ca-vra
petra	pedra	piedra	pietra	Pierre	piatră	peira	pe-dra	pedra	pe-dra
lacrima	lágrima	lágrima	lacrima	larme	la-crămă	lagrema	–	–	larma

Ao contrário do que ocorre quando inicial, a “consoante + l” se palataliza no reto-romano, no francês e no provençal quando medial:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo	obv. <sup>35</sup>
auricla > oricla	orelha	oreja	orechio	oreille <sup>36</sup>	urechie	aurelha	orella	arikra [ariyra]	ureglia
oclu	olho	ojo	occhio	oeil	ochiu	uelh	ull	okru [oyru]	egl
coag(u)lu	coelho	cuaajo	caglio	cail (ant.)	chiag	calh	coall	–	cuagl

O grupo oclusiva c + t, por sua vez, assimila-se em italiano; palataliza-se em português, espanhol, francês e provençal; labialização do “c” em romeno:

l. vulgar	port.	esp.	italiano	francês	romeno	prov.	cat.	sardo	obvãldico
lacte	leite	leche	latte	lait	lapte	lach	llét	–	latg
nocte	noite	noche	notte	nuit	noapte	noch	nit	notte	–

Já a oclusiva p + t mantém-se em romeno; assimila-se em italiano; assimila-se e simplifica-se nas demais:

<sup>34</sup> Dialetos sardos centrais.

<sup>35</sup> Dialeto do reto-romano.

<sup>36</sup> No francês antigo era palatizado

l. vulgar	port.	esp.	italiano	francês	romeno	prov.	cat.	sardo	obválido
septem	sete	sete	sette	sept < set	șapte	set	set	sette	siat

A oclusiva c + s (= x) palataliza-se em português, italiano e catalão:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo	obv.
coxa	coxa < coixa	cojo	coscia	cuisse	coapsă	cuoissa	cuixa	–	queissa

A oclusiva g + n tende a palatalização, exceto em romeno, cuja pronúncia velar [yn] evoluiu para “-mn”:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo	obv.
pugnu	punho	puño	pugno	poing	pumn	ponh	puny	–	pugn

No grupo “l + consoante” a pronúncia velar do “-l” no latim está presente no português (caso não ocorra vocalização total para “-u”) e no catalão. Em francês, provençal e reto-romano vocaliza-se para “-u”; no obválido apresenta transição; em espanhol, sardo, italiano e romeno em vez de um “-l” velar temos um “l” apical (não velarizado, que em muitos dialetos passa a “-r”):

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	log. <sup>37</sup>	obv.	eng. <sup>38</sup>
altu	alto	alto	alto	haut	înalt	aut	alt	artu	aalt	ot

Em português ocorre em alguns casos vocalização: *alteru* > *altru* > *outro*; *multu* > *multo*; *palpare* > *paupare* > *poupar*; *falce* > *fauce* > *foice*.

O grupo latino “r + consoante” permanece normalmente constante: os grupos “-rb” e “-rv” se alternam revelando uma antiga influência mútua; o português substitui (como faz com “-lb” por “-lv”: *albu* > *alvo*) “-rb” por “-rv”; o grupo “-rs” tendia já no latim vulgar para a assimilação “-ss”:

<sup>37</sup> Dialeto sardo falado na parte central da Sardenha.

<sup>38</sup> Dialeto do reto-romano.

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo	obv.	eng.
porta	porta	puer- ta	porta	porte	po- artà	porta	–	porta	por- ta	–
herba	erva	hier- ba	erba	her- be	iarbà	her- ba	er- ba	–	jarva	er- va
dossu <dor- su	dor- so	dorso	dos- so	dos	dos	dos	dos	dos- su	–	–

Quanto à nasal + consoante, o grupo “m + cons.” normalmente mantém-se, exceto no espanhol no qual se dá uma assimilação: *mb* > *mm* > *m*; o grupo “n + cons.” mantém-se; o grupo “-mn” assimila-se em parte para “-nn” em sardo, italiano, reto-romano, provençal, catalão, espanhol e português, e em parte para “-mn” em francês (e isoladamente para o provençal); em romeno mantém-se:

l. vulgar	port.	esp.	it.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo	obv.
plum- bu	chum- bo	plomo	piom- bo	plomb <sup>39</sup>	plum b	plom b	–	–	–
cinque	cinco	cinco	cinque	cinq	cinci [tʃin- tʃ]	cinc	–	–	tschu n
somnu	sono	sueño (ñ<nn )	sonno	som- meil	somn	son (tb. som)	so n	sonn u	sien

Por fim, no grupo latino “s + consoante”, o “s-” se mantém em espanhol, provençal e italiano; também em romeno, exceto diante de “-i”; em reto-romano, catalão e português palatizou-se, conferindo em catalão e português um “-i” à sílaba precedente:

l. vulgar	port.	esp.	ital.	fr.	rom.	prov.	cat.	sardo	obv.
costa	costa	cueta	costa	côte<coste	coastà	costa	–	–	costa
pisce	peixe	pez	pesce	poisson	pește	peis	peix	piske	pèsch

Percebemos assim que as perspectivas propostas pelos estudos filológicos nos permitem ter uma dimensão mais segura das leis linguísticas que perfizeram as línguas neolatinas, permitem-nos avaliar de forma acadêmica o quanto se faz mis-

<sup>39</sup> Note que em francês ocorre a perda da oclusão pela nasalização da vogal.

ter uma introspecção diacrônica para se conceber uma ideia múltipla dos princípios que as nortearam. É inegável que no processo de romanização do Império, a língua do homem comum, do lavrador, do soldado, do comerciante, do escravo, o chamado o latim vulgar, ocupou um papel mais importante que a língua literária. As variações observadas nos atestam que o latim, ainda que alterado, permanece vivo nos falares hodiernos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ELIA, Sílvio. *Preparação à linguística românica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1978.

GRANDGENT, C. H. *Introducción al Latin Vulgar*. 2. ed. facsimilar. Tradução do inglês por Francisco de B. Moll, corrigida e aumentada com notas, prólogo e uma antologia. Madri: Revista de Filología Española, 1952.

LAUSBERG, Heinrich. *Linguística Românica*. Trad.: Marion Ehrhardt & Maria Luísa Schemann. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1981.

MAURER JR., Theodoro Henrique. *Gramática do latim vulgar*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.



**A CONSCIÊNCIA DILACERADA  
OU OS LUGARES INCOMUNS  
DE CLARICE LISPECTOR**

Valdemar Valente Júnior (UFRJ)  
[valdemarvalente@gmail.com](mailto:valdemarvalente@gmail.com)

**RESUMO**

Este texto tem como objetivo a explicitação de uma proposta de análise acerca do que consideramos como alguns dos romances mais significativos da produção narrativa de Clarice Lispector, respectivamente, *A Paixão Segundo G. H.*, *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* e *A Hora da Estrela*. Dessas obras, procuramos extrair um sentido de interioridade problematizada ao extremo, a partir do que se configura em dilaceramento das potencialidades humanas subitamente convertidas em sofrimento e dor. Assim, a conquista de um espaço de plenitude sugere a transitoriedade da vida como se os poucos momentos de prazer inerentes à existência humana assumissem a condição de epifanias, espécies de luzes de brilho provisório. Por conta dessas questões, a discussão acerca dessas obras se configura como possibilidade de aprofundamento a respeito do legado clariciano como parte da atitude de uma autora que deliberadamente se volta para a eficaz tentativa de desvelar os aspectos mais recônditos da condição humana.

Palavras-chave: Narrativa. Contemporaneidade. Crítica.

**1. Introdução**

A proposta deste texto situa-se como um esboço de estudo da obra de Clarice Lispector a partir do que consideramos como alguns de seus pontos mais elevados: *A Paixão Segundo*

G. H., *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* e *A Hora da Estrela*.

Em *A Paixão Segundo G. H.*, notabiliza-se o amplo espaço de introspecção de uma narrativa cuja ausência de diálogos e um suposto interlocutor servem de base elementar ao assunto narrado. Tendo em vista o sofrimento implícito ao ato de narrar, o encontro com a barata no quarto da empregada condensa a mudez malograda, ao passo em que esta se estabelece como linguagem. Seria repetir um lugar comum aos diversos estudos que se debruçam sobre a obra de Clarice Lispector dizer que a presença de uma epifania se estabelece pela surpresa que o universo das coisas banais efetiva nessa obra. A linguagem acaba por expressar o indizível, ainda que seja esta a única possibilidade inerente ao desejo humano de se fazer representar.

Ao começar cada capítulo com a última frase do que o precede, a obra sugere um fluxo contínuo que incorpora à narrativa um sentido melódico, assim como o refrão de uma canção, um fecho que ao mesmo tempo serve de abertura à parte seguinte. Isso significa dar ao texto uma linearidade inerente a um percurso definido a que este obedece. Por sua vez, o percurso acaba em certa vacância da linguagem, em capitulação diante da despersonalização de G. H. A dor de existir consigna a própria paixão como condição de vida. *A Paixão Segundo G. H.* estabelece um tipo de relação com determinados surtos em que o inesperado se apresenta como possibilidade de descoberta. A revelação contida no ato de comer a barata encerra o próprio ato do sofrimento e da paixão.

No rastro de uma série de revelações a que a condição humana se expõe a vivenciar, o amor e suas lições assumem um espaço singular em *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres*, quando o encontro entre personalidades tão diversas faz da dor a alegria, ou, quem sabe, uma esteja na outra. O desejo se converte na possibilidade concreta do encontro. A des-

coberta do eu revela-se outra vez como um ponto de fundamental importância na obra de Clarice Lispector. Outra marca clariciana caracteriza-se em trilhar um caminho quase sempre penoso que conduz à denúncia do que é visível, mas que por vezes não se enxerga.

O encontro com o amor e seu objeto é como mais uma presença, mais uma aparição da claridade em meio à escuridão. A liberdade de amar funciona como marco divisório do que parece configurar-se como uma das características da obra de Clarice Lispector. No exemplo em questão, Lóri, assim como G. H. e Macabéa, mesmo que de modo precário, delibera-se a ir ao encontro de um destino que a espera e a transforma. O magistério do amor destitui o mestre de sua atribuição didática, sendo o exercício do silêncio a grande voz que soa fundo no coração da discípula. A aprendizagem consiste em ter a orientação do tempo como dimensão.

Em *A Hora da Estrela*, o surgimento do que parece oculto ao enredo ou ao entendimento do leitor aponta o destino de Macabéa, para quem é chegada a hora de brilhar. A morte é como algo que se transforma em estrela no céu, para quem se extingue o lume da vida na terra. O ser humano encontra-se diante da plenitude de um universo de complexidades para as quais não foi preparado. O cotidiano banal de uma moça nordestina conflita-se com sua perplexidade ante o que lhe apresenta o Rio de Janeiro em sua configuração de metrópole. A fome e a miséria crônicas encontram seu espaço ideal nos ambientes da cidade, miseráveis ou sem cotação. Botequins vulgares, banheiros sujos, a pensão na rua do Acre, o escritório na rua do Lavradio, a casa da cartomante em Olaria.

A narrativa em si mesma é pobre e econômica, o menor romance de toda a produção de Clarice Lispector, querendo configurar a escassez de falas e gestos, como a intenção declarada do narrador Rodrigo S. M., para quem se faz preciso estabelecer certa frieza ao objeto da narrativa. Assim, as palavras

ganham uma amplitude de estrelas e o ato de escrever expressa uma dolorosa dificuldade. A reinvenção de determinados planos da realidade incorpora em *A Hora da Estrela* diversas questões pendentes nos romances anteriores. Espécie de síntese de toda a produção clariciana, neste romance encerra-se um ciclo da obra e da vida. O ser humano é essencialmente composto de linguagem. O paradoxo em Clarice Lispector integra-se definitivamente à escrita, pouco antes, renunciando sua partida.

## **2. *Paixão e náusea***

A expectativa que se apodera do leitor nos primeiros contatos com *A Paixão Segundo G. H.* dá conta da perplexidade que assoma a condição humana em sua relação com as coisas comuns que o cercam. Pode parecer estranho querer entender o conflito entre o eu e o outro. Caber onde não há lugar. Perder-se para poder encontrar-se. Os espaços de um mundo que não foi feito para nós coincidem com a falta de adaptação de que somos vítimas diárias. Viver e aprender. Na verdade, seria ideal poder nascer sabendo e ir desaprendendo com o tempo, como um novelo que se desenrola tendo na morte o fim da linha. A linguagem e suas armadilhas situam os seres em um labirinto onde buscam encontrar uma saída. Será o contrário, portanto, o ato de escrever. Quem sabe, buscar a entrada onde se possa ter a certeza do não retorno. Condenados à vida, a essência desta consiste exatamente em não haver lugar onde caibamos.

*A Paixão Segundo G. H.* sugere a ideia de que é preciso, acima de tudo, viver. Para isso não há regras, somente há a vida. Não há outro caminho senão a vontade de ser o que se sente. O exercício da compreensão sobre os acontecimentos sugere a ideia de que nada existe. Do contrário, humanizamos a vida e ficamos presos ao significado das coisas. Pensamos, e por

isso nos limitamos à interioridade, assim como construímos um sentido que se encaixa no universo das coisas com as quais nos familiarizamos. A linguagem em *A Paixão Segundo G. H.* trava uma difícil batalha com a consciência de um mundo dilacerado. As reentrâncias mais recônditas no labirinto da existência ocupam a cena de uma narrativa que se apresenta de modo corajoso à boca do pano. As formas possíveis de ocupação de espaços na vida cotidiana transformam os atos humanos em situações inusitadas, inverossímeis. Isso, no entanto, não ocorre sem que se corra o risco do aniquilamento, do choque fatal contra as forças do inesperado. Alia-se a isso a condição de incompletude que esbarra no ato do caminho solitário. Em seu processo de consolidação, a existência humana se conflita:

Não estou à altura de imaginar uma pessoa inteira porque não sou uma pessoa inteira. E como imaginar um rosto se não sei de que expressão de rosto preciso? Logo que puder dispensar tua mão quente, irei sozinha e com horror. O horror será a minha responsabilidade até que se complete a metamorfose e que o horror se transforme em claridade. Não a claridade que nasce de um desejo de beleza e moralismo, como antes mesmo sem saber eu me proponha; mas a claridade natural do que existe, e é essa claridade natural o que me aterroriza. Embora eu saiba que o horror – o horror sou eu diante das coisas. (LISPECTOR, 1986, p. 14-15)

A luz e a treva se alternam na trajetória do ser caminhando sobre o mundo. Presença e solidão são duas faces do convívio a que se deve acolher. A exposição do homem ao mundo implica um ato de coragem a que nem sempre se está disposto a pagar o preço. A expressão da voz é também uma forma de silêncio. A situação que define o cerne do romance tem efeito com a chegada de G. H. ao quarto da empregada onde tem início um processo de doloroso encontro entre a paixão e a náusea. Enfrentar os desafios de viver não significa um ato de coragem. A coragem reside na consciência de que se vive. No entanto, o silêncio que representa a voz corre o risco romper-se. As iniciais G. H. no couro das valises deflagra um

processo de reencontro com aquilo que se é de fato: o caminho inevitável de cada um. O enredo da vida leva os seres a destinos maiores ou menores. G. H. parece condenada ao seu destino sem grandeza. A representação nas valises confirma um nível de conhecimento que se limita ao âmbito do particular.

A atmosfera de mistério que se apresenta em *A Paixão Segundo G. H.* revela-se na expressão da náusea, desmascarando os seres e estreitando um abismo com relação à sordidez e à insignificância das coisas. No entanto, a falta de valor que se atribui a uma barata ganha uma dimensão de grandeza da existência material comum a todos os seres. A revelação que se processa no exato instante do encontro da personagem-narradora com o desprezível inseto contradiz a expectativa do sentido natural de asco como este é visto:

Em *A Paixão Segundo G. H.*, o desencadeante da náusea é uma barata que a personagem-narradora vê, no quarto da empregada, saindo de dentro de um banal guarda-roupa. Condensam-se, pouco a pouco, em torno desse inseto, sentimentos contraditórios que vão crescendo. A comum aversão das donas-de-casa por baratas, o simples nojo físico, o medo, e até o súbito interesse despertado pelo inseto caseiro, dão lugar a uma estranha coragem, misto de curiosidade e de impulso sádico-masoquista, com que G. H., fechando a porta do guarda-roupa sobre o corpo do animal, perpetra o ato decisivo. Um nojo mais violento revolve-lhe o estômago e seca-lhe a boca diante do espetáculo da barata trucidada. É que a mulher, então, começou verdadeiramente a ver pela primeira vez sua vítima; e vendo-a, descobriu o ser que nela havia, a matéria organizada em cascas, antenas e olhos, matéria crua, viscosa, repelente, que escorreu, pastosa, do corpo esmagado. Mas, de imediato, através disso tudo que sentia, da náusea que a dominava, G. H. resvala para o êxtase: descobre, afinal, que ela e a barata participavam da mesma existência nua, ancestral, inumana, e possuíam a mesma identidade. (NUNES, 1976, p. 100)

O questionamento decorrente desse encontro induz à observação que recai sobre os seres, não sendo isso a verdade, a moral ou a lei. Assim, a perda completa dos valores relativos aos códigos que norteiam a conduta humana se embaralha.

Sob vários aspectos *A Paixão Segundo G. H.* parece ter a intenção de um clímax como elemento crucial que não necessariamente conduz a algo edificante. Ao contrário, ocorre um desequilíbrio no nível da relação dos seres com o mundo. O desimpedimento com que G. H. lida com as coisas que a cercam, sua liberdade e independência diante da materialidade que rege as ações humanas, além da habilidade que a escultura lhe confere, lhe possibilita manipular diferentes materiais. O mundo é uma construção do homem. Vivemos uma busca incessante por formas e aparências que se constituem. Para G. H. o decalque do outro lhe proporciona uma isenção de responsabilidade sobre a vida e um modo de usufruí-la. As coisas do mundo não são de ninguém.

A G. H. do couro das valises serve como criação de uma identidade comum, sendo questionada pela personagem-narrador a verdade sobre quem é quem. O mundo das aparências promove o conflito entre a mulher e suas iniciais. Assim, a demissão da empregada lhe sugere o ato de arrumar a casa como quem ordena o sentido das coisas dando-lhes uma forma. O encontro com a náusea provocada pela barata decorre da arrumação do apartamento. O contato com sua aparente materialidade expressa um sentido novo ao ambiente. Enxergar o sentido das coisas é buscar o seu avesso, reconhecendo-o em sua falta.

No quarto, a empregada deixou o desenho de um homem e uma mulher, nus, e um cão, expressões que mais parecem uma mensagem escrita que um desenho, querendo configurar sua permanência. A barata, no entanto, reativa a sensação de que o quarto vazio se potencializa, como se o inseto representasse uma força viva e resistente através do tempo. A porta fechada sobre a barata desencadeia um progressivo júbilo acrescido da loucura que resulta do aniquilamento de um ser vivo. Observa-se ainda o caráter de ampliação que tende à deformidade que cerca o encontro de G. H. com a barata. Ao

mesmo tempo ocorre uma inevitável identidade que se acentua entre a mulher e o inseto. A barata é responsável pelo preenchimento de um espaço que se faz patente entre o quarto e a empregada que o desocupa. Assim, um mundo de verdades provisórias desmorona ao peso do inusitado acontecimento. A normalidade cotidiana está soterrada sob escombros:

Não, não te assustes! Certamente o que me havia salvo até aquele momento da vida sentimentalizada de que vivia, é que o inumano é o melhor nosso, é a coisa, a parte coisa da gente. Só por isso é que, como pessoa falsa, eu não havia até então soçobrado sob a construção sentimentária e utilitária: meus sentimentos humanos eram utilitários, mas eu não tinha soçobrado porque a parte coisa, matéria do Deus, era forte demais e esperava para me reivindicar. O grande castigo neutro da vida geral é que ela de repetente pode solapar uma vida; se não lhe for dada a força dela mesma, então ela rebenta como um dique rebenta – e vem pura, sem mistura nenhuma: puramente neutra. Aí estava o grande perigo: quando essa parte neutra de coisa não embebe uma vida pessoal, a vida vem toda puramente neutra. (LISPECTOR, 1986, 65-66)

A palavra “paixão” assume um sentido que remete ao termo bíblico referente à narrativa dos sofrimentos de Cristo segundo os evangelhos. Desse modo, G. H. expressa em primeira pessoa o seu próprio sofrimento, o que a leva a uma busca por identidade. A impureza da barata e a imundície do mundo servem como forma de expiação. O interior da barata, exposto aos olhos de G. H., é uma realidade diante da qual não pode recuar. A chegada a um ponto de neutralidade representa uma forma de inexpressão:

Trata-se do primeiro romance de Clarice Lispector em primeira pessoa. A paixão *de* G. H. é o sofrimento para chegar à própria identidade a ser alcançada com a despersonalização e a mudez; a paixão *segundo* G. H. é o sofrimento de narrar esta experiência, que, passando pela manducação da barata, atinge a própria natureza do ser que faz linguagem: o escritor.

Viver essa condição é a paixão, é a dor, não como um acontecimento fortuito, mas como a própria natureza do homem. (SÁ, 2004, p. 124)



A ingestão da barata significa o acatamento da dor em toda a sua dimensão. Descer ao inferno significa ir morrendo lentamente como a barata esmagada. A sensação de amor e asco, a expiação e a dor correspondem à vida como ela de fato se dá. O inferno é o prazer em sua exacerbação de dor. Cair nas profundezas de um abismo pode resultar na divina sensação do infundável. Tudo é imenso e inalcançável. Diante disso deflagra-se um clima de êxtase que tangencia a ideia de um despojamento completo do ser humano em sua condição. O martírio do ser humano se coaduna à orgia com que G. H. vive seu próprio inferno. A experiência do amor se resume na degradação:

Crispei minhas unhas na parede: eu sentia agora o nojento na minha boca, e então comecei a cuspir, a cuspir furiosamente aquele gosto de coisa alguma, gosto de um nada que, no entanto, me parecia quase adocicado como o de certas pétalas de flor, gosto de mim mesma – eu cuspia a mim mesma, sem chegar jamais ao ponto de sentir que enfim tivesse cuspido minha alma toda. “– porque não és nem frio nem quente, porque és morno, eu te vomitei da minha boca”, era Apocalipse segundo São João, e a frase que devia se referir a outras coisas das quais eu já não me lembrava mais, a frase me veio do fundo da memória, servindo para o insípido do que eu comera – e eu cuspia. (LISPECTOR, 1986, p. 162)

O caminho a ser seguido dá-se de modo inverso, descaracterizando e destituindo o que era e se fizera antes. A liberação que resulta da morte constitui-se em um medo de fugir à matéria como parte de cada ser. Há, no entanto, a necessidade do desprendimento do ser, que passa pela purgação, como um núcleo relativo às formas do amor. Há que se perder tudo e continuar a ser. Despersonalizar-se significa alcançar um ponto elevado de si mesmo.

### 3. *Aprendendo a amar*

A elaboração da narrativa em *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* compõe uma experiência que ganha forma no transcurso do romance como resultado da própria aprendizagem de Lóri, sua personagem. A condução do texto exige-se de um princípio definido, do mesmo modo que seu final sugere uma continuidade do que pode ser visto mais adiante. A banalidade que condiz às coisas da casa, enumeradas no cotidiano de Lóri, esbarram de algum modo no oposto do que representa Ulisses, o professor universitário a quem deseja atrair ao encontrar. Não obstante a distância que os separa, implica esse encontro na possibilidade de se aprender a viver e a amar.

A aprendizagem do amor obedece a um plano que vai além das palavras. O que Ulisses possibilita como ensinamento, e que a Lóri do mesmo modo interessa, transpõe para ela o que significa o ordenamento do saber, superando o plano meditativo e se instaurando no plano físico em suas pulsações de mulher. Para Ulisses, por sua vez, é preciso que Lóri desenvolva toda a sua autonomia para que, em seguida, ele a possua. Não são aulas de filosofia que Ulisses pretende lhe dar, mas algo que vai além de condição de vir a tê-la como mulher. Ao enfeitar-se e perfumar-se para ir ao encontro de Ulisses, Lóri tenta absorver o legado da vida, como as mulheres sempre fizeram no transcurso dos anos, e que para ela possui um quê de mistério. Ao preparar-se para o encontro amoroso, o exercício da sedução eleva-se à máxima esfíngica de decifrar sob pena de devorar.

Entre Ulisses e Lóri existe uma supremacia que favorece a condição do homem. Além disso, o desequilíbrio com relação às coisas do mundo verifica-se nos gestos mais simples. O fato de mancar, por ter uma perna mais curta que a outra, expressa a dificuldade em acertar o compasso com o mundo, desandando o ritmo das coisas. Revelar a Ulisses essa situação implica uma sofisticação, uma sensatez que lhe parece ser

sempre atributo dos homens. Desvencilhar-se de Ulisses, no entanto, corresponde a não mais exercer a existência como o ato de sentir uma dor. Será essa a condição para que o amor carnal se concretize. A angústia que se apodera de Lóri coincide com o significado do encontro, o tempo transcorrendo como se existisse um prazer embutido no sofrimento. Assim, a negativa do encontro com Ulisses resulta em uma resposta:

– Lóri, disse Ulisses, e de repente pareceu grave embora fiasse tranquilo, Lóri: uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida. Foi apesar de que parei na rua e fiquei olhando para você enquanto você esperava um táxi. E desde logo desejando você, esse teu corpo que nem sequer é bonito, mas é o corpo que eu quero. Mas quero inteira, com a alma também. Por isso, não faz mal que você não venha, esperarei quanto tempo for preciso. (LISPECTOR, 1973, p. 23)

O professor universitário exerce certo tipo de pedagogia do amor, na medida em que sua consciente serenidade, diante da recusa do encontro, significa um tempo de espera e aprendizagem. Assim é que *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* corresponde ao amadurecimento da condição humana a partir da possibilidade de um relacionamento. Na mesma medida, a discrepância da história de vida entre as personagens sugere uma experiência que se confirma no crescimento pessoal de Lóri. Aprender a amar representa estar pronta de corpo e alma para o exercício de uma relação que nada exige além da plena entrega. O macho e a fêmea são como expressões de um milagre. Assim, os descompassos do encontro entre duas almas tão diferentes só se justificam naquilo que Deus reserva à vida e ao desejo dos homens. A hora de amar é chegada, mesmo que esse amor resulte no vazio como uma sucessão de quedas, o que significa uma prévia edificação da vida.

A aprendizagem do amor implica no fato de que a dor não se suprime. Ao eliminar-se a dor corre-se o risco do vazio. A presença de Ulisses, mais que um desejo, é uma representação do intangível para ambos. Há em Lóri o engano de ater-se ao fato de ser Ulisses um professor universitário e ela uma simples professora primária. Preciso se faz eliminar essa possibilidade para que seja dado espaço ao desejo, o que depende de espera, para que se efetive a aprendizagem. Por outro lado, a situação que envolve um estreitamento entre sua alma e a de Ulisses parece lhe provocar enorme pânico. Nisso reside sua luta. Disso decorre a dificuldade que se impõe ao andamento da relação. Há um terrível imbróglio no que se refere ao que se pode dar e receber como algo profundamente intrincado. Na espera de Ulisses reside a consciência de poder possuir Lóri não apenas fisicamente. O que pode ser mensurado pelo imediatismo das ações repercute em uma conquista frequente e diária que o leva a desejá-la de corpo e alma:

Mas olhe para todos ao seu redor e veja o que temos feito de nós e a isso considerado vitória nossa de cada dia. Não temos amado, acima de todas as coisas. Não temos aceito o que não se entende porque não queremos passar por tolos. Temos amontoados coisas e seguranças por não nos termos um ao outro. Não temos nenhuma alegria que já não tenha sido catalogada. Temos construído catedrais, e ficado do lado de fora, pois as catedrais que nós mesmos construímos, tememos que sejam armadilhas. Não nos temos entregue a nós mesmos, pois isso seria o começo de uma vida larga e nós a tememos. (LISPECTOR, 1973, p. 47)

O amor e seus receios configuram em *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* a situação do homem urbano a construir possibilidades de entendimento sobre o outro, em que pese a pluralidade do mundo a cercá-lo. O espanto de Lóri situa-se no argumento de que Ulisses utiliza-se como comprovação para poder compreendê-la. A solidão da grande cidade não impacta a professora primária do interior que se cansara da vida em família. A aprendizagem do amor se oferece de modo pungente. Por vezes impõe-se a isso um exercício de de-

saprender, um esquecimento sobre o conhecimento como manifestação de sabedoria.

*Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* é a representação de uma iniciativa possível na condução dos seres aos mistérios do amor. O relacionamento por vezes complexo não interfere de modo algum na construção do que ele possa vir a ser. De todo modo, o encontro entre Ulisses e Lóri é o próprio amor em sua turbulência e quietude. Chegar ao ponto mais elevado de sua condição não traduz a ideia de um desejo específico, mas sim a expressão da vontade de todos os amantes. Amar é personificar-se na eternidade para além da morte. Para viver o amor é preciso que Lóri permita-se à condição de uma boa aluna. A aprendizagem do amor conduz à humanização que o professor de filosofia induz aos seus alunos, além do fato de que o ensino faz com que se escute aquilo que se sabe. Amar é viver e, portanto, há que se viver para que se possa morrer.

Para Lóri, estar sendo conduz a um avanço na aprendizagem. Estar sendo prenuncia o direito de viver como em um culto à liberdade. Estar sendo traduz verdadeiramente o encontro com o que se é. A revelação do que parece óbvio apresenta-se de modo inusitado, algo até então inacreditável. Nisso pode residir o ponto crucial da narrativa. A descoberta de algo que se mostra visível a apenas alguns, como se uma cegueira impusesse sua limitação a quem não consegue ver a si mesmo senão com a ajuda do outro. O espanto diante do que se é aprofunda em Lóri a sensação de bem-estar que o amor produz:

A ação desse romance, que ainda corresponde a uma busca, podendo ser enfeixada na trajetória que a protagonista percorre da solidão à comunhão, do auto isolamento ao abandono na pessoa do outro que a identificará consigo mesma, põe face a face, em vez de uma protagonista e de um mediador externo, duas consciências que se reconhecem, a princípio de maneira reticen-

te, para se comunicarem em seguida através do silêncio e da palavra, da carne e do verbo. (NUNES, 1995, p. 79)

O mistério que envolve a personalidade de Lóri parece pouco a pouco ir esvanecendo-se em face da paciência que Ulisses exercita ao quebrar sua resistência. Para Lóri, a dor é a forma de sentir-se viva, sendo a aprendizagem do amor a forma de sentir-se viva pelo prazer. Viver parece algo extraordinário e sem medida. Na verdade, o óbvio da vida apresenta-se doloroso em sua complexidade, querendo sugerir o próprio ato de existir. Lutar contra o que se é constitui um desafio para Lóri. Ulisses não se situa como seu oponente, senão como alguém que luta ao seu lado. A força da paixão acaba por determinar uma dominação de ânimo que resulta da ausência provisória da pessoa amada. O amor tem que ser mais forte que o aniquilamento da morte. Entregar-se ao mundo representa um mergulho em um mar profundo e noturno como afirmação da vida de que se morre a cada dia. Preciso faz-se ter urgência de coragem para suportar a dor do amor:

*O livro dos prazeres* é uma recuperação corajosa do sentido da existência individual. Então, de certo modo, Lóri contesta G. H. A sabedoria de que é feita dimensiona-a para a vida humana. A lucidez que vai adquirindo é tranquila, fora de qualquer espécie de transe. Através de Ulisses, ela conhece o que significa estar viva no prazer e, com isso, é levada a reconhecer-se também nas aspirações de liberdade e de justiça da vida comum. Pela primeira e única vez, um texto de Clarice situa a entrega amorosa sem reservas, capaz de conduzir à consciência de si no *outro* e à consciência da própria condição social. É fato único, ainda, que o diálogo tenha a força de aproximar e não separar as personagens. (WALDMAN, 1992, p. 67-68)

Na busca do amor que se contrapõe à dor do mundo, manifesta-se em Lóri o desejo de adentrar a realidade cotidiana em sua singular simplicidade. *Uma Aprendizagem ou O Livro dos Prazeres* enfoca uma deliberada intenção de reconhecer o sentido pleno das coisas. A importância contida nas mesmas observações sobre o mundo lhe completa, tendo em vista a

materialidade que a cerca. Há nisso a necessidade do estabelecimento de alianças, tendo-se direito ao excesso no exercício pleno da existência. A plethora de felicidade tende a ser evitada por Lóri, já que isso pode vir a constituir-se em um hábito de que seja impossível livrar-se. Assim, a vida apresenta-se como cenário permanente de lutas para as quais concorrem indistintamente satisfações e sofrimentos. O êxtase proporcionado pelo estado de plena felicidade é algo transitório, que não garante a colheita permanente de seus pomos dadivosos. O sofrimento é como o despertar de um sonho de felicidade em sua suprema sensação:

    Não se enganava a si mesma: era possível que aqueles momentos perfeitos passassem? Deixando-a no meio de um caminho desconhecido? Mas ela poderia sempre reter nas mãos um pouco do que agora conhecia, e então seria mais fácil viver não vivendo, mal vivendo. Mesmo que nunca mais fosse sentir a grave e suave força de existir e amar, como agora, daí em diante ela já sabia pelo que esperar, esperar a vida inteira se necessário, e se necessário jamais ter de novo o que esperava. Moveu-se de súbito na cama porque foi insuportável imaginar por um instante que talvez nunca mais se repetisse a sua profunda existência na Terra. Mas, para a sua alegria inesperada, percebeu que o amaria sempre. Depois que Ulisses fora dela, ser humana parecia-lhe agora a mais acertada forma de ser um animal vivo. E através do grande amor de Ulisses, ela entendeu enfim a espécie de beleza que tinha. Era uma beleza que nada e ninguém poderia alcançar para tomar, de tão alta, grande, funda e escura que era. Como se sua imagem se refletisse trêmula num açude de águas negras e translúcidas. (LISPECTOR, 1973, p. 167-168)

O perigo de viver e amar precisa sobrepor-se à certeza da dor. O sofrimento não pode suplantar o amor. Amar e viver são ideias que se combinam. Há, portanto, que se esgotar a conta de um desejo que até então se escondera. Há que serenamente entregar-se ao amor sem temer vir a morrer de tanto ser feliz.

#### **4. A estranha estrela**

A publicação de *A Hora da Estrela*, meses antes da morte de sua autora, pode ser vista, simbolicamente, como um ato crepuscular em acerto de contas como tempo. Ao fim da narrativa, quando tem o destino traçado pela cartomante, Macabéa vai ao encontro da morte, o que aponta uma direção contrária da ascensão em outro plano, distinta do sonho que a jovem nordestina pensa viver no Rio de Janeiro. O significado da vida pode ser a sua negação. A dor mais uma vez perpassa o sentido da obra de Clarice Lispector com parte integrante e inalienável da condição humana. Assim, a felicidade é mais uma das invenções de quem dela desconhece o significado, dos seres oprimidos e subjugados pela dor.

Nesse sentido, Rodrigo S. M. se presta à função de narrador da sucessão de misérias e absurdos do cotidiano de Macabéa, moça pobre e sem espaços na sociedade. Órfã, desligada do mundo de onde veio e sem contatos com o mundo onde vive, tem nas informações da Rádio Relógio uma referência possível. No turbilhão das ruas do Rio de Janeiro estão definidos os descaminhos de tantas outras nordestinas em busca de ascensão, perseguindo a sorte, esperando pela hora chegada. Rodrigo S. M. propõe-se a enumerar fatos em que o compromisso com começo, meio e fim se façam patentes. Explica sua intenção determinando as bases do que se propõe a apresentar. A narrativa tem que se pautar na simplicidade, o que corresponde à humildade de alguém com quem a dureza das relações da vida na cidade não tem a menor compaixão.

Desprovida dos mecanismos de acesso às formas sofisticadas do saber, condenada pela limitação de quem estudara sem concluir o curso primário, resta-lhe o serviço subalterno de datilografia que copia letra a letra, sem o devido domínio da escrita, o que a faz cometer erros crassos. A moça nordestina é alguém que não sabe sequer o que representa. Feia e sem atrativos, compõe o cenário de uma minoria social silenciosa



que habita os centros urbanos. Sua figura não desperta o interesse das pessoas, além de que a faz passar quase que totalmente despercebida como um ser fosco e sem brilho. No livro que Rodrigo S. M. se propõe a escrever, o silêncio tem um lugar privilegiado. A narrativa pauta-se em um mínimo de palavras, visto que se faz imprescindível tratar do assunto proposto.

Os fatos são como pedras duras, o que obriga Rodrigo S. M. a buscar um sentido plausível para esta moça reduzida a uma ínfima porção de si mesma. O exercício da escrita mostra-se penoso ao narrador na medida em que também o desafia. A simplicidade do tema acaba por se constituir em dificuldade de execução. O destino da moça encontra-se em poder de Rodrigo S. M., na verdade aquele a quem cabe estabelecer um relato sobre alguém que, por sua situação de precariedade, o conduz a uma condição maior e mais elevada do que a que ele efetivamente desfruta. Escrever o diferencia dos demais, desligando-o da mediania dos seres:

O narrador poderia, por meio de um mecanismo de compensação, inevitavelmente fraudulento, mistificar a trajetória daquela “moça entre milhares delas”. Bastaria recorrer aos serviços prestimosos do sublime. A culpa do narrador se deslocaria para a narrativa e, no lugar da guerra criadora, se instalaria um armistício convencional e inútil. Nada disso, porém, aconteceu. O corte grotesco – humano, demasiado humano, tão humano que dói – expôs sem complacência as lesões que a moça algoana trazia no corpo e na alma. O retrato sem retoque é a decidida renúncia ao sublime. (PORTELLA, 1983, 177)

Macabéa incorpora-se á vida de Rodrigo S. M. No entanto, a escrita parece relutar em ter início. A figura a ser descrita implica uma série de medidas que incluem a reclusão e a abstinência. Todavia, é preciso que o escritor prevaleça em sua verdadeira condição, tornando a ser o que era antes dessa investida. O retrato dessa moça esbarra em sua situação de vida, onde o valor das coisas não pode ser medido. O despreparo para o exercício dos atos mais simples de viver a faz errar ao da-

tilografar, além de sujar o papel com sua pouca higiene, o que irrita o chefe da firma onde trabalha. Em *A Hora da Estrela* verifica-se uma completa destituição de tudo quanto pode servir de aparato à condução da vida cotidiana. Ser desprovido de toda sorte de bens, naturais ou materiais, não representa perda para quem se desconhece por completo, não tendo a mínima consciência do que venha a representar seu lugar no mundo. Ausente de tudo, resta-lhe apenas um ténue desejo de viver, sem ao menos saber o que isso significa:

Elas nascera com maus antecedentes e agora parecia uma filha de um não-sei-o-quê com ar de se desculpar por ocupar espaço. No espelho distraidamente examinou de perto as manchas no rosto. Em Alagoas chamavam-se “panos”, diziam que vinham do fígado. Disfarçava os panos com grossa camada de pó branco e se ficava meio caiada era melhor que o pardacento. Ela toda era um pouco encardida pois raramente se lavava. De dia usava saia e blusa, de noite dormia de combinação. Uma colega de quarto não sabia como avisar-lhe que seu cheiro era morrinhento. E como não sabia, ficou por isso mesmo, pois tinha medo de ofendê-la. Nada nela era iridescente, embora a pele do rosto entre as manchas tivesse um leve brilho de opala. Ninguém olhava para ela na rua, ela era café frio.

E assim se passava o tempo para a moça esta. Assoava o nariz na barra da combinação. Não tinha aquela coisa delicada que se chama encanto. Só eu a vejo encantadora. Só eu, seu autor, a amo. Sofro por ela. E só eu é que posso dizer assim: “que é que você me pede chorando que eu não lhe dê cantando”? Essa moça não sabia que ela era o que era, assim como um cachorro não sabe que é cachorro. Daí não se sentir infeliz. A única coisa que queria era viver. Não sabia para que, não se indagava. Quem sabe, achava que havia uma gloriuzinha em viver. Ela pensava que a pessoa é obrigada a ser feliz. Então era. Antes de nascer ela era uma ideia? Antes de nascer ela era morta? E depois de nascer ela ia morrer? (LISPECTOR, 1988, p. 34-35)

Macabéa é alguém a quem a vida privou de tudo. A vontade de criar um bicho de estimação, reprimida na infância, resulta na criação de pulgas, inferiores a um cão, e mais à altura do afeto que pode oferecer. Resta-lhe a situação de humil-

dade, servil e cabisbaixa, ainda que não herdasse a beatice da tia que a oprimira. No Rio de Janeiro, o sobrado na rua do Acre e o convívio com as colegas de vaga sugerem uma vida subterrânea, murcha e sem horizontes. O canto de galo que invade a aurora ou o apito de navio aproximando-se do cais são os sinais da vida que lhe chegam à imundície do quarto de pensão. A escassez da vida a faz defender-se de modo a não dispor do pouco que possui com o receio de esvair-se, esgotar-se de tudo. Por vezes sente falta do que nunca chegou a desfrutar. A memória excluía-lhe da infância o que não teve. De retorno ao que não sabia que era, desempenha com submissão o papel que lhe cabe. De volta à pensão, a Rádio Relógio constitui a possibilidade de tentar entender o outro lado das coisas. Além disso, não sabe ao certo o que sente por não lhes saber os nomes:

Pois *A Hora da Estrela*, antes de mais nada, é um autorretrato, sendo ao mesmo tempo uma radiografia do processo de criação. “*Macabéa c’est moi*”, poderia dizer Clarice, imitando uma confissão célebre. A narrativa utiliza de modo explícito todos os componentes da forma como reveladores de um rosto, ressoando nos demais personagens e, ao mesmo tempo, da própria narrativa: “minha materialização enfim em objeto “. Se é baseada na reconstrução de um olhar – a partir do “sentimento de perdição” surpreendido no rosto de a moça nordestina –, a história é tecida em meio às circunstâncias objetivas da pobreza brasileira, refratadas na vida e na “literatura do fracasso” de Clarice. (ARÊAS, 2005, p. 76-77)

O encontro com Olímpico inaugura um momento de transformação para quem o desejo era algo que sentia sem saber a razão. Sem nunca ter recebido carta ou telefonema, pede que ele lhe telefone. Ao contrário dela, o rapaz é um nordestino inteligente e ambicioso, o que lhe desperta curiosidade. Além disso, sua sensibilidade aflora ao contato com o outro. A canção que escutara na Rádio Relógio, parte da informação acerca do famoso cantor italiano Enrico Caruso, causa-lhe profunda emoção:

“Uma Furtiva Lacrima” fora a única coisa belíssima na sua vida. Enxugando as próprias lágrimas tentou cantar o que ouvira. Mas a sua voz era crua e tão desafinada como ela mesma era. Quando ouviu começara a chorar. Era a primeira vez que chorava, não sabia que tinha tanta água nos olhos. Chorava, assoava o nariz sem saber mais por que chorava. Não chorava por causada vida que levava: porque, não tendo conhecido outros modos de viver, aceitara que com ela era “assim”. Mas também creio que chorava porque, através da música, adivinhava talvez que havia outros modos de sentir, havia existências mais delicadas e até com um certo luxo de alma. (LISPECTOR, 1988, p. 59-60)

Macabéa espanta-se com a própria ideia de que existe a vida. Ao ir ao Jardim Zoológico, os animais parecem-lhe estranhos, uma aberração. Ao mesmo tempo enumera a Olímpico o que aprendera na Rádio Relógio e através dele pode estabelecer uma relação com o que não compreende. Por outro lado, a falta de jeito de Macabéa contrasta com o estilo sedutor de Glória, sua colega de trabalho, a quem apresenta Olímpico. Glória é “carioca da gema”, o que a destaca da condição de nordestina de Macabéa, acabando por seduzir Olímpico. O infortúnio de Macabéa pode vir a ter um fim, por sugestão da colega que lhe rouba o namorado e agora lhe empresta o dinheiro para ir a uma vidente. As revelações contidas nas cartas dão conta do brilho que sua vida opaca passará a ter. O outro lado reserva-lhe a vez que é chegada. No entanto, ao ser atropelada por um Mercedes, cujo símbolo é uma estrela, o brilho da vida transforma-se em morte:

Macabéa ao cair ainda teve tempo de ver, antes que o caro fugisse, que já começavam a ser cumpridas as predições de madama Carlota, pois o carro era de alto luxo. Sua queda não era nada, pensou ela, apenas um empurrão. Batera com a cabeça na quina da calçada e ficara caída, a cara mansamente voltada para a sarjeta. E da cabeça um fio de sangue inesperadamente vermelho e rico. O que queria dizer que apesar de tudo ela pertencia a uma resistente raça anã teimosa que um dia vai talvez reivindicar o direito ao grito. (LISPECTOR, 1988, p. 90-91)

Estendida no chão, Macabéa não percebera o homem alourado e estrangeiro evadir-se após o atropelamento. Tam-

pouco soubera encontrar o significado que buscava para as coisas. Nascera para a morte, e enfim chegara a sua hora de estranha estrela.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARÊAS, Vilma. *Clarice Lispector: com a ponta dos dedos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2005.

LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

\_\_\_\_\_. *A paixão segundo G. H.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. *Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1973.

NUNES, Benedito. O mundo imaginário de Clarice Lispector. In: \_\_\_\_\_. *O dorso do tigre*. São Paulo: Perspectiva, 1976.

\_\_\_\_\_. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. São Paulo: Ática, 1995.

PORTELLA, Eduardo. O grito do silêncio. In: \_\_\_\_\_. *Confluências: manifestações da consciência comunicativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

SÁ, Olga de. *Clarice Lispector: uma travessia do oposto*. São Paulo: Annablume, 2004.

WALDMAN, Berta. *Clarice Lispector: a paixão segundo C. L.* São Paulo: Escuta, 1992.

**HISTÓRIA DA ESCRAVA GUIOMAR:  
UMA REESCRITA DE A ESCRAVA ISaura  
NA LITERATURA DE CORDEL**

Raymundo José da Silva (UEMS)  
[raysete@gmail.com](mailto:raysete@gmail.com)

**RESUMO**

Com este trabalho, pretende-se demonstrar a proximidade da literatura de cordel com a literatura brasileira oficial. Verifica-se que o cordel, concretizado na forma escrita por intermédio do folheto, representa um dos mais relevantes produtos da cultura popular com algumas características bem específicas. Em toda a sua trajetória, sempre esteve em contato com outras formas de manifestações artísticas mais prestigiadas e consideradas hegemônicas. Por conseguinte, como exemplo, efetua-se aqui um contraponto entre o folheto de cordel *História da Escrava Guiomar*, de autoria de João Martins de Athayde, e o romance *A Escrava Isaura*, do escritor romântico brasileiro Bernardo de Guimarães. Constatou-se íntima relação entre os dois textos, com nítida coincidência, tanto no que se refere à temática quanto em boa parte do roteiro e dos personagens. Em face da apropriação do texto da literatura oficial pelo cordel, este folheto semelha-se a uma reescrita com versificação do romance; no entanto, pode-se ver que conserva intacta sua identidade como gênero literário distinto; ou seja, preserva as qualidades que o caracterizam como autêntica obra de literatura de cordel.

**Palavras-chave:** Reescrita. Literatura de cordel. *A Escrava Isaura*.

***1. Considerações iniciais***

Provavelmente não será absurdo supor que muitos iniciantes dos estudos da literatura de cordel do Brasil amiúde te-

nam, à primeira vista, a ilusória impressão de que essa manifestação cultural esteja completamente dissociada das realizações artísticas mais valorizadas pela crítica oficial especializada. No entanto, ainda que enganoso, esse modo de pensar parece compreensível, uma vez que o cordel, principalmente por ser de origem popular e tradicionalmente produzido e mais consumido pelas classes sociais menos favorecidas, representa uma manifestação literária paralela e muito menos prestigiada que a grande literatura brasileira. Dentre os vários motivos dessa primeira impressão, alguns podem ser mencionados: a imensa dificuldade financeira dos poetas, quase todos de origem humilde, e o artesanal e pouco refinado processo de confecção e publicação dos folhetos de cordel, sobretudo nas primeiras décadas; a maioria desses folhetos, principalmente os mais conhecidos e mais editados, foram produzidos por autores nordestinos de parca escolaridade e geralmente consumidos por um público de instrução escolar igualmente baixa; o antigo isolamento do Nordeste, berço do cordel brasileiro, uma região acossada pela seca, e o contraste em relação às grandes possibilidades de desenvolvimento principalmente da Região Sudeste, onde se localizava a elite econômica e sociocultural do País.

Entretanto, a despeito de todas as desigualdades sociais verificadas na própria Região Nordeste, apesar das vicissitudes enfrentadas pelo homem do sertão, como o analfabetismo e a pobreza, algumas obras de poetas sertanejos conseguiram estabelecer uma estreita relação entre a literatura de cordel e a prestigiada literatura nacional brasileira. Mas convém observar que, em verdade, existem duas vias, uma de ida e outra de volta. Assim, algumas vezes, certas formas de expressão artísticas mais prestigiadas, como a literatura nacional e novelas televisivas mostram ter sido claramente inspiradas nos temas explorados pela literatura de cordel. Deste modo, podem-se citar exemplos, como o romance *Tereza Batista Cansada de Guerra*, que, além de estar ilustrado com xilogravuras, traz, ainda

antes da introdução (p. 10), as seguintes palavras do escritor Jorge Amado: “Peste, fome e guerra, morte e amor, a vida de Teresa Batista é uma historia de cordel”. Outrossim, a canção/tema da novela Saramandaia, exibida em 1976, foi inspirada no folheto de Cordel “Pavão Misterioso”, de José Camelo de Melo Rezende, enquanto “Cordel Encantado”, novela igualmente exibida pela Rede Globo, procurou reunir em seu roteiro os principais elementos que caracterizam a literatura de cordel do Brasil.

Posto isso, esclarece-se que o intuito deste trabalho consiste em demonstrar, a despeito do quanto possa parecer improvável, a nítida relação da literatura de cordel com a literatura brasileira oficial. Pretende-se verificar que o cordel, concretizado na forma escrita por intermédio do folheto, conquanto represente um dos mais relevantes produtos da cultura popular e conserve características bem específicas, em toda a sua trajetória manteve contato com outras formas de manifestações artísticas mais prestigiadas e reconhecidamente hegemônicas.

Por conseguinte, neste trabalho, foi efetuado um contraponto entre dois textos: o folheto de cordel *História da Escrava Guiomar*, de autoria de João Martins de Athayde, e o romance *A Escrava Isaura* do escritor do movimento romântico brasileiro Bernardo de Guimarães. Constatou-se íntima relação entre as duas obras, com evidente correlação, tanto no que se refere à temática, quanto em boa parte do roteiro e dos personagens. Em face da apropriação do texto da literatura brasileira pelo cordel, este folheto semelha-se a uma reescrita mediante a versificação do romance; ainda assim, pode-se verificar que o poema conserva intacta sua identidade como gênero literário distinto, ou seja, preserva as qualidades que o caracterizam como autêntico folheto ou obra representante da literatura de cordel.

Por conseguinte, será feita, a seguir, uma análise onde são confrontados os principais aspectos das duas obras, que



não foram anexadas, mas que podem ser facilmente encontradas de acordo com as referências bibliográficas.

## **2. *Análise e confronto dos textos: A Escrava Isaura / História da Escrava Guiomar***

Mesmo antes de chegar ao final da leitura do folheto *História da Escrava Guiomar*, de João Martins de Athayde, o leitor poderá concluir que se trata de uma reescrita do livro *A Escrava Isaura* do escritor do Romantismo, Bernardo de Guimarães, em face das semelhanças verificadas entre as duas obras. Também pode-se chegar a essa conclusão porque, como é sabido, o movimento romântico surgiu antes do cordel no Brasil, na segunda parte do século XIX, enquanto o poema, embora não venha datado, – como era comum suceder – provavelmente foi escrito na primeira metade do século XX, época em que Athayde, poeta e editor, mais produziu folhetos e quando o cordel atingiu seu auge no Nordeste. Logo, a impressão marcante é de que o romance e o poema tratam da mesma história, ou seja, cada vez mais o leitor passa a ter a convicção de estar lendo um romance versificado pelo poeta de cordel. Percebe-se a existência de uma forte intertextualidade entre as obras, mas a flagrante semelhança entre ambas não consegue desmerecer o longo poema de 1416 versos metrificados em heptassílabos e distribuídos em sextilhas, que é a modalidade preferida do cordel.

Logo, torna-se quase impossível falar sobre esse poema de cordel sem, paralelamente, fazer referência ao livro de Guimarães, visto que o modo como se faz a inter-relação entre as duas obras talvez represente o aspecto mais significativo e instigante deste folheto. No entanto, cumpre esclarecer que essa proximidade entre os dois textos não constitui raridade, uma vez que o cordel, como já foi dito, costuma aproximar-se de outras atividades culturais e fazer apropriação de temas de ou-

tras formas de arte, como a literatura, o cinema e a novela. Enfim, como ocorre com tantas outras obras consagradas, o formato do enredo desenvolvido por Bernardo Guimarães também não parece original. E a propósito dessa relação verificada entre grande parte das obras nacionais e internacionais e do constante rebuscar das ideias e temas como forma de inspiração, veja-se o que os críticos literários Frederico Barbosa e Sylmara Beletti (2011) dizem sobre *A Escrava Isaura* no seguinte excerto de um ensaio:

Entre os precursores da literatura folhetinesca está o romancista e tipógrafo inglês Samuel Richardson (1689-1761). A sua novela *Pamela, ou a Virtude Recompensada*, publicada em 1741, certamente é uma das fontes de inspiração mais contundentes para a composição do romance de Bernardo Guimarães. Nessa obra, Richardson narra as desventuras de Pamela Andrews, filha de camponeses que é educada por uma senhora nobre que, ao morrer, a entrega aos cuidados de seu filho, o Conde de Belfart. Esse jovem inescrupuloso atenta contra a virtude de Pamela, assediando-lhe com ameaças vis e acaba por entregar-lhe a uma vulgar alcoviteira. Mas Pamela, como Isaura, consegue defender-se, mantendo intacta a sua honra.

Pelos títulos dos dois textos já se pode concluir que o cerne da história é a escravidão, enquanto a intertextualidade, logo nas primeiras linhas, torna-se flagrante, apesar da mudança do nome da personagem principal, de *Isaura* no romance para *Guiomar* no folheto de cordel. Aqui já se pode pensar nessa diferença de nome como uma forma de estratégia mercadológica do autor, deixando claro que, de fato, trata-se de outra obra. Tal hipótese afigura-se-nos aceitável, uma vez que Athayde, segundo seus biógrafos, embora tenha aprendido a ler por conta própria, possuía uma instrução escolar acima da média dos outros poetas de cordel, geralmente semianalfabetos, além do que, tendo sido grande editor, é provável que tenha tido mais possibilidade de ler outros autores da literatura nacional. De qualquer forma, o título ou quaisquer alterações de um texto para o outro seria pouco relevante, uma vez que os leitores do cordel do passado, quase sempre de reduzida ins-

trução escolar, dificilmente leriam um romance da literatura brasileira do porte de *A Escrava Isaura*.

Portanto, como exemplo da significativa intertextualidade nas duas obras, foram destacadas algumas passagens importantes dentre as muitas passagens presentes nas narrativas.

Excerto do romance: “Era nos primeiros anos do reinado do Sr. D. Pedro II. No fértil e opulento município de Campos de Goytacazes, à margem do Paraíba, a pouca distância da vila de Campos, havia uma magnífica fazenda” (p. 11).

Excerto do poema:

Foi nos tempos do reinado  
do grande Pedro Segundo  
No município de Campos  
havia grande fazenda  
situada num vagêdo  
com bela vivenda  
era grande senhor  
Augusto Teles Varenda

(vv. 01, 02, 19, 20, 22, 23, 24).

A época em que a história se passa (reinado de D. Pedro II) e a localização geográfica da fazenda (Campos no Rio de Janeiro), onde Isaura ou Guiomar mora, são as mesmas; houve, entretanto, mais uma alteração: n’*A Escrava Isaura*, o nome do vilão é Leôncio, que passa a ser Augusto em *A História da Escrava Guiomar*, mas acrescido do sobrenome Teles Varenda. Alterações desse tipo possivelmente signifiquem apenas expedientes de que o poeta de cordel às vezes lança mão para construir seu poema e conseguir a rima dos versos, como (fazenda com Varenda).

Nos fragmentos seguintes, foram descritas as impressões causadas pela voz sublime da escrava, e cada autor cita a letra da melodia.

No fragmento do romance:

A favor desse quase silêncio harmonioso da natureza ouvia-se distintamente o arpejo de um piano casando-se a uma voz de mulher, voz melodiosa, suave, apaixonada, e do timbre o mais puro e fresco, que se pode imaginar. (p. 12)

No fragmento do poema:

O clarão do sol poente  
Esse som puro argentino  
todo edifício dourava  
tão cheio de harmonia  
naquele grande silêncio  
o tom velado da cruz  
uma voz dolente cantava  
a sua dor exprimia  
e a triste melodia  
eis as estrofes sonoras  
em piano acompanhava  
que alguém cantando dizia

(Do verso 25 ao 36).

### **Um paralelo entre os versos do romance e os do folheto**

No romance, assim diziam as quatro estrofes da melodia cantada por Isaura na página 12:

Desd' o berço respirando  
Os ares da escravidão,  
Como semente lançada  
Em terra de maldição,  
A vida passo chorando  
Minha triste condição

Os meus braços estão presos,  
A ninguém posso abraçar,  
Nem meus lábios, nem meus olhos  
Não podem de amor falar;  
Deu-me Deus um coração  
Somente para penar

Ao ar livre das campinas  
Seu perfume exala a flor;  
Canta a aura em liberdade

Do bosque o alado cantor;  
Só para a pobre cativa  
Não há canções, nem amor.

Cala-te, pobre cativa;  
Teus queixumes crimes são;  
É uma afronta esse canto,  
Que exprime tua aflição,  
A vida não te pertence,  
Não é teu teu coração.

No poema, com as três estrofes seguintes, deste modo a escrava Guiomar cantava (vv. 37 a 54):

Como é triste viver  
no jugo da escravidão  
fui no lodo arremessada  
oh! Vida de maldição!  
O meu duro sofrimento  
tira-me até a razão.

Os meus olhos são cativos  
não podem de amor falar  
nem a mim própria pertença  
vivo num eterno penar  
o meu coração escravo  
não pode a ninguém amar.

Antes as aves dos bosques  
têm a sua liberdade  
no ar livre das campinas  
gorjeiam à sua vontade  
só para a infeliz cativa  
não existe felicidade.

Como já se pode ver, através de inúmeros pontos de contato entre os textos, ocorre uma forma de entrelaçamento, e pode-se dizer que as letras da melodia cantada por Isaura (ou Guiomar) constituem um dos pontos mais altos dessa intertextualidade. Trata-se de um lugar em que os textos mais se inter-relacionam ou se cruzam (que seja relevada a metáfora), como as águas de dois rios, porque, quanto ao aspecto formal, nesse breve instante ambos são poemas. Esclarece-se, porém, que,

apesar da íntima relação entre as duas obras, mesmo nesse momento elas não se misturam totalmente, ou seja, o poeta de cordel não faz uma cópia dos versos de Bernardo Guimarães. É certo que o tema da canção continua mantido, mas sem que se repitam as palavras, ambas as letras expressam a tristeza e o lamento da jovem pela condição de cativa e infelicidade por não poder amar.

A escrava (Isaura ou Guiomar), criada com carinho pela patroa, é moça de refinada educação com raro talento para cantar e tocar piano. Além dessas qualidades, ao longo de ambos os textos, há dezenas de passagens que se repetem exaltando a beleza física e moral das heroínas. Como registro, observe-se a seguinte descrição da jovem, no romance e no poema, já suficiente para se obter o perfil da personagem.

#### A descrição no romance:

Acha-se ali sozinha e sentada ao piano uma bela e nobre figura de moça. As linhas do perfil desenhavam-se distintamente entre o ébano da caixa do piano, e as bastas madeixas ainda mais baixas do que ele. São tão puras e suaves essas linhas, que fascinam os olhos, enlevam a mente, e paralisam toda análise. A tez é como o marfim do teclado, alva que não deslumbra, embaçada por uma nuance delicada, que não sabereis dizer se é leve palidez ou cor-de-rosa desmaiada. O colo donoso e do mais puro lavor sustenta com graça inefável o busto maravilhoso. Os cabelos soltos e fortemente ondulados se despenham caracolando pelos ombros em espessos e luzidios rolos, e como franjas negras escondiam quase completamente o dorso da cadeira, a que se achava recostada (...), (p. 13).

#### A descrição no poema:

Terminando a melodia  
a jovem fica um momento  
com as mãos sobre o teclado  
a cismar seu pensamento  
e parecia escutar  
sua voz açoitada ao vento.  
A beleza da escrava  
era de impressionar

dir-se-ia Vênus surgindo  
dentre as espumas do mar  
embora fosse singelo  
o seu modesto trajar.  
Olhos negros fascinantes  
a tez fina e delicada  
tinha a leve palidez  
duma rosa desmaiada  
e a escrava parecia  
uma princesa encantada.  
O traje da linda escrava  
era de extrema pobreza  
embora fosse de chita  
mas a graça e a singeleza  
davam-lhe a bela altivez  
duma filha da nobreza

(vv. 61 a 84)

Por conseguinte, o romance e o poema, cada um ao seu modo, trazem um exemplo da extrema idealização da personagem, cuja perfeição é capaz de despertar a inveja até mesmo das mais belas damas da alta sociedade recifense. Embora Isaura, ou Guiomar, moça branca e oficialmente escrava assumisse essa condição de forma submissa, foge completamente ao estereótipo do cativo negro, sofrido e espoliado durante o período escravocrata no Brasil. De certo modo, o próprio autor reconhece e deixa subentendido com o adjetivo *excepcional* no capítulo XII (p. 70): “... a elegância e a elevação da linguagem, e outros dotes, que faziam com que essa escrava excepcional pudesse aparecer e mesmo brilhar no meio da mais luzida e aristocrática sociedade”.

O fato é que, nos dois textos, da introdução ao desfecho, os atributos físicos e o caráter da escrava sobressaem de forma generosa com uma fatura variada de qualificativos: bastas madeixas, tez como marfim do teclado, alva que não deslumbra, cor-de-rosa desmaiada, colo donoso, espessos e luzidios rolos. Também no poema: Vênus surgindo, olhos negros fascinantes, a tez fina e delicada, bela altivez. Todavia ambos os

autores fazem uma concessão quanto ao vestuário, que é humilde; mas a modéstia dos trajes da escrava, por contraste, realçava-lhe ainda mais a beleza incomum. Logo, verifica-se que, propriamente, a jovem não sofria maus-tratos físicos, como se poderia supor pela sua condição de escrava. Na verdade, os padecimentos da moça são morais, e em virtude do porte encantador, torna-se infeliz, por despertar paixões, ser perseguida pelos homens e invejada pelas outras mulheres. Enfim, a infeliz condição de Isaura pode ser ilustrada com o seguinte trecho extraído do romance (p. 46): Dentro da casa contava ela quatro inimigos, cada qual mais porfiado em roubar-lhe a paz da alma, e torturar-lhe o coração: três amantes, Leôncio, Belchior e André e uma êmula terrível e desapiedada: Rosa. Também ao longo do poema, repete-se com Guiomar a descrição das angústias de Isaura diante de frequentes importunações dos homens apaixonados. Assim como nestes versos:

Minha deusa, disse André  
botando os joelhos no chão  
está aqui um teu escravo  
que implora o teu coração  
até o senhor também?  
Basta, não quero marido  
estou assim muito bem

(vv. 469, 470, 471, 472, 476, 477, 478).

## **2.1. Um confronto entre os personagens dos dois textos**

Para uma melhor percepção do inter-relacionamento dos dois textos, a seguir será feita uma síntese das características das personagens, onde aparecem disparidades significativas, das quais algumas serão citadas como exemplo. Do romance *A Escrava Isaura* para o poema de cordel *História da Escrava Guiomar*, são detectados os seguintes pontos: algumas personagens recebem nomes diferentes, como (Isaura, Guiomar/Elvira, Lindalva); (Leôncio/Augusto), (Malvina/Firmina), (Álva-



ro/Fernando), (Miguel/Anselmo), (Juliana/Luzia); outras mudam de profissão e/ou de identidade: (André: mulato pajem x mostrengo jardineiro). Além destas, outras não são mencionadas ou simplesmente não existem no poema: (Rosa x ?), (o jardineiro Belchior x ?), (Dr. Geraldo x ?). Pode-se crer que a omissão dessas personagens não ocorre por mero esquecimento do poeta, mas deriva-se de uma marcante característica da estrutura narrativa dos folhetos: a construção de histórias com enredos fluentes e descomplicados. A esse respeito, deve-se levar em conta o ensinamento contido no ensaio “Pobres leitores” da estudiosa da literatura de cordel Márcia Abreu (2011):

Buscando compor uma "história desembaraçada", os poetas evitarão o acúmulo de personagens, acompanhando apenas as atitudes dos personagens centrais envolvidos na trama. Não é habitual encontrarem-se personagens secundários envolvidos em tramas paralelas. Descrições detalhadas de ambientes, paisagens, fisionomias, estados de espírito tampouco são bem-vindas, assim como evitam-se intervenções digressivas do narrador.

A essa forma menos complicada de desenvolver a história do folheto, que procura ser mais direta, fluente e coerente, os poetas de cordel, como Rodolfo Coelho Cavalcante e Manoel de Almeida Filho, davam o nome de “oração”. Embora sejam gêneros literários tão distintos, é possível dizer que romantismo e cordel possuem pontos em comum, uma vez que boa parte das obras da Escola Romântica posicionou-se a favor dos ideais abolicionistas, denunciando o sofrimento do escravo, enquanto o poeta de cordel, como autêntico porta-voz da sua comunidade, colocou, em muitos folhetos, sua literatura em defesa do sertanejo pobre e injustiçado. A despeito dessa convergência de ideias, existem, além das discrepâncias já assinaladas entre as personagens, outras diferenças relevantes que mostram certos aspectos que distinguem o folheto de cordel de qualquer outro tipo de gênero literário. Haja vista versos como estes:

numa canoa de pesca  
pra outra plaga seguiu  
e entre o mar e o céu  
a barquinha se sumiu.  
Navegaram vinte dias  
chegaram noutro estado

(vv. 831 a 836).

Note-se que, no romance, com um relato mais verossímil, a escrava Isaura foge com o pai num barco e depois toma um navio negreiro que seguia para Recife. Por sua vez, no poema de cordel, onde os fatos mais improváveis são possíveis, candidamente os fugitivos (um senhor e uma mocinha indefesa) arriscam-se num pequeno barco de pesca e durante vinte dias enfrentam o oceano em direção a outro estado. Trata-se, portanto, do vestígio do lirismo característico do cordel, onde muitas histórias plenas de simplicidade e acasos seguem sua própria lógica.

No poema, o autor se refere a personagens, que não existem no romance de Guimarães, como o visconde e a viscondessa com os quais Guiomar (ou Lindalva) trava relações sociais, ainda que tenha de imaginar um segundo baile para ela:

Dias depois Guiomar  
foi outra vez convidada  
para uma festa imponente  
fidalgamente acolhida  
a viscondessa tratou-a  
como pessoa querida

(vv. 1003 a 1005), (1010 a 1012 1012)

Essa passagem parece revelar a tendência da literatura de cordel, que consiste em trazer para a história uma nostálgica aura de medievalidade com a introdução de personagens da nobreza, como reis, príncipes duques e condes.

### 3. *Considerações finais*

Observe-se que a escrava Isaura chega ao desfecho com a derrocada do vilão, quando Bernardo Guimarães, ao empregar uma frase sucinta, coloca um ponto final, definitivo, logo depois de citar a arma do suicídio: “Leôncio tinha-se rebentado o crânio com um tiro de pistola”.

Depois disso, ou seja, com a destruição de Leôncio, o leitor do romance já sabe que não há mais a acrescentar, e tudo o que viesse poderia ser menos contundente e/ou apenas supérfluo. Entretanto, no poema, de acordo com o gosto literário fantasioso do cordel, mesmo depois da morte de Augusto, a obra não está acabada, estende-se, e esse aspecto talvez represente a maior diferença de enredo entre os dois textos. O poeta de cordel e certamente seus leitores não se satisfazem com um desfecho conciso, como se desejassem conhecer os mínimos detalhes da história, de forma cabal, e fruir a vingança e os últimos estertores do vilão abominável:

Arrombaram então a porta  
Augusto estava caído  
junto dele uma pistola  
o peito todo ferido  
seus olhos estavam cerrados  
ele já tinha morrido.

(vv. 1397 1387, 1388, 1389, 1390, 1391, 1392).

Mesmo com a extinção do vilão, a história ainda se estende, quando o poeta relata o completo triunfo da heroína Guiomar mediante o casamento, com lua de mel passada na Itália e Veneza, lugares idílicos e longínquos, uma vez mais seguindo o estilo pomposo característico do folheto de cordel:

com sua esposa Guiomar  
para a Itália embarcou  
a sua lua de mel  
em Veneza ele passou.

(vv. 1395 /1396 /1397/ 1398).

Enfim, chegando à derradeira estrofe impregnada de valores positivos e religiosos, Athayde, em alusão à pureza de alma da escrava, faz uma sublimação da inocência e deixa um exemplo moral, quase um conselho aos leitores do seu folheto:

Leitores, a inocência  
jamais será ultrajada  
seja onde for ela é pura  
nunca pode ser manchada  
Deus ofertou à inocência  
uma divisão sagrada.

Versos como esses, frequentes nas conclusões dos folhetos, representam a tentativa de mostrar a supremacia do bem sobre o mal, como uma forma de punição, ensinamento e exemplo, artifício que constituía um dos recursos mais utilizados pelos poetas da literatura de cordel.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. *Pobres leitores*. Disponível em: <[www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/marcia](http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/marcia)>. Acesso em: 26-07-2011.

AMADO, Jorge. *Tereza Batista Cansada de Guerra*. Rio de Janeiro: 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 1978.

ATHAYDE, João Martins de. História da escrava Guiomar. In: *100 cordéis históricos segundo a Academia Brasileira de Literatura de Cordel*. Rio de Janeiro: ABCL – Academia Brasileira de Literatura de Cordel, 2008.

BARBOSA, Frederico; BELETTI, Sylmara. Disponível em: <<http://fredb.sites.uol.com.br/eisaura>>. Acesso em: 12-07-2011.

GUIMARÃES, Bernardo. *A escrava Isaura*. São Paulo: Ática, 1998.

REZENDE, José Camelo de Melo. O romance do pavão misterioso. In *100 cordéis históricos segundo a Academia Brasileira de Literatura de Cordel*. Rio de Janeiro: ABCL – Academia Brasileira de Literatura de Cordel, 2008.

## O TEMA DA ANUNCIAÇÃO EM ORÍGENES E EM MANUEL BANDEIRA

*Luís Carlos Lima Carpinetti* (UFJF)  
[luccarpinetti@oi.com.br](mailto:luccarpinetti@oi.com.br)

### RESUMO

Estudaremos o delicado tema da Anunciação, encontrado no Evangelho de São Lucas, no tratamento que lhe dão Orígenes, em suas “Homílias sobre São Lucas”, e Manuel Bandeira no poema “Eu vi uma rosa”. Buscaremos, nas definições do gênero lírico e nas relações intertextuais, o suporte teórico para tratar esse tema tão caro à figura de Maria na literatura do Ocidente, considerando-se estes dois exímios observadores da beleza de tão singular momento da história humana sobre a terra. Em Orígenes, vemos uma preocupação em descrever a reação emocional de Maria perante a aparição do anjo e de sua saudação. Em Manuel Bandeira, assistimos a uma evocação indireta da cena da Anunciação, na contemplação de uma rosa.

**Palavras-chave:** Anunciação. Maria. Homília. Poesia lírica.

### *1. Introdução*

Abundantemente representado na pintura, escultura, música e literatura, e, por extensão, no teatro e no cinema, a cena da Anunciação do anjo Gabriel a Maria encontra larga repercussão na história cultural e religiosa do Ocidente, em razão inversamente proporcional ao tempo em que este fato se manteve em segredo por parte de Maria e de seu esposo José, bem como de Jesus Cristo. Foi depois, a um companheiro de São Paulo, Lucanus, que conhecemos por Lucas, que Maria

confiou o segredo da geração de Jesus. Especialmente a ele, pois, dentre os evangelistas, a narrativa de São Lucas é a que representa esse momento de modo mais característico de como este evento aparece representado nas diversas artes mencionadas acima.

Diferentemente do Evangelho segundo São Lucas, São Mateus relata o evento a partir do ponto de vista de José, futuro esposo de Maria, a quem se apresentava a dúvida se deveria acolher ou não Maria, que se achava, por uma misteriosa causa, grávida a partir da ação do Espírito Santo. O anjo apareceu a José em sonho, e disse-lhe:

José, filho de Davi, não temas receber Maria, tua mulher, pois o que nela foi gerado vem do Espírito Santo. Ela dará à luz um filho e tu o chamarás com o nome de Jesus, pois ele salvará o seu povo dos seus pecados. (Mt. 1, 20-21)

Mais adiante, no capítulo 13, versículo 55-57, São Mateus nos traz a seguinte referência acerca de Jesus:

Não é ele o filho do carpinteiro? Não se chama a mãe dele Maria e os seus irmãos Tiago, José, Simão e Judas? E suas irmãs não vivem todas entre nós? Donde então lhe vêm todas essas coisas? E se escandalizavam dele...

Para São Mateus, a origem de Jesus é dada a conhecer de modo um tanto parcial, como para todos os galileus e judeus, que o conheciam como filho de Maria e de José. A bem da verdade, fica patente em São Mateus a paternidade de Jesus atribuída a José como adotiva, reconhecendo este evangelista que Jesus fora gerado em Maria por obra e ação do Espírito Santo, não adiantando e não revelando mais nada acerca da origem de Jesus, senão que este era filho de Maria e de José.

Não se achando nada sobre a geração de Jesus no Evangelho de São Marcos e de São João, é plausível que Maria tenha reservado o segredo da geração e da cena da Anunciação ao conhecimento de São Lucas, em cujo texto desvela-se integralmente o segredo da geração de Jesus. A cena representada

nas diversas artes no decorrer dos tempos é a que nos oferece, pois, São Lucas, capítulo 1, versículos 26-38.

Como trabalharemos com o texto das Homilias de Orígenes, traduzido para o latim por São Jerônimo, cremos que seja mais produtivo para este artigo reproduzir a narrativa de São Lucas da Anunciação em latim, mais que o original em grego, que colocaremos como anexo, para a apreciação dos leitores versados em grego, tanto quanto colocaremos também o fragmento do original grego de Orígenes correspondente ao fragmento da homilia que reproduziremos em latim. Eis o texto da narrativa:

*In mense autem sexto, missus est angelus Gabriel a Deo in ciuitatem Galilaeae, cui nomen Nazareth, ad uirginem desponsatam uiro, cui nomen erat Ioseph, de domo Dauíd, et nomen uirginis Maria. Et ingressus angelus ad eam dixit: Aue gratia plena: Dominus tecum: benedicta tu in mulieribus. Quae cum audisset, turbata est in sermone eius et cogitabat qualis esset ista salutatio. Et ait angelus ei: Ne timeas Maria, inuenisti enim gratiam apud Deum: ecce concipies in utero, et paries filium, et uocabis nomen eius Iesum: hic erit magnus, et Filius Altissimi uocabitur, et dabit illi Dominus Deus sedem Dauíd patris eius: et regnabit in domo Iacob in aeternum, et regni eius non erit finis. Dixit autem Maria ad angelum: Quomodo fiet istud, quoniam uirum non cognosco? Et respondens angelus dixit ei: Spiritus sanctus superueniet in te, et uirtus Altissimi obumbrabit tibi. Ideoque et quod nascetur ex te sanctum, uocabitur Filius Dei. Et ecce Elisabeth cognata tua, et ipsa concepit filium in senectute sua: et hic mensis sextus est illi, quae uocatur sterilis: quia non erit impossibile apud Deum omne uerbum. Dixit autem Maria: Ecce ancilla Domini, fiat mihi secundum uerbum tuum. Et discessit ab illa angelus.<sup>40</sup>*

---

<sup>40</sup> No sexto mês, o anjo Gabriel foi enviado por Deus a uma cidade da Galileia, chamada Nazaré, a uma virgem desposada com um varão chamado José, da casa de Davi, e o nome da virgem era Maria. Entrando onde ela estava, disse-lhe: “Alegra-te, cheia de graça, o Senhor está contigo!” Ela ficou intrigada com essa palavra e pôs-se a pensar qual seria o significado da saudação. O anjo, porém, acrescentou: “Não temas, Maria! Encontrei graça junto de Deus. Eis que conceberás no teu seio e darás à luz um filho, e tu o chamarás com o nome de Jesus. Ele será



Aplicar-nos-emos a estudar as relações intertextuais e de definições de gênero dos textos da Homilia VI sobre São Lucas, de Orígenes, e do poema “Eu vi uma rosa”, de Manuel Bandeira. Os textos ou fragmentos de textos serão colocados como anexos, no final.

## **2. O gênero parenético na Homilia VI sobre São Lucas, de Orígenes**

Como não foi possível localizar em alguma bibliografia especializada a definição do gênero parenético, sendo apenas possível localizar em dicionários a indicação de que se trata tão simplesmente de um discurso exortatório à virtude, sem maiores esclarecimentos, foi apresentada a necessidade de definirmos nós mesmos a natureza do gênero parenético a partir da observação dos textos que tínhamos em mira, no caso, as Homilias sobre São Lucas, as quais, como toda homilia, incita os expectadores à prática de virtudes cristãs, como a imitação das virtudes da Virgem Maria, que acolhe a vontade de Deus Pai, o Criador, de gerar, por obra e ação do Espírito Santo, a Jesus, que veio salvar e resgatar do pecado os homens e reconduzi-los à vida eterna. Pela imitação do acatamento da vontade divina por parte de Maria, que se colocou como serva do Pai Eterno, o cristão aprende que deve estar aberto a acolher as mudanças que se apresentam como novidades trazidas pela vida e pela existência, como uma possibilidade sempre

---

grande, será chamado Filho do Altíssimo, e o Senhor Deus lhe dará o trono de Davi, seu pai; ele reinará na casa de Jacó para sempre, e o seu reinado não terá fim. Maria, porém, disse ao Anjo: “Como vai ser isso, se eu não conheço homem algum?” O anjo lhe respondeu: “O Espírito Santo virá sobre ti e o poder do Altíssimo vai te cobrir com a sua sombra; por isso o Santo que nascer será chamado Filho de Deus. Também Isabel, tua parenta, concebeu um filho na velhice, e este é o sexto mês para aquela que chamavam de estéril. Para Deus, com efeito, nada é impossível. Disse, então, Maria: “Eu sou a serva do Senhor; faça-se em mim segundo a tua palavra!” E o anjo a deixou. (*A Bíblia de Jerusalém*, 1985).

presente, desafiando nossas economias e previsibilidade, fatores desejáveis como instância de conforto e bem-estar.

Sobre esse ponto de vista, de estar aberto a mudanças e a projetar-se na existência como ser vivente e atuante segundo a vontade divina, é necessário estar preparado para receber as novidades que a existência humana sempre nos traz a cada instante. Nesse contexto, a surpresa é uma atitude de quem está vivo diante do espetáculo da existência, não apenas como expectador, mas como sujeito de suas ações, de seus atos e palavras. É nesse contexto que situamos Maria, a virgem de Nazaré, noiva de José, que misteriosamente gerou sem o concurso de parceiro masculino a Jesus, apenas por obra do Espírito Santo.

Criada na cultura judaica e habituada à leitura e meditação cotidiana da Sagrada Escritura, jamais encontrou em parte alguma dos textos sagrados a saudação ouvida em um momento místico e único, do arcanjo Gabriel: *Aue, gratia plena*<sup>41</sup>. Se tivesse lido em alguma parte alguma saudação similar, talvez não tivesse tido a surpresa que teve ao ouvir tal saudação. Pois em nenhuma outra parte, a nenhum outro homem judeu, que tenha se celebrizado na cultura judaica, fora dirigida esta saudação, nunca havia lido *Aue, gratia plene*<sup>42</sup>, daí o estranhamento e o receio que causaram na fragilidade humana de Maria, que não poderia imaginar que uma missão de tal envergadura, a de pôr no mundo o Salvador da humanidade, lhe era confiada pelo anúncio que lhe trazia o anjo Gabriel com as palavras de que daria à luz ninguém menos que Cristo.

É comum na Sagrada Escritura o temor diante da aparição dos anjos, é comum que os anjos digam aos personagens

---

<sup>41</sup> "Salve, cheia de graça".

<sup>42</sup> "Salve, cheio de graça".

que venham visitar que não tenham medo<sup>43</sup>. Disso, é possível inferir que os anjos devem ter uma aparência terrível ou medonha, pelo que causam aos personagens visitados. Nesse sentido diz Orígenes, na sexta homilia de que falamos, que a saudação do anjo não teria atemorizado a Maria, se, pelo menos, a tivesse ouvido alguma vez na Sagrada Escritura. Mas só a ela essa saudação é dirigida, pela única vez na vida do Universo, ela se encontra sozinha diante das palavras misteriosas do arcanjo Gabriel, o arcanjo que traz as novas de Deus Pai, Criador do Universo. Deste modo, se exprime Orígenes:

*Numquam quasi peregrina eam salutatio terruisset. Propter quod loquitur ei angelus: ne timeas, Maria, inuenisti enim gratiam coram Deo. Ecce concipies in utero, et paries filium, et uocabis nomen eius Iesum. Hic erit magnus et Filius Altissimi uocabitur.*<sup>44</sup>

Na introdução da edição francesa das Homilias sobre São Lucas (ORÍGENES, 1998, p. 11-92), os editores Crouzel, Fournier e Périchon fazem um estudo sobre a excelência de Orígenes em seu conhecimento de Mariologia. O fato de Maria ser a escolhida para ser a mãe de Jesus, na ocasião de seu noivado com José, o carpinteiro, protege-a contra a suspeita de adultério, o que poderia redundar em pena de apedrejamento pelas instâncias da Lei de Moisés. O fato de José tê-la acolhido, atendendo ao pedido do arcanjo, fez passar à opinião pública a atribuição da paternidade de Jesus a José, esposo de Maria, conforme nos atesta a leitura do Evangelho de São Mateus.

---

<sup>43</sup> Como no livro de Tobias, em que, à aparição do arcanjo Rafael, arcanjo da cura, “ficaram ambos (Tobias e Tobit) cheios de espanto e caíram com a face em terra, com grande temor. Mas ele lhes disse: ‘Não tenhais medo; a paz esteja convosco! Bendizei a Deus para sempre...’” (Tobias, 12, 16-17).

<sup>44</sup> “Nunca a saudação a teria atemorizado como se fosse estranha. É por isto que o anjo lhe diz: ‘não temas, Maria, achaste, pois, graça junto a Deus. Eis que conceberás em teu útero, e darás à luz um filho e o chamarás pelo nome de Jesus. Este será grande, e será chamado Filho do Altíssimo’.

No mesmo estudo introdutório, os supracitados editores sustentam, a partir da heresia de judeus e pagãos, a suspeita de que Jesus não havia sido fruto de uma concepção virginal, e sim que Jesus era fruto de relações impuras. A heresia adversária da concepção virginal, à qual Orígenes responde com uma polêmica (*Contra Celso*)<sup>45</sup> sustenta que Jesus fora gerado pela união de Maria com um soldado romano de nome Pantheras. Nesta versão, tal soldado seria o responsável pela paternidade de Jesus e Maria era uma mulher do povo, que vivia do trabalho de suas mãos, em uma aldeia judaica. Tendo sido repudiada por José, dá à luz Jesus às escondidas. Este último aprendeu truques mágicos no Egito, vindo depois, em sua vida pública, realizar os milagres relatados nos Evangelhos, sobretudo São Marcos. Este breve comentário retrata o quanto a concepção virginal foi tema de debates e heresias na época de Orígenes, no século III d.C.

Apenas o lugar ocupado por Jesus na história da humanidade é capaz de mensurar a dimensão do momento vivido por Maria. A virtude de Maria reside no fato de ter aceitado, apesar do receio, o papel da maternidade divina. Em Jesus se encerra o segredo de todo o universo, da natureza, e da vida. Ao conceber a Jesus, Maria recebe a missão da maternidade, que é grandiosa, pois desafia todas as economias e previsões que possamos ter em mente para a condução da existência. Nesse sentido, podemos avaliar seu medo diante do anúncio do arcanjo. Não é banal, nem trivial o mistério da maternidade, tanto quanto maior é o desafio de gerar o Filho de Deus e, a partir da concepção, educá-lo para a sua missão única na história do mundo.

---

<sup>45</sup> *Contra Celso*, I, 28, GCS 79, 20. (GSC é a abreviatura de *Die Griechischen Christlichen Schriftsteller*, de Leipzig, citado pelos editores Crouzel, Fournier e Périchon, na introdução da edição francesa das Homilias sobre São Lucas, de Orígenes, p. 26).

Como gênero literário, o parenético do texto analisado, como exortação à virtude, reside, pois, no fato de ter aceitado, apesar do grande receio, ser a geradora do Filho de Deus. Sem essa aceitação, o mundo talvez não teria conhecido a Jesus. A virtude de Maria é aquela que a faz dizer: *Ecce ancilla Domini, fiat mihi secundum uerbum tuum*<sup>46</sup>.

Por outro lado, não enfatizamos o aspecto intertextual de Orígenes, em sua apropriação da narrativa citada por São Lucas, pois tal aspecto chega a cegar pela evidente ocorrência de apropriação, e o aspecto de persuasão é forte o bastante para convencer da certeza da virtude que se quer incutir.

### **3. O gênero lírico no poema “Eu vi uma rosa”, de Manuel Bandeira.**

Manuel Bandeira, que se autointitulava “O poeta menor”, brasileiro nascido em Recife (PE), a 19 de abril de 1886, publicou o poema “Eu vi uma rosa” na coletânea *Lira dos Cinquent’Anos*, em 1940<sup>47</sup>. Admirado e aclamado poeta modernista, Manuel Bandeira, em seus poemas, esmera-se pela inspiração lírica e nos traz no poema “Eu vi uma rosa” uma evocação bela e singela da cena da Anunciação.

A poesia lírica é tradicional na literatura de todos os tempos. Assim chamada por ser originalmente composta de poemas a serem entoados ao som da lira, cítara ou flauta e acompanhadas de dança, na Grécia teve vários representantes como Calino, Arquíloco, Tirteu, Mimnermo, Sólon, Teógnis, Focílídio, Alceu, Safo, Anacreonte, dentre outros. Em Roma, temos Catulo, Horácio, Ambrósio, Prudêncio, Boécio, Calpúrnio, Nemesiano, Tibulo, Propércio, Ovídio, Maximiano, dentre

---

<sup>46</sup> “Eu sou a serva do Senhor; faça-se em mim segundo a tua palavra!”

<sup>47</sup> Aqui utilizaremos a edição de 1980, com o título de *Estrela da vida inteira*, p. 163-164.

outros. A partir do legado greco-latino, a literatura ocidental deu continuidade a essa tradição nas múltiplas literaturas modernas posteriores. Não nos alongaremos no aspecto histórico da poesia lírica senão para situar esse velho gênero literário.

Segundo definição de Emil Staiger (1997, p. 19-75), na obra *Conceitos Fundamentais da Poética*, o gênero lírico consiste na evocação de lembranças e recordações, à qual se aliam a musicalidade dos textos recitados, a reiteração dos sons que se repetem em rima, quando essas existem, a repetição de vocábulos que integram a construção de um ritmo e o eventual acompanhamento de instrumentos musicais (como é o caso da música popular brasileira, só para citar um exemplo). Segundo Staiger, todo poema lírico é um texto que fala diretamente à afetividade e à alma do leitor, e considera o teórico que há a necessidade para a sua fruição, por parte do leitor, de identificação com a “disposição anímica” (*Stimmung*) do autor ao escrever o poema. E que, diferentemente da poesia épica, em que o “quando, onde, quem terão que estar mais ou menos esclarecidos antes de iniciar-se” (STAIGER, 1997, p. 46), a poesia lírica pode prescindir dessas conexões lógicas, ressaltando apenas, pelo texto, sua fundamentação.

Passemos à leitura do texto “Eu vi uma rosa”:

Eu vi uma rosa  
– Uma rosa branca -  
Sozinha no galho  
No galho? Sozinha  
No jardim, na rua.

Sozinha no mundo.

Em torno, no entanto,  
Ao sol de meio-dia  
Toda a natureza  
Em formas e cores  
E sons esplendia.

Tudo isso era excesso.

A graça essencial  
Mistério inefável  
– Sobrenatural -  
Da vida e do mundo,  
Estava ali na rosa  
Sozinha no galho.

Sozinha no tempo.

Tão pura e modesta,  
Tão perto do chão  
Tão longe na glória  
Da mística altura,  
Dir-se-ia que ouvisse  
Do arcanjo invisível  
As palavras santas  
De outra Anunciação.

Passemos à sua análise. A definição de quem possa ser o eu-poético é o pronome “eu” que dá abertura ao poema. Essa definição contrasta com a indefinição que ocorre na última estrofe, quando aparece o índice de sujeito indeterminado “se” em “Dir-se-ia”. Contrariamente ao vazio criado pelo pronome “eu” e o pronome “se”, há índices que nos remetem inequivocamente à figura de Maria, como a menção às palavras do arcanjo que não se pode ver, e a menção à Anunciação. Concentrando-nos na determinação versus definição e presença, ainda que por mera evocação, já que se trata de “outra Anunciação”, não a de Maria, somos convidados ao exercício da dúvida pelo fato de que a Anunciação é lembrada com o uso de uma letra maiúscula, o que nos faz crer que a intenção do poeta é evocar a figura singular de Maria, em oposição a um mundo de meros mortais, sem identidade e sem rosto, apenas observadores da flor solitária e comentadores do extraordinário evento narrado por São Lucas.

O poeta se detém a enunciar a solidão da rosa em reiteradas vezes, primeiramente no galho, em seguida no jardim, na rua, no mundo, no tempo, em contraste com a natureza que

existe ao redor, repleta de formas e cores e sons, que constitui um excesso. Efetivamente, há uma oposição entre a singularidade e a pluralidade na composição do poema.

Quando o poeta se concentra na observação da rosa, na quinta estrofe, ele se detém a enaltecer sua graça, seu mistério que não se traduz em palavras, presentes na rosa solitária no galho e no tempo. Mas na sexta estrofe, o poeta confere à rosa atributos que não são próprios da beleza reconhecida de uma rosa, como modéstia, humildade, distância na glória da mística altura, o que nos levaria a pensar em uma construção de uma metáfora para a figura de Maria. Mas o poeta é cauteloso quando emprega a construção “dir-se-ia”, que traduz um aspecto potencial da ação de dizer. Na verdade, todo comentário cai na condição de possibilidade, até de dúvida, já que a forma verbal pode ser substituída por “poderia ser dito” que a rosa ouvia as palavras do arcanjo, mas como se trata de “outra” Anunciação, não existe certeza sobre o que é dito.

Certos da impossibilidade de esgotarmos o conteúdo do poema em suas múltiplas facetas interpretativas, deixamos em aberto outras possíveis colocações sobre esse ensaio de leitura. A relação intertextual de Manuel Bandeira com o texto bíblico é meramente intertextual, uma vez que a apropriação realiza uma construção de tenuidade de elos semânticos, alterando a elevação própria à figura de Maria, na construção da metáfora da rosa, na qual o exercício da dúvida desempenha um papel decisivo na construção textual. O texto evoca a figura de Maria na cena da Anunciação, mas não oferece garantias próprias de um dogma religioso.

#### **4. Conclusão**

Com esta construção poética, não sabemos se demos conta de analisar, em todas as suas possibilidades, o poema de Manuel Bandeira, porque o gênero lírico é mais aberto a inter-



pretações do que uma homilia, em que a ordem da certeza é mais presente, até pelo fato de que a homilia é um gênero de retórica literária e tem como meta a persuasão dos fiéis à exposição do conteúdo religioso, enquanto o texto poético e, sobretudo, o poema analisado, não tem necessariamente a intenção de convencimento, mas de evocação e fruição estética. Neste sentido, este trabalho tem como resultado a colocação em contraste dos dois textos apresentados.

Desse modo, assistimos a dois momentos culturais da história cultural do Ocidente. O primeiro momento é característico da Antiguidade Tardia, quando o Cristianismo vivia sob forte impressão da figura de Jesus Cristo e de Maria, em que o legado retórico clássico veiculava a mensagem cristã com expressiva e contundente força, no processo da conversão das diversas camadas sociais existentes nessa época, em vários pontos geográficos. O segundo momento, o século XX no Brasil, traz-nos a novidade de uma leitura mais distanciada e, com isto, a novidade da sociedade secularizada do Modernismo, que propõe um distanciamento com relação ao legado judaico-cristão, sem que com isto se ignore tal legado e sua importância para a vida da social e cultural contemporânea.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, M. *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1980.

*BÍBLIA DE JERUSALÉM (A)*. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional; Paulus, 1985.

BIBLIA VULGATA. Madrid: BAC, 1946.

KAYSER, W. *Análise e interpretação da obra literária*. Introdução à ciência da literatura. Coimbra: Armênio Amado, 1963, 2 vol.

MAGNE, A. *Princípios elementares de literatura*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1935.

MARTIN, R.; GAILLARD, J. *Les genres littéraires à Rome*. Paris: Éd. Nathan, 1993.

ORÍGENES. *Homélie sur Saint Luc*. Introduction, traduction et notes par Henri Crouzel, François Fournier, Pierre Périchon. Paris: Les Éditions du Cerf, 1998.

RENAN, E. *Histoire des origines du christianisme*. 2 vol. Paris: Robert Laffont, 1995.

SALES, Bento. Análise do poema "Eu vi uma rosa" de Manuel Bandeira. *Literatura (folhas soltas)*. Disponível em: [URL:http://bentovsales.blogspot.com.br/2012/02/analise-do-poema-eu-vi-uma-rosa-de.html](http://bentovsales.blogspot.com.br/2012/02/analise-do-poema-eu-vi-uma-rosa-de.html).

STAIGER, E. *Conceitos fundamentais da poética*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

*THE GREEK NEW TESTAMENT*. Edited by Kurt Aland, Matthew Black, Carlo M. Martini, Bruce M. Metzger and Al-len Wikgren. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 1994.

## 5. *Anexos*

### 5.1. **Transcrição do texto grego da Anunciação (São Lucas 1, 26-38):**

26 Ἐν δὲ τῷ μηνὶ τῷ ἕκτῳ ἀπεστάλη ὁ ἄγγελος Γαβριὴλ ἀπὸ τοῦ Θεοῦ εἰς πόλιν τῆς Γαλιλαίας ἣ ὄνομα Ναζαρέθ. 27 πρὸς παρθένον ἐμνηστευμένην ἀνδρὶ ᾧ ὄνομα Ἰωσήφ ἐξ οἴκου Δαυὶδ καὶ τὸ ὄνομα τῆς παρθένου Μαριάμ. 28. καὶ εἰσελθὼν πρὸς αὐτὴν εἶπεν, Χαίρε, κεχαριτωμένη, ὁ κύριος μετὰ σοῦ. 29. ἡ δὲ ἐπὶ τῷ λόγῳ διεταράχθη καὶ διελογίζετο ποταπὸς εἶη ὁ ἄσπασμὸς οὗτος. 30. καὶ εἶπεν ὁ ἄγγελος αὐτῇ, Μὴ φοβοῦ, Μαριάμ, εὖρες γὰρ χάριν παρὰ τῷ θεῷ. 31. καὶ ἰδοὺ συλλήμψῃ ἐν γαστρὶ καὶ τέξῃ υἱὸν καὶ καλέσεις τὸ ὄνομα αὐτοῦ Ἰησοῦν. 32. οὗτος ἔσται μέγας καὶ υἱὸς ὑψίστου κληθήσεται καὶ δώσει αὐτῷ κύριος ὁ θεὸς τὸν θρόνον Δαυὶδ τοῦ πατρὸς αὐτοῦ, 33. καὶ

βασιλεύσει ἐπὶ τὸν οἶκον Ἰακώβ εἰς τοὺς αἰῶνας καὶ τῆς βασιλείας αὐτοῦ οὐκ ἔσται τέλος. 34. εἶπεν δὲ Μαριάμ πρὸς τὸν ἄγγελον, Πῶς ἔσται τοῦτο, ἐπεὶ ἄνδρα οὐ γινώσκω; 35. καὶ ἀποκριθεὶς ὁ ἄγγελος εἶπεν αὐτῇ, Πνεῦμα ἅγιον ἐπελεύσεται ἐπὶ σὲ καὶ δύναμις ὑψισκιάσει σοι· διὸ καὶ τὸ γεννώμενον ἅγιον κληθήσεται υἱὸς θεοῦ. 36. καὶ ἰδοὺ Ἐλισάβετ ἡ συγγενὴς σου καὶ αὐτὴ συνείληφεν υἱὸν ἐν γήρει αὐτῆς καὶ οὗτος μὴν ἕκτος ἐστὶν αὐτῇ τῇ καλουμένῃ στείρα· 37. ὅτι οὐκ ἀδυνατήσῃ παρὰ τοῦ θεοῦ πᾶν ῥῆμα. 38. εἶπεν δὲ Μαριάμ. Ἴδου ἡ δούλη κυρίου· γένοιτό μοι κατὰ τὸ ῥῆμά σου. καὶ ἀπήλθεν ἀπ' αὐτῆς ὁ ἄγγελος.

## **5.2. Transcrição do fragmento da Homilia VI, parágrafo sétimo, de Orígenes sobre São Lucas, em latim, referente à Anunciação:**

*Quia uero angelus nouo sermone Mariam salutauit, quem in omni scriptura inuenire non potui, et de hoc pauca dicenda sunt. Id enim quod ait: Aue, gratia plena, quod graece dicitur: κεχαριτωμένη, ubi in scripturis alibi legerim, non recordor, sed neque ad uirum istiusmodi sermo est: salue gratia plene. Soli Mariae haec salutatio seruabatur. Si enim scisset Maria et ad aliam quempiam similem factum esse sermonem – habebat quippe legis scientiam et erat sancta et prophetarum uaticinia cotidiana meditatione cognouerat – nunquam quasi peregrina eam salutatio terruisset. Propter quod loquitur ei angelus: ne timeas, Maria, inuenisti enim gratiam coram Deo. Ecce concipies in utero, et paries filium, et uocabis nomen eius Iesum. Hic erit magnus et Filius Altissimi uocabitur.*

## **5.3. Transcrição do fragmento grego remanescente, referente ao parágrafo sétimo da Homilia VI de Orígenes sobre São Lucas:**

a) Ἐπεὶ "ἐταράχθη" ζένην ἰδοῦσα τὴν τοῦ ἀγγέλου ὄψιν, ἐπιστρέφει ἀπὸ τῆς ταραχῆς καὶ ἀνακτάται αὐτὴν αὐτὴν εἰπὼν "μὴ φοβοῦ Μαριάμ εὐρες γὰρ χάριν παρὰ τῷ θεῷ".

b) Τὸ μὲν οὖν "εὐρες χάριν" κοινὸν ἦν εὐρον γὰρ πρὸ αὐτῆς καὶ ἄλλαι χάριν τὸ δ' εἶπεῖν "συλλήψη" οὐκέτι κοινὸν ἦν, ἀλλ' ἰδιόζον εἰς ἐπαγγελίαν παρθένου.

## **O DIREITO DO SURDO À LITERATURA: POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA MULTIMODAL**

*Bruno Ferreira Abrahão* (UFRJ)

[shiryuno@gmail.com](mailto:shiryuno@gmail.com)

*Danielle Cristina Mendes Pereira* (UFRJ)

[dcmendes28@gmail.com](mailto:dcmendes28@gmail.com)

### **RESUMO**

Em seu artigo “O direito do surdo à literatura”, Antonio Candido promove uma reflexão instigante sobre a importância fundamental da experiência literária para o indivíduo, pensando tal direito como inalienável. No esteio do pensamento de Candido, propomos neste artigo uma reflexão sobre o direito do surdo à literatura, a partir da problematização do ensino de literatura voltado para a condição surda, sob um prisma que a assume como cultural. Para tanto, pensamos sobre os modos pelos quais podem ser organizados os procedimentos de ensino e de aprendizagem voltados para a cognição surda, respeitando e valorizando as suas especificidades, em consonância às propostas teórico-metodológicas dos estudos de multimodalidade.

**Palavras-chave:** Surdez. Literatura. Ensino. Multimodalidade.

### ***1. Introdução***

Eu só sentira algo semelhante ao perceber que os livros dos adultos também me interessavam: que em princípio haviam sido escritos para mim os livros todos. (“A cidade e os livros”, Antonio Cícero).

Durante muitos séculos, pensou-se a surdez em uma dimensão clínica, isto é, como uma deficiência física e incapacitante, a partir de um discurso médico normativo, no sentido postulado por Michel Foucault, ou seja, como uma manifestação de biopoder entretecido por estratégias de controle sofisticadas e internalizadas nos sujeitos. Construiu-se, assim, um olhar sobre a surdez pela ideia de anormalidade e incompetência.

Tal percepção foi desconstruída através de outros discursos, muito especialmente os que emergem no século vinte, durante as décadas de sessenta e setenta, e que evidenciam a fragilidade e a incoerência da visão clínica da surdez, mostrando-a como absurda. Falamos, aqui, sobre os discursos e as práticas emergentes nos movimentos de minoria – gay, feminista, negra – e que tenderam a contribuir para a promoção de um olhar de respeito para a alteridade e para a pluralidade cultural; e, sobretudo, falamos também a respeito dos estudos linguísticos oriundos da década de sessenta (SACKS, 2013, p. 70-71), os quais legitimam as línguas de sinais como línguas e não como linguagem ou mímica. Eles demonstram com clareza e complexidade teórica como a língua de sinais apresenta “sintaxe, semântica e gramática (...) completas”, em sua modalidade visuoespacial. (SACKS, 2013, p. 37)

Como em qualquer outra língua, a aquisição de uma língua de sinais na condição de língua materna (L1), por um indivíduo garante-lhe a possibilidade de compreender o mundo, de classificar e de categorizar, permitindo o desenvolvimento pleno de sua capacidade de raciocínio e abstração. Os falantes que têm como primeira língua uma língua de sinais “expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos”. (GESSER, 2009, p. 23)

Portanto, o sujeito surdo que possui como L1 uma língua de sinais é alguém em plena condição de desenvolver a

competência linguística. O seu potencial cognitivo é idêntico ao de uma pessoa ouvinte, cuja L1 seja uma língua oral.

Destarte, os discursos e as práticas emergentes no século XX endossaram uma mudança fundamental, a partir do deslocamento da visão clínica da surdez para uma visão cultural. Isso significa que a condição surda passou a ser percebida como complexa, em um paradigma no qual convergem as instâncias da língua (de sinais), da identidade e da cultura, em elos fortemente solidários. Ser surdo passa a ser uma condição de identidade cultural, em um jogo de negociações permanentes e de tensões, diante da inserção do sujeito surdo em um universo bilíngue e multicultural, no qual nasce em um país cuja língua majoritária vem a ser a sua segunda língua.

É o caso dos surdos brasileiros, falantes de língua brasileira de sinais. O reconhecimento dessa língua como legítima só ocorreu no século XXI, quando o governo brasileiro instituiu uma série de políticas públicas com o fito de promoverem a inclusão no país. O aparato legal previu a garantia de direitos de cidadania e de educação aos surdos, instâncias inseparáveis, principalmente através da chamada “Lei de Libras”, a Lei 10.436, de 2002, que tornou esta língua oficial no país. Houve a indicação de uma série de medidas para a garantia da educação de surdos, como a exigência da presença de intérpretes nas salas de aulas inclusivas<sup>48</sup>, a abertura de cursos de letras-libras, para a formação de professores e intérpretes, e a oferta obrigatória da disciplina libras em quaisquer cursos de licenciatura. Todo esse elenco de indicações via legislação apontou o esco-

---

<sup>48</sup> A educação de surdos em escolas regulares é um ponto bastante polêmico para a comunidade surda e os seus grupos de luta. Há a reivindicação por escolas bilíngues para surdos, com professores falantes de Libras, nas quais esta seja a língua predominante, uma vez que as experiências dos docentes e inúmeras pesquisas demonstram como as referidas escolas alcançam resultados claramente superiores, se comparados à educação dada aos surdos inseridos em escolas para ouvintes, em turmas “regulares”.

po de formar profissionais capacitados a lidar com a educação surda.

Diante do cenário aqui estabelecido gostaríamos de pensar o lugar ocupado pelo ensino de literatura na educação surda, muito especialmente, no ensino desses graduandos que serão futuros profissionais da área. A nossa proposição vai ao encontro do que percebemos como a tendência a um lugar periférico ocupado pelas disciplinas de literatura nos currículos desses cursos de letras-libras e da consequente necessidade de problematizá-lo. Partimos do princípio de que a literatura é uma experiência fundamental para o exercício da sensibilidade e da reflexão humana e de que o surdo possui na língua de sinais uma ferramenta completa de expressão, já que “os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo” (LABORIT, *apud* GESSER, 2009, p. 23). Com isso concorda Gesser (2009), ao afirmar que “os falantes de língua de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos, etc nessa língua, além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias e fazer apresentações acadêmicas”. (GESSER, 2009, p. 23)

Partimos do princípio, portanto, que o acesso do surdo à literatura nos espaços formais de educação precisa ser garantido; e que a inserção de disciplinas de estudos literários nos cursos de letras-libras vem a ser um aspecto de extrema relevância para essa garantia.

## **2. O direito à literatura**

Pleiteamos, assim, o direito do surdo à literatura. Essa expressão é retirada do texto de Antonio Candido, justamente intitulado “O direito à literatura” (CANDIDO, 2004). Nele, Candido discorre de modo consistente e emocionante sobre as relações entre os direitos humanos e o acesso à literatura. Parte

da premissa de que a literatura é uma atividade essencial ao ser humano, presente em sua vida em uma perspectiva cotidiana e ampla.

Nesse sentido, as ideias do autor convergem para a percepção de Roland Barthes sobre o caráter transhistórico da experiência literária, ao apontar como os atos de ouvir e de contar narrativas são partilhados por sociedades distintas em tempos e espaços diversos, desde o surgimento da humanidade:

a narrativa está presente em todos os tempos, -em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas. (BARTHES, 1971, p. 19)

Narrar, logo, é um ato inerente ao sujeito, um bem incompressível – isto é, essencial – para usarmos a terminologia empregada por Candido em seu texto, emprestada de Lebrét (2004, p. 173). Aquele, todavia, clarifica o fato de que a essencialidade de um direito não o garante necessariamente, diante de uma sociedade na qual a barbárie e a ganância imperam. A situação torna urgente a luta pela garantia à arte e à literatura, como direitos inalienáveis dos homens e das mulheres. Para tanto, podemos entender como um dever ético garantir às minorias não apenas os direitos materiais que asseguram a sobrevivência física, como os que “garantem a integridade espiritual”.

No texto, Candido assume a noção de minoria em uma postura com laivos marxistas, no sentido de compreender a exclusão dentro de um embate de classes no qual o local marginal é ocupado pelos pobres. Embora não possamos deixar de nos alinhar à proposição do crítico, no que concerne ao lugar excludente ocupado pelos pobres na aquisição de bens simbólicos e culturais, compreendemos que este lugar é também relativo a um gradiente de excluídos em processos de marginalização instaurados não só pelas lutas classistas.



As reflexões de Michel Foucault (2015) parecem-nos assaz pertinentes por esse lado, ao indicar que o poder exerce um efeito conjunto, em uma dinâmica que transcende a luta de classes. Se assumirmos, sob o amparo do pensamento foucaultiano, a concepção plural e rizomática do poder, entendendo-o como uma rede composta por “pontos inumeráveis de enfrentamento, lugares instáveis, cada qual com seus riscos de conflito” (FOUCAULT, 2015, p. 13 – tradução nossa), podemos perceber os lugares de exclusão a partir de identidades negociadas em jogos de poder situados para além da dicotomia marxista instaurada pela leitura da luta de classes.

Assim, parece-nos legítimo pensar em uma pluralidade de lugares sociais e identitários a partir dos quais o direito à literatura nem sempre será reconhecido, apesar de fundamental, uma vez que esta “é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado”, “é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”, e é “uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 2004, p. 176). Portanto, o direito do ser humano à literatura é o direito a um objeto simbólico potente, capaz de ordenar a sua mente, os seus sentimentos e a sua visão de mundo. (CANDIDO, 2004, p. 177)

Como qualquer outra pessoa, o surdo tem o direito à literatura, e negar a fruição desta seria mutilar a sua humanidade (CANDIDO, 2004, p. 186), seria impedi-lo de acessar “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as restrições dos direitos, ou de negação deles”. Todo o cenário reflexivo que emerge do pensamento de Candido catalisa a nossa problematização sobre o lugar da literatura na educação de surdos.

### **3. O lugar da literatura na educação de surdos**

Como abordado, a luta dos surdos pela garantia de seus direitos, os movimentos em prol o reconhecimento das minorias, os estudos linguísticos da década de sessenta, a consciência de uma identidade surda, a qual percebe a surdez pela visão cultural e se atrela à língua de sinais conformaram um repertório de discursos e práticas sobre a condição surda que encontraram na legislação sobre surdos, no século vinte e um, uma promessa de garantias aos seus direitos como cidadãos. Para tanto, foi fundamental pensar a educação do sujeito surdo, de modo consoante às suas especificidades linguísticas e culturais.

A fim de garantir um quadro educativo positivo e consolidado para o surdo, conforme referimos, uma das medidas tomadas foi a abertura de cursos de letras-libras, nas modalidades de bacharelado, para a formação de intérpretes, e de licenciatura, para a formação docente. Aqui, focaremos na formação docente, entretanto, gostaríamos de clarificar que entendemos como fundamental o ensino de literatura em ambas.

A modalidade licenciatura nos cursos de letras-libras abriga turmas nas quais predominam graduandos surdos, que se tornarão professores de surdos. A presença de disciplinas referentes aos estudos literários seria indispensável para o futuro perfil profissional dos universitários, por todas as razões já elencadas, pela capacitação do conhecimento literário mesmo nos modos de dar sentido ao mundo, de dominar a língua e as linguagens, de organizar o pensamento e de abrir caminhos para a leitura crítica e as indagações sobre a sua visão de mundo e identidade.

De modo geral, e em um breve percurso, podemos identificar o ensino de literatura no ensino médio para surdos e, mesmo, no superior, como centrado, principalmente, nas manifestações da literatura infantil. Embora reconheçamos a riqueza

za presente na literatura infantil e a validade inquestionável de sua leitura e estudo, cabe aqui questionar o porquê de seu domínio. O surdo tem total potencial para compreender literatura fora do domínio infantil.

Se tomarmos como ponto de reflexão o Instituto Nacional de Ensino de Surdos, o INES, cabe destacá-lo como um centro de referência nacional de educação surda, de extrema competência. Em sua visão educacional bilíngue ensina Libras como L1, língua de instrução, ou seja, a língua natural dos alunos surdos, e a língua portuguesa como L2 no âmbito escrito, respeitando as estruturas sob influências gramaticais da libras.

No INES, a libras faz parte da comunicação cotidiana em todo o espaço escolar. O ensino dessa língua começou em meados de 2001 como disciplina obrigatória no Colégio de Aplicação do INES e com o curso de libras para a comunidade externa; e em 2011 a libras foi implementada na grade curricular na disciplina com a nomenclatura libras – L1. Em relação ao ensino de literatura para surdos, podemos dizer que a tendência institucional era entender que a disciplina que apresentava dificuldade de aprendizagem ao aluno surdo. Mas com o passar do tempo, essa visão foi alterada por ser possível ver que o aluno surdo demonstrava interesse na área de literatura e, em 2004, esta foi apresentada como disciplina obrigatória.

A literatura surda é extremamente importante para as crianças e os adolescentes surdos, já que esse é um direito da nossa realidade social surda como identidade e a cultura que faz parte da nossa língua de sinais. No entanto, percebemos que as instituições de educação para surdos necessitam ampliar o ensino e o aprendizado de literatura e literatura surda, tendo-as como disciplinas; além disso, é preciso que as universidades formem e empreguem mais professores surdos e fomentar o apoio ao desenvolvimento da formação de autores surdos e de obras para surdos.

Outro ponto a destacar é a presença de um campo vasto de temas na literatura, para além da temática infantil. A literatura instaura-se em um amplo espectro o qual abrange, por exemplo, tanto a comédia, a epopeia e a tragédia, na Grécia antiga, quanto outras expressões, como as da literatura oriental.

Dessa forma, torna-se válido sublinhar como o trabalho com um espectro mais amplo de expressões literárias vai ao encontro das particularidades da identidade cultural e linguística surda. Para Kyle & Allsop (1982), a comunidade surda é diferente de outras comunidades culturais e linguísticas em muitos aspectos, já que eles não estão geograficamente em uma mesma localidade, mas espalhados em várias partes do mundo. Isso significa que a identidade surda, em seu caráter híbrido, situa-se para além do recorte geográfico específico, abrangendo espaços além do brasileiro. Deve-se lembrar de que talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas. Mas quando se trata da cultura surda, impõe-se a reflexão sobre o fato de que surgem na comunidade surda – ou que podem surgir – processos culturais específicos. Por isso, demanda-se resistir à rejeição dessa ideia de “cultura surda”, comumente acompanhada pelo argumento de uma concepção de cultura monolítica. Urge considerar a multiculturalidade da surdez, pois:

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país (QUADROS & SUTTON-SPENCE, 2006).

Segundo Skliar (1998), não pode ser possível compreender ou aceitar o conceito de cultura senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cul-

tura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Pela chave da multiculturalidade, podemos, portanto, conceber a noção de identidade surda.

Diante da multiculturalidade pensada como traço distintivo da cultura surda, vemos no acesso aos clássicos da literatura de vários países a possibilidade do surdo refletir sobre a configuração da identidade surda. Por exemplo, trabalhar, como conteúdo de uma disciplina de literatura surda, a literatura oriental é pensar os elos entre surdos ocidentais e orientais, como membros que partilham o seu lugar em uma comunidade de surdos, para além das fronteiras geográficas.

Ocorre, todavia, que a literatura surda vem sendo representando, de modo majoritário, por adaptações e traduções de textos de línguas orais, com bases culturais ocidentais. E as ausências das expressões literárias orientais são frequentes, o que dificulta o conhecimento da riqueza cultural e do modo de pensar do mundo oriental, com suas culturas milenares, embora haja certo crescimento, por meio de mídias, de sua representação no Ocidente, de modo geral, embora por vezes essas representações tragam certa figuração alterada desta cultura.

Nessa direção, temos que promover a discussão sobre os temas das aulas de literatura para surdos, assim como sobre a metodologia do ensino de literatura para surdos. Um caminho pode ser o ensino de um repertório literário universal, o qual envolva, por exemplo, lendas, de forma que os alunos desenvolvam melhor, e com mais segurança, os seus conhecimentos em literatura. Achamos importante destacar que conhecer o mundo da cultura surda oriental, entender os padrões da sociedade oriental, compreender os elementos escritos representados por vários tipos de escrita de sinais, propor o conteúdo oriental na disciplina curricular e estimular a informação entre os alunos são elementos que favorecem, também, o desenvolvimento da cultura e da comunidade surda, pois instigam o inte-

resse dos alunos de modo a levá-lo a contar narrativas e poesias, lendo em língua portuguesa e realizando a sua produção literária em libras, é muito importante para sociedade surda.

No que toca àqueles que estão em processo de estudos para conduzirem tais processos, como professores de surdos, arvora-se como imprescindível a exigência de uma formação consistente, a partir da qual o professorando possa verticalizar o seu conhecimento teórico sobre o campo da literatura, ler, analisar e debater obras literárias, e conhecer e discutir metodologias voltadas para o ensino literário de surdos.

Uma das sendas que emergem como vitais, para estabelecermos a concretização dos objetivos supracitados, vem através dos estudos de multimodalidade, pertencentes ao campo da semiótica social e derivados dos novos estudos de letramento, campo teórico-metodológico surgido nos anos noventa.

#### ***4. Multimodalismo e letramento literário de surdos***

Os novos estudos de letramento amparam-se em uma abordagem sociolinguística, percebendo os letramentos como plurais e inerentes a práticas e contextos sociais e culturais específicos. A partir desse foco, Street (2014) opõe-se a um modelo autônomo o qual vê o letramento como único, um Letramento com L maiúsculo visto como dominante, unívoco, neutro e baseado em aspectos técnicos. A ele, Street pontua uma visão ideológica dos letramentos, concebendo-os como múltiplos e simbióticos a práticas letradas “inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade” (STREET, 2014, p. 172). O alinhamento ao conceito de letramento ideológico nos permite sustentar a existência de práticas e eventos de letramentos peculiares aos surdos, inclusive no que toca ao letramento literário, que se apresenta de modo distinto, de forma idêntica.

Ao discutir a relação entre literatura e ensino de surdos é relevante a premência de respeitar tais especificidades do surdo. Cabe considerar a sua condição de falante de uma língua visuoespacial e a sua forma cognitiva diversa do ouvinte, pois é profundamente marcada pela visualidade, tendo o surdo a tendência a uma percepção hipervisual. (SACKS, 2013, p. 93 e p. 159)

A literatura surda se baseia, principalmente, nessa experiência visual, no uso de imagens, valorizando a língua de sinais em sua modalidade espaço-visual. E os surdos utilizam-se de suas experiências pessoais para contarem histórias, piadas, poesias, assim como outras expressões literárias, fazendo uso da realidade vivida a partir da diferença entre surdos e ouvintes.

As imagens e os textos sobre surdos em alguns livros de literatura infantil publicados a de 2000, cuja temática esteja relacionada à surdez ou à língua de sinais são escassos. Ao contrário, há, de maneira geral, obras que, exclusivamente, traduzem textos da língua portuguesa para língua de sinais.

Diante desse cenário, apontamos a importância da contação de histórias em sala de aula, a fim de estimular a reflexão dos alunos. O interesse despertado pela história pode atingir outros objetivos, como: instruir, desenvolver a inteligência, ser o ponto de partida para ensinar algum conteúdo programático ou mesmo ser um dos instrumentos para tentar entender o que se passa com os alunos no campo pessoal.

A figura do narrador, tal como delineada por Benjamin (1996), aborda uma prática ancestral presente em comunidades na qual as narrativas organizavam-se em meio a um senso de coletividade e às trocas dele derivadas, diante de uma voz narrativa presente; esta é comparada à imagem do oleiro que, ao criar o objeto de barro imprime neste as suas digitais. Analogamente, o narrador, com o movimento de seu corpo, os seus

gestos e olhares imprime com a sua presença, a sua alma na história contada.

Na literatura surda, na contação de histórias de, para e por surdos, essa mesma presença e alma podem ser encontradas no modo visuoespacial de narrar através da libras. Podemos afirmar o registro de uma forma surda de narrar em diálogo (o que não significa idêntica, já que pode também se inserir na reprodutibilidade técnica, digital) ao que Benjamin percebe como “uma forma artesanal de comunicação” (1996, p. 205), sustentando um modo arcaico, mas ainda prenhe de significados, ao resgatar “a antiga coordenação da alma, do olhar e da mão”. (1996, p. 221)

Trabalhar na aula de literatura em torno dessas percepções interessa ao sujeito surdo, por sua identificação com o processo artesanal de narrar. Valida-se, pois, remetermos a outro pensador que se dedicou a promover a arte de narrar, a saber, Malba Tahan. Para ele, um bom contador de história praticaria as seguintes ações em seu processo narrativo: sentir, ou melhor, viver a história ter a expressão viva, ardente sugestiva; narrar com naturalidade, sem afetação; conhecer com absoluta confiança o enredo; dominar o interesse do público; contar dramaticamente; ter espírito inventivo e original; ter estudado a história a narrar.

Como relato de experiência acadêmica diante da narrativa surda como espaço de reflexão, apontamos uma vivência junto a uma turma de professores de surdos. Em primeiro lugar, tornou-se importante fazer um diagnóstico da formação e da preparação pedagógica, bem como um paralelo deste com o desenvolvimento do ensino da literatura surda para os surdos na educação fundamental e média.

Estudou-se, posteriormente, a respeito do ensino da língua portuguesa como segunda língua, uma vez que a escola adotava a proposta bilíngue de ensino. É possível afirmar que



o ensino da segunda língua (língua portuguesa) se torna muito importante já que a sociedade majoritária é ouvinte e fala esta língua, de modo predominante. Para os alunos terem acesso às informações escritas veiculadas pelos livros, revistas, jornais, é preciso conhecer a língua de seu país. Podemos dizer que se trata até de uma questão de sobrevivência, pois sabemos das dificuldades dos grupos minoritários no país, das suas lutas, do preconceito, da valorização de uma cultura.

Podemos, diante do exposto, sinalizar o aprendizado de literatura como um modo, também, de ensinar e aprender a língua portuguesa. A literatura surda e a língua portuguesa são fundamentais para o desenvolvimento dos surdos em relação à aprendizagem dos estudos e seu conhecimento. Contudo, a leitura e as produções derivadas dos trabalhos desenvolvidos no espaço escolar (ou fora dele, dada a sua porosidade) devem ser mediadas pela libras, L1 dos surdos. Assim, amparados em sua língua materna, os estudantes surdos podem usar a literatura para despertar a reflexão artística e a sensibilidade social.

Foi feita, ainda, uma pesquisa sobre o nível de conhecimento dos alunos sobre literatura e literatura surda. Depois da investigação, a aula foi preparada de forma a ter um resultado prático e claro sobre o que é a literatura surda. Após, foi preciso estimular a discussão dos alunos de forma a desenvolverem uma reflexão lógica e, ao mesmo tempo, crítica. Também foram utilizados recursos tecnológicos para o preparo da aula, como o PowerPoint e o data show, já que esses facilitam o uso da imagem e de vídeo.

O uso de recursos tecnológicos imagéticos é fundamental para as aulas de surdos, dada a predominância do visual no seu processo de construção de conhecimento. No campo teórico, os estudos de multimodalidade (GEE, 2010; JEWITT, 2008; KRESS, 2003), derivados dos novos estudos de letramento, colaboram para a tessitura de uma dimensão reflexiva acerca da *práxis* pedagógica e para o pensamento sobre uma

epistemologia da surdez. Eles apontam para elementos presentes em nosso mundo pós-moderno e globalizado e para as modulações provocadas pelas novas tecnologias nos campos da comunicação e do conhecimento.

Abordam a existência de uma nova economia do conhecimento, a qual instaura novas percepções sobre a realidade e o conceito de saber. Tais reflexões demonstram como há uma desconstrução da preponderância da cultura escrita como significação plena de letramento. A escrita passa a ser vista como um modo de expressão, dentre tantos outros, isto é, há a defesa de uma horizontalidade dos saberes e dos meios de se comunicar. Mais: pressupõe-se a substituição do domínio do livro e da escrita pelo o da tela e da imagem. E se defende dois pontos que nos parecem coerentes e indispensáveis para pensarmos sobre o ensino e a aprendizagem: primeiro, a ideia de que os *meios* e os *modos* utilizados por professores e alunos nas relações de ensino e de aprendizagem estão profundamente conectados. Importa esclarecer que aqui consideramos como *modo* as fontes semióticas produtoras de sentidos (gesto, escrita, imagem, dança etc.). E por *meio* a mídia que veicula os discursos produzidos pelos modos. Significa, por exemplo, que se há uma concepção tradicional e logocêntrica de ensino, o espaço da sala de aula tende a desenvolver-se a partir de meios e modos também tradicionais.

O segundo ponto pode ser compreendido par e passo ao primeiro, a partir do momento em que, saiba ou não o docente, esse aluno já está mergulhado em um mundo multimodal, organizado a partir do domínio da imagem, ao lado do texto escrito. Acreditar que se escapa desse domínio é, no mínimo, ingênuo. Os limites entre o conhecimento produzido dentro e fora da sala de aula são intercambiáveis. Logo, ainda que a sala de aula não se assuma como um espaço de multimodalidade, o aluno já constrói nela, muitas vezes, conhecimentos multimodais.

Portanto, o trabalho que envolva o universo literário voltado para os surdos torna-se mais produtivo e adequado quando explora a imersão do surdo na multimodalidade e, a partir disto, ainda, constrói condições de potencializar as operações cognitivas relativas à surdez. Essa abordagem multimodal foi feita em aulas dadas em uma turma de Literatura Surda, na qual apresentamos um trabalho realizado em torno de narrativas que empregavam o desenho dos sinais como forma de tradução. Foram usados como recursos DVDs, traduzidos para a língua de sinais brasileira por um surdo, em que são explorados os recursos visuais e linguísticos da libras.

Do mesmo modo, foram usados materiais produzidos pelo Ministério da Educação que narram histórias infantis em língua de sinais. As produções foram realizadas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e contaram com a participação de surdos que realizaram a tradução de clássicos da literatura e do Hino Nacional para Libras, disponibilizando também legendas em língua portuguesa<sup>49</sup>.

Outro conjunto de livros impressos de literatura infantil encontra-se no KIT “Libras é legal”. Há cinco livros que cumprem a função prioritariamente didática. Os livros são ilustrados, apresentam a sinalização da libras em desenho, assim como a escrita em língua de sinais e em língua portuguesa. O livro foi produzido manualmente e as ilustrações realizadas por um aluno. Nas páginas são apresentadas três possibilidades de leitura, em língua portuguesa, em desenho de sinais e em escrita do sinal (ELS).

Os livros de literatura infantil analisados apresentam objetivos, textos, ilustrações e formas diferentes de apresentação dos surdos e da língua de sinais. Alguns têm o objetivo de rea-

---

<sup>49</sup> As publicações realizadas pelo INES representam uma das mais relevantes produções brasileiras na área de tradução dos clássicos para LIBRAS, com ampla distribuição gratuita.

lizar a tradução dos textos clássicos para libras, outros apresentam histórias da cultura surda em língua de sinais. O trabalho de registros de histórias contadas por surdos é necessário e relevante. Registrar a ficção e o imaginário das histórias em sinais tem evidenciado uma maior aproximação com a criação e constituição de uma diferença política, da qual a comunidade surda não pode prescindir.

## 5. Conclusão

Há que se considerar a relevância de pensarmos a inserção de disciplinas de literatura nos currículos dos cursos de letras-libras, a fim de formarmos profissionais capacitados a promover a leitura literária do sujeito surdo. Como qualquer outra pessoa, o indivíduo surdo precisa ter direito à literatura, em prol da ampliação de sua visão de mundo, de sua organização mental e da promoção de reflexões que confirmam a ele a possibilidade de imprimir sentidos à sua vida.

Assim, o ensino de literatura para surdos precisa deslocar-se de uma posição periférica e ocupar um local relevante no processo de ensino e aprendizagem e no *design* dos currículos que o conformam. Isso significa assumir a premência de ampliar as temáticas e formas trabalhadas no ensino literário para surdos. Para tanto, precisa-se compreender as especificidades linguísticas e culturais que organizam e se atrelam à identidade surda bem como os modos peculiares de cognição pertinentes aos surdos, amparados pela experiência visual e pela condição visuoespacial da libras.

Deste modo, o trabalho em sala de aula baseado na multimodalidade emerge como uma alternativa adequada ao ensino de literatura e de literatura surda para turmas de surdos, ao registrar a validade de formas múltiplas expressivas, descentralizando a escrita como expressão dominante. Nesse sentido, assumimos o trabalho de ensino literário para surdos potencia-

lizado por salas de aula que se estruturam de modo intersemiótico, nas quais a escrita e leitura em língua portuguesa como L2 e as narrativas nesta língua sejam sempre mediadas por línguas como L1, a fim de potencializar a construção de significados e a reflexão pela via literária aos alunos.

Por fim, reforçamos tanto a defesa do potencial cognitivo integral do surdo quanto o seu direito à literatura, valendo-nos do olhar poético de Laborit (1994, p. 63):

Olho do mesmo modo como que poderia escutar.  
Meus olhos são meus ouvidos.  
Escrevo do mesmo modo que me exprimo por sinais.  
Minhas mãos são bilíngues.  
Ofereço-lhes minha diferença.  
Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo.

Em meio ao “duplo mundo”, o bilinguismo instaura-se como uma passagem não para definir a identidade surda, mas como modo de afirmação de uma identidade plena, para a qual nada falta: inscreve-se a surdez na diferença, nos olhos que guiam a experiência de uma língua espacial e visual. Nosso desejo é dar a todos os surdos que desejem o direito a pensar o mundo pela chave da palavra literária, em sua diferença, como Laborit fez e como o seu texto provoca naqueles que o leem.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: \_\_\_\_\_. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1971.

BENJAMIN, Walter. O narrador. In: \_\_\_\_\_. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza, 2015.

GEE, J. P. *New digital media and learning as emerging area and "worked examples" as one way forward*. [s.l.]: MacArthur, 2010.

\_\_\_\_\_. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D. et al. *Situated Literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, vol. 32, 2008.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

BRASIL. *Lei n. 10.436/2002*. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10-02-2015.

KYLE, J. G.; ALLSOP, L. Communicating with young deaf people. *Teacher of the Deaf*, n. 6, p. 89-95, 1982.

\_\_\_\_\_; WOLL, B. *Sign Language: The study of deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

QUADROS, Ronice Muller; SUTTON-SPENCE, Raquel. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, Ronice Müller de Quadros (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

ROSA, Fabiano Souto. *Literatura surda: criação e produção de imagens e textos*. Disponível em: <<http://www.ssoar.info>>. Acesso em: 02-12-2015.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Imagens da identidade e cultura surdas na poesia em língua de sinais. In: QUADROS, Ronice Müller de Quadros; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais*. Petrópolis: Arara Azul, [s.d.].

**MEMÓRIAS (NÃO) HEGEMÔNICAS  
E INTERAÇÕES CULTURAIS  
NO CORDEL DO BRASIL<sup>50</sup>**

*Maria Isaura Rodrigues Pinto* (UERJ)  
[m.isaura27@gmail.com](mailto:m.isaura27@gmail.com)

**RESUMO**

A ideia central que mobiliza este estudo é a de que nas culturas coexistem memórias que mantêm entre si relações diversas, harmoniosas ou tensas em diferentes graus. Posto isso, levando em conta o contexto das relações econômicas e de poder da sociedade colonial em que a literatura de cordel do Brasil foi formada, busca-se refletir sobre essa produção literária como lugar de “memória social” (GONDAR & DODEBEL, 2005), atravessada por ecos de uma memória oficial – que tem como referência a cultura do colonizador – e de outras memórias não hegemônicas – sobretudo as das culturas indígenas, africanas e de colonos/imigrantes pobres – as quais produzem, transmitem e conservam lembranças de práticas discursivas desprestigiadas e/ou silenciadas pelos discursos instituídos e pelas representações predominantes.

**Palavras-chave:** Memória. Cultura. Cordel.

---

<sup>50</sup> Uma versão preliminar deste trabalho foi apresentada no *Simpósio Memória e Literatura: dimensões dialógicas*, durante o XIV Congresso Internacional da Associação Brasileira de Literatura Comparada, na UFPA, em 2015.



## **1. O conceito de “memória social”**

O papel do historiador é justamente tentar “desnaturalizar” as construções da memória oficial, desconfiar das narrativas triunfantes e conciliadoras e buscar revelar, mesmo à custa de algum mal-estar, as redes de poder, as relações de imposição, os processos de ocultamento e com isso trazer à tona toda a dimensão política dos processos de construção e divulgação das memórias sociais. (ARAÚJO; FERNANDES, 2006, p. 9)

Embora a epígrafe utilizada faça referência ao âmbito da história, mostra-se adequada para ressaltar questões da esfera do literário das quais este trabalho pretende se ocupar, já que se tem aqui o propósito de, levando em conta o contexto das relações econômicas e de poder da sociedade colonial em que a literatura de cordel foi formada, refletir sobre essa produção artística como lugar de memória social atravessada por ecos de uma memória oficial (que tem como referência a cultura do colonizador) e de outras memórias não hegemônicas (sobretudo, as das culturas indígenas, africanas e de colonos/imigrantes pobres), as quais conservam e transmitem lembranças de práticas discursivas desprestigiadas e silenciadas pelos discursos oficiais e pelas representações dominantes, o que é, em síntese, desenvolver uma reflexão teórica que dá a ver questões ideológicas inerentes à memória construída e divulgada pelo discurso instituído.

Segundo Jô Gondar e Vera Dodebei (2005), a formulação de um conceito de “memória social” é uma tarefa complexa. Nesse sentido, ao fazerem a apresentação do livro *O Que É Memória Social?*, esclarecem que a interrogação presente no seu título “ênfatisa o problema mais do que sua solução”, contudo, como frisam, isso não impede que os vários autores da publicação busquem encontrar respostas para a indagação apresentada. Na coletânea, os moldes clássicos de conceituação da memória social, “sob uma forma simples, imóvel e uní-

voca", dão lugar a "um conceito complexo, inacabado, em permanente processo". Esse é o pressuposto geral que fundamenta a obra e justifica o nome que lhe foi atribuído. A diretriz adotada é a de problematização do território aberto do qual emergem os conceitos, o que leva a ver a memória "inserida em um campo de lutas e de relações de poder, configurando um contínuo embate entre memória e esquecimento". (2005, p. 7)

Em conformidade com essa ideia, no artigo "Memória social: solidariedade orgânica e disputa de sentidos", que integra a produção mencionada, Nilson Alves Moraes, afirma:

Importa para a compreensão do campo da memória social, que ela – ao contrário do que foi proposto pelo pensamento dos "fundadores do campo", como Halbwachs & Bergson – não é um espaço ou produtor de relações societárias solidárias, estáveis e imutáveis. A memória social é um vigoroso, complexo e tenso campo de disputa de sentidos em que a mobilização e a circulação dos discursos e representações são utilizadas com intensidade e possibilidades diferentes. (HALBWACHS & BERGSON 2005, p. 92)

Convém sublinhar, ainda na esteira de Gondar, que a concepção de memória enquanto construção social é recente. Alinhada aos pressupostos da modernidade, tem início no século XIX, quando o interesse da ciência e da filosofia – abrindo mão de uma referência de tempo caracterizada por uma dimensão infinita, presa à ideia de eternidade divina – centra-se na categoria de sujeito com sua finitude, seus limites e seus valores sociais (2005, p.19). Com efeito, a compreensão do tempo como finito puxou as reflexões sobre a memória para a consideração de fatores sociais. Gondar chama a atenção para o fato de que "A partir desse período, encontramos autores que privilegiam a dimensão processual dessa construção, enquanto outros enfatizam o que a construção foi capaz de realizar" (2005, p. 21). Nesse sentido, coloca que Maurice Halbwachs,

responsável pela fundação oficial da disciplina, em *A memória coletiva* (1997), é partidário da última posição, visto que deixa de lado as condições processuais da produção da memória. Nos termos de Gondar:

não trabalha as relações de afrontamento entre os diversos caminhos e na geração de cada um deles [...], importando mais a integração das diferenças que seu confronto, mais o construído que os embates e as instabilidades da construção. (GONDAR, 2005, p. 21)

No final do século XIX e início do século XX, por meio da contribuição de vários autores, entre eles Friedrich Nietzsche, Henri Bergson e Sigmund Freud, o caráter processual da memória ganha ênfase. Nos debates hoje em curso, embora não se possa chegar a uma conceituação taxativa, a concepção de memória, em geral, pressupõe um processo resultante de jogos de forças, envolvendo disputas pela imposição de interesses que se alteram na busca do engendramento de legitimidades alicerçantes das diferentes formas de conservação e transformação que estruturam o mundo (2005, p. 21). Não há, portanto, uma única e verdadeira memória, bem como não existem memórias imparciais. Toda memória é produzida dentro de uma dada perspectiva, implicando uma tomada de posição, uma escolha de ponto de vista, juízos de valor e seleções de fatos que serão lembrados ou esquecidos. Por essas razões, a memória assume, reconhecidamente, um caráter político, histórico e sociocultural.

Nesse sentido, Jacques Le Goff, no seu livro *História e Memória*, chama atenção para o fato de que “tornar-se senhores da memória e do esquecimento é uma das grandes preocupações das classes, dos grupos, dos indivíduos que dominam as sociedades históricas” (*apud* MORAES, 2005, p. 94). A memória pode ser pensada, portanto, como espaço de disputa entre atores sociais, que estão envolvidos na recuperação e no registro de acontecimentos do passado. No interior dessa disputa, são estabelecidos mecanismos de reconstrução da memó-

ria, que engendram formas de lembrar e esquecer, colocadas a serviço da elaboração intencional de representações do passado recuperado.

Em consonância com esses fatores, definidores da natureza ideológica da memória, Nilson Alves de Moraes ressalta uma distinção significativa que reflete uma realidade de natureza político-social em relação ao registro das memórias:

Há de um lado, uma memória oficial que atua no sentido de viabilizar a manutenção das estruturas sociais, que seleciona, ordena e classifica fatos, segundo critérios próprios, e se constrói considerando ou não silêncios, sombras, esquecimentos, repressões e estratégias de exclusão. De outro, há várias memórias subterrâneas que, empenhadas em viabilizar as mudanças reclamadas pela sociedade, transmitem, conservam e produzem lembranças e comportamentos proibidos, desqualificados ou ignorados pelos discursos e pelas representações predominantes. (2005, p. 98)

## **2. Memória e discurso**

Um aspecto, que merece ressalva (ligado ao fato de a memória como obra humana se manifestar num espaço de disputa) é o de que sua produção implica práticas discursivas para a transmissão e veiculação dos sentidos ideologicamente produzidos. Existe, portanto, uma relação muito estreita entre memória e discurso. A exteriorização da memória, convertida em discurso, acontece no âmbito de vários tipos linguagens, por exemplo, a fílmica, a jornalística, a da crítica literária. Observe-se, nesse sentido, o que diz Jöel Candau, em *Anthropologie de Mémoire*:

É evidente que foi a linguagem que, originariamente, permitiu essa exteriorização da memória humana e que, por isso, deve ser considerada como sua primeira extensão. Os etno-

textos e a literatura oral constituem seus principais arquivos. (*apud* OLIVEIRA; ORRICO, 2005, p. 85)

Nesta pesquisa, o enfoque da articulação entre memória e discurso será firmado a partir do exame de um *corpus* constituído pelas palavras de uma dada crítica sobre a literatura de cordel (aqui considerada como discurso memorial), destacando-se na análise a dimensão ideológica da ideia de “filiação”. Esse é o pressuposto básico que mobiliza este estudo.

Nas colocações de vários pesquisadores de literatura de cordel, uma das questões que se apresenta, frequentemente, é a indicação de que a “origem” do cordel estaria em terras lusitanas. Aqui convém ressaltar que, embora em escala reduzida, há pesquisadores contrários a esse modo de ver. A adoção do mito originário pode ser considerada como uma espécie de busca de uma raiz nobre para dar credibilidade ao marginalizado, ou seja, para atribuir valor a uma produção literária que ainda não recebeu o justo reconhecimento.

No bojo dessa filiação, aloja-se a concepção de tempo como origem, expressa na noção de existência de uma matriz ou um texto fonte. Assim é que constam, com frequência, nas obras, as palavras *matriz*, *origem*, *raiz*, *herança*, *fonte* e outras similares, como mostram as citações a seguir, a par de tantas outras que poderiam ser apresentadas:

A presença da literatura de cordel no Nordeste tem raízes lusitanas; veio-nos com o romancero peninsular, e possivelmente começam esses romances a ser divulgados, entre nós, já no século XVI, ou, no mais tardar, no XVII, trazidos pelos colonos em suas bagagens. (DIÉGUES JÚNIOR, 1973, p. 5)

Tem-se atribuído às “folhas volantes” lusitanas a origem da nossa literatura de cordel. Diga-se de passagem, e antes de mais nada, que o próprio nome que a consagrou entre nós também é usual em Portugal. (PROENÇA, 1977, p. 30)

Sua origem remonta às folhas volantes e aos manuscritos portugueses que, desde os fins do século XVI, percorrem o Nordeste brasileiro. (LONDRES, 1983, p. 29)

As palavras da crítica corroboram postulados de anterioridade, no sentido de fundamento originário e, com isso, reduzem, em maior ou menor grau, o cordel brasileiro à condição de imitação de um texto tutor, reforçando valores etnocêntricos e fatores de dependência cultural.

Em face desse quadro, vale examinar que o aludido procedimento dos críticos – vinculado a um modo de pensar a cultura, que consolida um discurso memorial hegemônico – representaria, em suma, com a reiteração de seu discurso sobre o passado, uma forma de atuação que os coloca na condição de “senhores da memória e do esquecimento” (para usar uma expressão de Le Goff).

Alinhada a uma ideologia de permanência, a crítica concebe, em geral, a relação entre as produções de cordel do Brasil e de Portugal dentro de uma espécie de ótica mítica de cordialidade (na tradição de Gilberto Freyre), o que lhe empresta uma coerência superficial, encobridora de confrontos. Para tanto, voltada para a afirmação de valores essencialistas, celebra as aproximações entre as duas produções e naturaliza/neutraliza as diferenças e os inevitáveis conflitos étnico-históricos, gerando efeitos de esquecimento/silenciamento de fatores e circunstâncias de apropriação de elementos de outras culturas – sobretudo as das comunidades indígenas, africanas e de colonos/emigrantes pobres, historicamente desprestigiadas –, com os quais o cordel do Brasil também interage.

Constata-se a presença de uma perspectiva crítica que busca dar contornos indistigáveis de homogeneidade ao diverso e híbrido, furtando-se a um confronto com as múltiplas raízes culturais. Assim, essa produção não é analisada

como evento plural dentro do contexto das relações econômicas e de poder da sociedade colonial.

Impera, nesse discurso memorial, a noção de que o curso da história tem um sentido e de que os países ditos “desenvolvidos”, por possuírem a primazia cultural, tomam a direção desse curso, estão na frente; nesse caso, a cultura do colonizado é colocada na condição de defasagem e subalternidade. Não se considera que o conhecimento se re(faz) permanente nas relações agonísticas (nos termos de uma negociação, ao invés de negação) entre instâncias discursivas contraditórias e oposicionais (BHABHA, 2007). Nesse caso, os lugares de memória não são pensados no *durante*, nas relações de confronto. Os embates e as instabilidades, que entram na construção da memória social do cordel brasileiro, são invisibilizados por uma visão monocultural excludente.

### 3. *Para finalizar*

Fica, portanto, como proposta para pesquisas futuras, uma análise mais minuciosa dessa memória plural que perpassa o cordel brasileiro, a fim de desnaturalizar um preconceito e uma visão redutora dele proveniente. Observa-se, nesse sentido, a necessidade de encontrar caminhos para a elaboração de estudos inclusivos, em que os grupos minoritários possam ver resgatados seu papel histórico e cultural no âmbito dessa literatura.

Para uma melhor compreensão da literatura de cordel do Brasil, as vias da memória, que precisam ser trilhadas e discutidas, são as da contramemória as quais se mantêm firmes em face das formas de poder da memória hegemônica. Trata-se de uma memória que se projeta para o futuro, pois se efetiva como criatividade subversiva em um contexto em que interação populações culturalmente distintas e historicamente ligadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria Paula; FERNANDES, Tania Maria. O diálogo da história oral com a historiografia contemporânea. In: VICARDI, Cláudia M. R.; DELGADO, Lucília de A. Neves. *História oral: teoria, educação e sociedade*. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

HABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 2007.

DELGADO, Lucília de A. Neves. *História oral: teoria, educação e sociedade*. Juiz de Fora: UFJF, 2006.

DIÉGUES JÚNIOR, Manuel. Características dos ciclos temáticos. In: \_\_\_\_\_. *Literatura popular em verso: estudos*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura / Fundação Casa de Rui Barbosa, 1973, tomo I, p. 24-329.

GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Orgs.) *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

LONDRES, Maria José F. *Cordel, do encantamento às histórias de luta*. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

MORAES, Nilson Alves. Memória social; solidariedade orgânica e disputa de sentidos. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Orgs.) *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

OLIVEIRA, Carmen Irene Correia de; ORRICO, Evelyn Goyannes Dill. Memória e discurso: um diálogo promissor. In: GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (Orgs.). *O que é memória social?* Rio de Janeiro: Contra Capa, 2005.

PROENÇA, Ivan Cavalcanti. *A ideologia do cordel*. Rio de Janeiro: Brasília, 1977.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: \_\_\_\_\_. *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004.