

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA  
*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*  
Universidade Estácio de Sá – *Campus Nova América*  
Rio de Janeiro, 25 a 29 de agosto de 2014



**ISSN: 1519-8782**

**CADERNOS DO CNLF, VOL. XVIII, Nº 10**  
**LÍNGUAS CLÁSSICAS, TEXTOS CLÁSSICOS,**  
**LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO**  
(2ª edição, revista e ampliada)



**RIO DE JANEIRO, 2014**

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ  
CAMPUS NOVA AMÉRICA – RIO DE JANEIRO – RJ**

---

**REITOR**

*Ronaldo Mota*

---

**DIRETOR ACADÊMICO**

*Marcos Lemos*

---

**VICE-REITOR DE GRADUAÇÃO**

*Vinicius Scarpi*

---

**VICE-REITOR DE PESQUISAS**

*Luciano Medeiros*

---

**VICE-REITORA DE EXTENSÃO**

*Cipriana Nicolitt C. Paranhos*

---

**GERENTE ACADÊMICA DO NÚCLEO NORTE**

*Elisabete Pereira*

---

**DIRETOR DO CAMPUS NOVA AMÉRICA**

*Natasha Monteiro*

---

**GESTOR ACADÊMICO DO CAMPUS NOVA AMÉRICA**

*Luciano Rocha*

---

**COORDENADORES ADMINISTRATIVOS DO XVIII CNLF**

*André Luís Soares Smarra*

*César Augusto Lotufo*

---

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ  
[eventos@filologia.org.br](mailto:eventos@filologia.org.br) – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

---

**DIRETOR-PRESIDENTE**

*José Pereira da Silva*

---

**VICE-DIRETOR**

*José Mário Botelho*

---

**PRIMEIRA SECRETÁRIA**

*Regina Celi Alves da Silva*

---

**SEGUNDA SECRETÁRIA**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Amós Coelho da Silva*

---

**VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Eduardo Tuffani Monteiro*

---

**DIRETORA CULTURAL**

*Marilene Meira da Costa*

---

**VICE-DIRETOR CULTURAL**

*Adriano de Sousa Dias*

---

**DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*Antônio Elias Lima Freitas*

---

**VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*Luiz Braga Benedito*

---

**DIRETORA FINANCEIRA**

*Ilma Nogueira Motta*

---

**VICE-DIRETORA FINANCEIRA**

*Maria Lúcia Mexias Simon*

---

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

**XVIII CONGRESSO NACIONAL  
DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
de 25 a 29 de agosto de 2014

---

**COORDENAÇÃO GERAL**

*José Pereira da Silva*

*José Mario Botelho*

*Marilene Meira da Costa*

*Adriano de Souza Dias*

---

**COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA**

*Amós Coelho da Silva*

*Regina Celi Alves da Silva*

*Anne Caroline de Moraes Santos*

*Antônio Elias Lima Freitas*

*Eduardo Tuffani Monteiro*

*Maria Lúcia Mexias Simon*

*Antônio Elias Lima Freitas*

*Luiz Braga Benedito*

---

**COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO**

*Ilma Nogueira Motta*

*Eliana da Cunha Lopes*

---

**COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO**

*Marilene Meira da Costa*

*José Mario Botelho*

---

**SECRETARIA GERAL**

*Sílvia Avelar Silva*

---

SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva*..... 07
1. A atividade do professor de inglês em cursos livres à luz de uma análise ergológica e dialógica de linguagem – *Carlos Fabiano de Souza* ..... 09
2. A heresia de Êtíques e Nestório em Boécio – *Mauri Alves Monteiro e Luís Carlos Lima Carpinetti* ..... 22
3. A relação entre a autoria, a originalidade e o tradutor como produtor de texto – *Maria Eduarda dos Santos Alencar* ..... 34
4. Bilinguismo intercultural na educação de surdos: discutindo estratégias e materiais didáticos voltados para o ensino de português como segunda língua (L2) – *Gláucia dos Santos Vianna, Daniele Barboza Moura, Ana Paula Lima Santos e Aline Mattos Canary Pina* ..... 46
5. Literatura e tradução: acessando o texto italiano medieval – *Alcebíades Arêas e Veridiana Skocic* ..... 57
6. O discurso parenético de Orígenes em suas homilias sobre São Lucas – *Luís Carlos Lima Carpinetti* ..... 76
7. O ensino da habilidade oral da língua inglesa nas escolas públicas – *Laís Teixeira Lima, Sonia Maria de Fonseca Souza e Eliana Crispim França Luquetti* ..... 86
8. O ensino gramatical na aquisição de E/LE: da gramática normativa a funcionalista – *Valéria Jane Siqueira Loureiro* ..... 104
9. “O Lobo e o Cordeiro” e “A Raposa e as Uvas”: uma leitura comparada – *Fedro, Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes* – *Márcio Luiz Moitinha Ribeiro e Marcos André Menezes dos Santos* ..... 118

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

10. O professor reflexivo de inglês e o uso de novas tecnologias – *Dilermundo Moraes Costa, Cleonice Puggian e Márcio Luiz Correa Vilaça* ..... 134
11. *Oratorum et Rhetorum Sententiae Diuisiones Colores*, de Sêneca, O Velho: Que texto é esse? – *Fernando Adão de Sá Freitas e Luís Carlos Lima Carpinetti* ..... 147
12. Os percalços da tradução literária: a busca pelo sentido através e além da palavra – *Lana Beth Ayres Franco de Araujo* ..... 153
13. Processos coloniais, silenciamento e a tradução: ponte plástica como forma de resistência – *Patrick Rezende* ..... 168
14. Representações da francofonia: uma abordagem crítica sobre o uso e o desuso de livros didáticos na formação de professores de francês língua estrangeira – *Suzana Darlen dos Santos Santaroni e Xoán Carlos Lagares Diez* ..... 176
15. A estratégia discursiva na construção da temática da impermanência da vida na Ode 3 do *Livro II* de Horácio: a equalização dos homens pela morte – *Marco Antonio Abrantes de Barros Godoi* ..... 192
16. A influência da rádio e da televisão na língua italiana – *Luciana de Genova, Vitor da Cunha Gomes e Annita Gullo* ..... 200
17. A leitura dos gêneros diário e blog em língua estrangeira no ensino fundamental – *Lílian Reis dos Santos* ..... 209
18. As mulheres de Horácio – *Francisco de Assis Florencio* ..... 217
19. Cícero e o orador: comentários sobre o *De Oratore* – *Eduardo da Silva de Freitas* ..... 233
20. Contribuições do curso de especialização em ensino de línguas estrangeiras do CEFET/RJ para a formação de professores crítico-reflexivos – *Antonio Ferreira da Silva Júnior* ..... 251
21. De letra de música a notícia: uma experiência de transposição genérica no ensino de espanhol como LE – *Beatriz Adriana Komavli de Sánchez* ..... 269
22. Horácio, o crítico arauto do império – *Luiz Fernando Dias Pita* 278
23. Legendas e tradução: pensando em gêneros textuais – *Larissa de Pinho Cavalcanti* ..... 287

## APRESENTAÇÃO

Na primeira edição, o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe o número 10 do volume XVIII dos *CADERNOS DO CNLF*, com quatorze trabalhos sobre os temas: Línguas Clássicas, Textos Clássicos, Línguas Estrangeiras e Tradução, que foram apresentados no XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 25 ao dia 29 de agosto deste ano de 2014. Agora tem o prazer de apresentar-lhe esta 2ª edição com o acréscimo de 9 (nove) novos textos.

Na primeira edição, estão publicados os trabalhos dos seguintes congressistas (incluídos os nomes dos orientadores também): Alcebiades Arêas, Aline Mattos Canary Pina, Ana Paula Lima Santos, Carlos Fabiano de Souza, Cleonice Puggian, Daniele Barboza Moura, Dilermando Moraes Costa, Eliana Crispim França Luquetti, Fernando Adão de Sá Freitas, Gláucia dos Santos Vianna, Laís Teixeira Lima, Lana Beth Ayres Franco de Araujo, Luís Carlos Lima Carpinetti, Márcio Luiz Correa Vilaça, Márcio Luiz Moitinha Ribeiro, Marcos André Menezes dos Santos, Maria Eduarda dos Santos Alencar, Mauri Alves Monteiro, Patrick Rezende, Sonia Maria de Fonseca Souza, Suzana Darlen dos Santos Santaroni, Valéria Jane Siqueira Loureiro, Veridiana Skocic e Xoán Carlos Lagares Diez. Nesta 2ª edição, os novos trabalhos foram acrescentados a partir do último publicado na 1ª edição, na mesma ordem alfabética dos títulos do trabalho, somando 297 páginas.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando o *Livro de Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página [http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf); em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2014* (CD-ROM) e em suporte impresso, nos números 1, 2 e 3 do volume XVIII dos *CADERNOS DO CNLF*.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas receberão um exemplar impresso deste livro de *Minicursos e Oficinas*, além do livro da *Programação*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2014*.

Os congressistas inscritos com apresentação de trabalho receberão também um exemplar do livro de resumos, em um de seus suportes (impresso ou digital), com a opção de escolher uma das duas ou adquirir a segunda, caso queiram as duas versões.

Junto com o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação*, a primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2014* já traz publicados mais de cento e trinta textos completos deste XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico e ficará grato por qualquer sugestão e crítica que puder nos apresentar para melhoria do atendimento e da qualidade do evento e de suas publicações.

Rio de Janeiro, dezembro de 2014.





**A ATIVIDADE DO PROFESSOR DE INGLÊS  
EM CURSOS LIVRES  
À LUZ DE UMA ANÁLISE ERGOLÓGICA E DIALÓGICA  
DE LINGUAGEM**

*Carlos Fabiano de Souza* (IFF/UFF)  
[carlosfabiano.teacher@gmail.com](mailto:carlosfabiano.teacher@gmail.com)

**RESUMO**

O ensino de língua inglesa em cursos livres de idiomas tem sido de longa data um ramo de estudo quase que inexplorado em bancos acadêmicos. No entanto, pode-se dizer que esta lacuna vai de encontro ao papel relevante que esses espaços de realização da atividade docente têm desempenhado no que concerne a contribuir com a formação de falantes não nativos de língua estrangeira, atuando massivamente no mercado privado de ensino de idiomas em todo território nacional, com constante crescimento e expansão, desde a década de 30. Diante deste cenário, a presente comunicação visa apresentar um recorte teórico-metodológico provisório de um projeto de dissertação em fase de desenvolvimento, cujo objetivo é investigar a prática docente de profissionais que ministram aulas de língua inglesa em cursos de idiomas. Assim, formulamos o nosso trabalho a partir da abordagem ergológica da atividade (SCHWARTZ, 1997) cujo arcabouço teórico é delineado pelo estudo das atividades humanas, situando os trabalhadores como centro da produção de conhecimento sobre o trabalho. Além disso, ancoramos também nossas análises na concepção dialógica de linguagem (BAKH-TIN, 2003), a qual vai ao encontro da complexidade do ser humano e do seu trabalho por considerar a língua como uma atividade concreta de trocas verbais.

**Palavras-chave:** Abordagem ergológica. Concepção dialógica.  
Ensino de inglês. Cursos livres de idiomas.

***1. Introdução***

Várias pesquisas vêm sendo desenvolvidas no que concerne ao processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira e ao exercício docente do professor de língua inglesa na rede regular pública de ensino.

Dentre estes, podemos destacar os trabalhos de Celani (2008), Leffa (2011), Gimenez (2011), Siqueira (2011), Schmitz (2011), entre outros.

A relevância desses trabalhos encontra eco na necessidade de fomentar discussões e reflexões que cooperem para a melhoria do quadro caótico em que se encontra o ensino de língua inglesa na rede pública há anos. Tendo em vista os percalços enfrentados pelos alunos por não receberem um ensino de inglês de qualidade, em busca de mudanças, torna-se, assim, urgente pensar maneiras de fornecer aos nossos educandos um ensino de língua estrangeira que permita aos mesmos a aquisição de uma linguagem comum dentro da comunidade global, na qual a comunicação em língua estrangeira é essencial para a inserção e permanência desses em um mundo cada vez mais sem fronteiras, exigente e diversificado.

Além disso, com o Brasil ocupando uma posição de destaque no atual cenário mundial, é preciso investir nessa qualificação básica, pois, segundo Timm (2014),

O ganho de renda do brasileiro produziu resultados no aprendizado, pois a nova classe média passou a ter acesso a cursos particulares de inglês. Mas a situação nas escolas pouco mudou nos últimos anos. A qualificação dos professores ainda é baixa, o inglês é visto como uma disciplina menos importante e as aulas são focadas apenas na gramática, por conta do grande número de alunos por sala (TIMM, 2014, p.3).

O apontamento feito por Timm (2014) evidencia o fato de que os cursos privados de línguas têm desempenhado importante papel quanto a permitir que brasileiros aprendam o idioma alvo, visto que esta não é adquirida em sua totalidade na escola pública por diversas razões, que não são o foco deste trabalho. Tal afirmação vai ao encontro da fala de Barros (2014) quando salienta que a grande quantidade de escolas de idiomas no Brasil – sendo mais de seis mil filiais de 70 redes em todo território nacional – deve-se, justamente, à deficiência do ensino da língua inglesa no ensino regular.

No entanto, curiosamente, com toda essa demanda, e com a constante expansão dessa modalidade de ensino de línguas em todo Brasil, os bancos acadêmicos ainda apresentam poucos dados de investigação acerca de cursos livres de idiomas. O que requer lançar um olhar investigativo sobre o trabalho do professor de línguas estrangeiras e a sua atividade, sendo esta concebida como uma atividade de interação humana, profissional e qualificada.

Se por um lado o professor de línguas na rede pública é imprescindível na árdua empreitada de exercer a atividade docente em um contexto tão deficitário, o que por vezes representa uma sobrecarga de responsabilidade, concedendo ao educador de ensino de línguas estrangeiras o papel de “mocinho” ou “vilão” do sistema como um todo, por outro lado, poucas têm sido as oportunidades de se refletir acerca do trabalho do professor em cursos livres de idiomas.

Nessa perspectiva, esta comunicação busca estabelecer articulações entre as práticas de linguagem e o trabalho docente em cursos privados de línguas estrangeiras. Acreditamos que por meio da interface entre trabalho e linguagem, cabe-nos considerar as práticas sociais que passam a vida deste profissional, pois através destas se configuram discursivamente um sujeito professor e o seu trabalho.

Salientamos ainda que através dessas práticas são estabelecidas condições possíveis de se perceber, legitimamente, esse sujeito e o seu fazer docente como pertencentes a uma comunidade que deve ser reconhecida profissionalmente.

Para tanto, nossa fala é formulada a partir da abordagem ergológica da atividade (SCHWARTZ, 1997), – que leva em consideração o estudo das atividades humanas –, situando os trabalhadores como centro da produção de conhecimento sobre o seu trabalho. Além disso, este trabalho também está ancorado na concepção dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1997), a qual vai ao encontro da complexidade do ser humano e do seu trabalho tendo a língua como atividade concreta de trocas verbais.

A seguir, o texto se organiza em três sessões: a primeira sessão apresenta algumas questões relevantes sobre o ensino de inglês em cursos livres. Em seguida, apresentamos algumas explicitações acerca do recorte teórico-metodológico que é a base de fundamentação de um projeto de dissertação em fase de desenvolvimento. Por fim, temos as considerações finais.

## **2. *O ensino de língua inglesa em cursos livres de idiomas***

Há tempos, tem sido lugar comum se fazer referência aos cursos privados de ensino de línguas como sendo um dos espaços possíveis de se aprender um idioma estrangeiro em contraste com o ensino deste componente curricular na rede regular de ensino no Brasil. Essa consoli-

dação cada vez mais ganha vulto se levarmos em conta o número de instituições desta natureza que dia após dia se expandem em território nacional.

De acordo com a Associação Brasileira de Franquias (ABF), dados de 2012, há mais de 70 redes de idiomas no Brasil. É válido ressaltar que a oferta de cursos de inglês em cursos livres de idiomas é ainda maior, pois esses dados excluem escolas que não funcionam como franquias de redes.

Segundo Schütz (1999), as escolas de inglês encontradas no Brasil podem ser classificadas como: institutos binacionais, cursos franqueados e escolas independentes. Cada uma delas apresenta uma organização própria que vai desde a maneira como lidam com o processo ensino-aprendizagem da língua alvo, até o papel desempenhado pelo profissional que ministra as aulas.

Nesse aspecto, os institutos binacionais são espaços com um perfil mais tradicional. Em sua maioria, adotam uma metodologia convencional atrelada a um plano didático. Por estarem mais preocupados com a promoção da cultura dos países da língua alvo, estes institutos apresentam uma proposta de atuação mais centrada no estreitamento dos laços entre a cultura desses países e a nossa, estando menos preocupados com o lado expansivo comercial.

Os cursos franqueados, no entanto, estão estruturados sob o mesmo nome dentro de um sistema de franquia. Isso requer a concessão e transferência de marca (ou bandeira), recursos tecnológicos próprios, consultoria operacional especializada, fornecimento de produtos (material didático e objetos de aprendizagem) e serviços técnicos. Há um grande investimento de divulgação da marca, através de propagandas em diversas mídias. Além disso, esses cursos utilizam o material didático (sobretudo o livro) como recurso pedagógico essencial junto ao programa oferecido pela franquia – a qual está quase sempre vinculada a uma editora própria de produção de material –, negligenciando muitas vezes as qualidades criativas do professor que é forçado a trabalhar de forma engessada e rotineira, limitando-o.

Em contrapartida, pode-se dizer que as escolas independentes têm ganhado bastante espaço atualmente. Surgem normalmente da iniciativa de profissionais qualificados, com competência própria, que muitas vezes tiveram a experiência de passar por uma franquia, mas dispensam a receita didática pronta, concebida como fórmula de sucesso, e a estrutura ope-

racional de um franqueador. Ainda que essas escolas representem uma possibilidade maior de garantia de um aprendizado mais eficaz, nem sempre é possível garantir que haverá total qualidade.

No que tange ao professor de línguas estrangeiras, em algumas escolas, este é inclusive denominado instrutor de alunos, ainda que seja licenciado.

Não se influencie pelo nome da escola, mas pelo currículo do instrutor. Não é a cor da camiseta que faz o bom jogador. O fato de escolas em diferentes cidades operarem sob o mesmo nome e usarem o mesmo livro não significa que sejam iguais, muito menos que os instrutores sejam todos bons. O fundamental (além da vontade do aluno) é o instrutor, não o nome da escola nem os materiais de ensino usados [...] (SCHÜTZ, 2006).

Schütz (2006) faz um alerta acerca do papel fundamental que desempenha o professor de línguas em cursos de idiomas, evidenciando a relevância desses para o processo ensino-aprendizagem de língua estrangeira, sendo esses bons ou maus profissionais. Nesse aspecto, podemos afirmar que a formação qualificada é um grande diferencial na medida em que esta capacita o profissional a exercer suas funções de modo mais competente.

Ainda em relação ao exercício docente em cursos livres, pode-se afirmar que há dois tipos específicos de profissionais atuando em sala de aula nesses espaços educacionais, a saber: o professor licenciado e o profissional que leciona, mesmo sem possuir formação acadêmica em letras (SOUZA, 2013, p. 33). A presença de não licenciados ministrando aulas de inglês nesses ambientes de ensino também foi salientada por Paiva (1997) em sua pesquisa desenvolvida sobre *a identidade do professor de inglês* no estado de Minas Gerais (MG), na qual se concluiu que há “dois grandes grupos de profissionais que compõem os extremos do conjunto de professores” nesse estado da Federação, quais sejam:

[...] de um lado, profissionais com fluência oral (a escrita muitas vezes deixa a desejar) *adquirida* através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica; do outro lado, profissionais egressos de cursos de Letras (que lhes proporcionaram poucas oportunidades de *aprender* o idioma) e precária formação pedagógica. Os primeiros estão quase sempre nos cursos livres de idiomas e os segundos nas escolas de primeiro e segundo graus (PAIVA, 1997, p. 9).

Esse tipo de desvalorização profissional ainda se reflete no pagamento dos serviços prestados pelo exercício de suas funções enquanto docente. Essas instituições acabam contratando profissionais não licenci-

ados, mas que tem fluência linguística no idioma alvo, e pagam aos mesmos salários mais baixos.

Ainda de acordo com Schütz,

    Cursos de línguas são classificados como “cursos livres” pelo Ministério da Educação, não estando sujeitos a qualquer tipo de controle nem de reconhecimento. Tampouco as secretarias estaduais regulamentam cursos livres. Pode-se ensinar inglês assim como informática ou karatê. Por um lado, isso pode parecer negativo, pois permite a proliferação de iniciativas mercantilistas não apoiadas em competência (SCHÜTZ, 2011).

Por outro lado, a forte concorrência por conta da facilidade de se abrir um curso privado de línguas aliada aos investimentos que precisam ser feitos para se garantir melhores condições de estrutura física, operacional e a busca por uma oferta de ensino de qualidade tendem a ser fatores de ganho para os aprendizes. Em outra vertente, o apontamento feito por Schütz (2011) permite-nos depreender que, por falta de controle específico e não reconhecimento do governo (pelo Ministério da Educação), a facilidade encontrada ao se abrir um curso desta modalidade também contribui para que haja um crescimento deste campo de desenvolvimento da atividade profissional do professor de língua estrangeira.

Entretanto, também coloca em evidência que instituições dessa espécie correm o risco de não oferecer um produto de qualidade, não contratando profissionais competentes para o exercício docente. Como forma de guiar o trabalho em sala de aula, essas escolas oferecem muitas vezes treinamentos aos professores. No entanto, é necessário considerar o que diz Leffa (2008) quando nos adverte sobre a diferença existente entre treinamento e formação:

    Um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas aos seus futuros professores e que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola. O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente não há condições de dar ao professor um embasamento teórico; buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível. Formação é diferente: busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além (LEFFA, 2008, p. 355).

### 3. *Em busca de um itinerário investigativo na interface entre trabalho docente e linguagem: ergologia e dialogismo em foco*

Exercer a profissão de professor, e em especial de língua estrangeira, é uma atividade profissional multifacetada e bastante árdua na medida em que esta está diretamente ligada a lidar com a formação de um objeto de trabalho de extrema complexidade, a saber: o ser humano. Assim, depreende-se que o exercício docente é uma atividade de interação na qual o trabalhador se dedica ao seu objeto de trabalho, um trabalho sobre e com o outro (TARDIFF & LESSARD, 2013, p. 11).

Leffa (2008), ao explicitar algumas das características que são exclusivas da condição humana, frisa a capacidade linguística do ser humano – a fala. A esse respeito, considerando o professor como um indivíduo que atua sobre o seu objeto de trabalho – que é o próprio ser humano –, interagindo com o mesmo por meio, sobretudo, do uso da língua, salienta que

O professor de línguas estrangeiras quando ensina uma língua a um aluno, toca o ser humano na sua essência – tanto pela ação do verbo ensinar, que significa provocar uma mudança, estabelecendo, portanto, uma relação com a capacidade de evoluir, como pelo objeto do verbo, que é a própria língua, estabelecendo aí uma relação com a *fala*. (LEFFA, 2008, p. 353, grifo nosso).

Se por um lado a linguagem torna-se um meio pelo qual o professor estabelece uma interação com o seu objeto de trabalho, esta também pode se referir à produção de saberes sobre a atividade docente em si.

Nessa perspectiva, buscamos um itinerário investigativo que contemple o uso da linguagem, enquanto necessidade do ser humano de se comunicar, interagindo com o outro em diferentes esferas da atividade e da existência humana, por meio de enunciados concretos e dialógicos (BAKHTIN, 1997), na sua interface com a abordagem ergológica. Pois esta se interessa pela atividade humana, ou ainda, pela atividade de trabalho em suas múltiplas e intrincadas relações humanas.

Não podemos negligenciar o fato de que trabalho e linguagem fazem parte de um par indissociável, cuja complexidade de ambos os termos reflete-se diretamente na intrincada relação que se estabelece entre eles sobre um mesmo enfoque. Desse modo, quanto à atividade linguageira, segundo Nouroudine (2002),

Quando a linguagem é ela própria trabalho, isto é, funciona como parte legitimada da atividade, ela adota, ao mesmo tempo em que revela, essa complexidade. Portanto, complexidade do trabalho e complexidade da linguagem, de um certo ponto de vista, se confundem. A linguagem como trabalho não é

somente uma dimensão, dentre outras, do trabalho, mas ela própria se reveste de uma série de dimensões (NOUROUDINE, 2002, p. 21).

Nessa empreitada de definição de um recorte teórico-metodológico, optamos por um contorno que leva em conta a relação intrínseca existente entre trabalho-linguagem, tomando exclusivamente por base a *linguagem sobre o trabalho*, conceito mobilizado a partir do recorte metodológico desenvolvido por Lacoste (1998), em que é feita uma distinção entre a linguagem *como*, *no* e *sobre* o trabalho.

A linguagem *como* trabalho é vista como uma prática linguageira em uso durante e para a concretização da atividade. A linguagem *no* trabalho, por sua vez, materializa-se de modo concreto na própria situação de trabalho, não estando relacionada estritamente com a execução da atividade. Por outro lado, a linguagem *sobre* o trabalho resulta da produção de saberes a respeito da atividade em si, ou durante a sua realização, entre os próprios atores das práticas sociais de linguagem, ou mesmo em algum questionamento posterior (LACOSTE, 1998).

É no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 que nasce a abordagem ergológica do trabalho. Os estudos ergológicos surgiram de reflexões que foram desenvolvidas pelo filósofo francês Yves Schwartz, especialmente no que tange aos conceitos de trabalho prescrito e real, provenientes da ergonomia situada.

Do ponto de vista da historicidade do uso desses termos à luz da ergonomia situada, podemos afirmar que o trabalho prescrito é normativo, na medida em que é designado pela empresa ao trabalhador em consonância com condições específicas e de resultados almejados. Este, então, é tido como uma *tarefa*, pois é concebido *a priori*, constituindo-se em um conjunto de normas e procedimentos que devem ser seguidos fielmente em situação de trabalho. Em contrapartida, o trabalho real materializa-se naquilo que o trabalhador de fato faz com o intuito de dar conta da realização de sua tarefa, considerando condições reais em vista de resultados efetivos. Em outras palavras, tem-se no trabalho real a *atividade* – a maneira pela qual o trabalhador cumpre os seus objetivos (FREITAS, 2010, p. 71-72).

Segundo Schwartz (*apud* FREITAS, 2008, p. 118), a ergologia caracteriza-se como uma nova proposta de abordagem do objeto trabalho, sugerindo o estabelecimento de uma opacidade na sua reflexão, ou seja, pensá-lo sob um paradigma de sua densidade enquanto objeto e não co-



mo uma obviedade ou algo transparente sobre o qual não é necessário fazer uso de uma abordagem em profundidade.

Ressalta-se ainda o conceito de *comunidade científica ampliada*, apropriado por Schwartz no desenvolvimento de suas explicitações teóricas. Esse tipo de comunidade com propósitos específicos de pesquisa representou um novo modo de se realizar pesquisas por meio de investigações que se propunham a contemplar os saberes formais dos cientistas e os informais dos trabalhadores, com suas experiências e valores.

Ao tomar como objeto de investigação o trabalho – enquanto atividade humana – e, conseqüentemente, a linguagem, pois não é possível se conceber a existência de atividade humana sem o uso da linguagem, os pesquisadores com interesse na produção de conhecimento sobre o trabalho devem “reunir os vários saberes disciplinares envolvidos com o paradigma ergológico e convocar a reflexão os protagonistas do trabalho, através da formação de comunidades ampliadas de pesquisa” (FREITAS, 2010, p. 77).

Ao levar em conta as práticas languageiras sobre o trabalho, pode-se dizer que estas se encontram materializadas sob a forma de enunciados que se concretizam em ambientes reais de trocas verbais em que a situação de trabalho se realiza. Em relação a esse respeito, tem-se que na concepção dialógica de linguagem, “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 294). Sendo assim,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009, p. 127).

Depreende-se, desse modo, que o enunciado em Bakhtin (1997; 2009) é a unidade real da comunicação verbal. A fala só existe efetivamente sob a forma concreta dos enunciados produzidos por um indivíduo, que é concebido enquanto sujeito de um discurso-fala. Posto de outra maneira, “o discurso se molda sempre à forma do enunciado que pertence a um sujeito falante e não pode existir fora dessa forma” (BAKHTIN, 1997, p. 293).

Acreditamos que o arcabouço teórico do círculo de Bakhtin (1997) tende a auxiliar na delimitação de uma metodologia de coleta de

dados centrada na produção de textos escritos e orais – compreendidos como práticas/construções languageiras –, produzidos por profissionais que atuam ministrando aulas de inglês em cursos livres de idiomas, acerca do seu trabalho – o exercício docente nesses ambientes educacionais. Procura-se compreender tais construções como práticas que conduzem à produção de novos saberes, a partir de situações de trabalho diversas, abordadas sob a ótica das trocas languageiras. Sob esta ótica,

O linguista torna-se parte integrante de um diálogo no qual seu interlocutor é o texto, sua capacidade para formalizar tal relação se soma ao conhecimento apurado das situações, para constituir um conjunto de sustentações recíprocas que ampliam consideravelmente a contribuição que ele é capaz de proporcionar à prática pluridisciplinar (FAÏTA, 2002, p. 55).

Esses textos são, então, eventos dialógicos, pois, em vez de meramente responderem a questões propostas pela investigação em curso, os mesmos assumem o papel de um momento de interação da comunicação verbal sob a ótica discursiva. Dessa maneira, considerar esses textos a partir da perspectiva do dialogismo é, sobretudo, apreender a palavra diálogo em um sentido mais amplo, referindo-se não apenas à comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, porém, a comunicação verbal como um todo, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN [VOLOCHINOV], 2009, p. 127).

De acordo com Freitas (2010), investigar a linguagem produzida sobre o trabalho, considerando a língua como uma atividade concreta de trocas verbais, permite-nos fazer “um estudo linguístico-discursivo de situação de trabalho que integra ao fenômeno verbal o atributo “industrial”, relativo à potência humana de agenciamentos da vida”.

É, por isso, que não devemos desconsiderar o elo que há entre a língua e a vida, pois “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Ainda segundo Bakhtin (1997),

A compreensão do todo do enunciado e da relação dialógica que se estabelece é necessariamente dialógica (é também o caso do pesquisador nas ciências humanas); aquele que pratica ato de compreensão (também no caso do pesquisador) passa a ser participante do diálogo, ainda que seja num nível específico (que depende da orientação da compreensão ou da pesquisa). [...] O observador não se situa em parte alguma fora do mundo observado, e sua observação é parte integrante do objeto observado (BAKHTIN, 1997, p. 355).

Por meio da dimensão que se constrói na interface estabelecida entre a lingüística e concepções oriundas das ciências do trabalho, e compreendendo o todo do enunciado como dialógico, reafirma-se que o pesquisador lingüista atua de forma imprescindível ao participar ativamente de um momento de construção dialógico, lançando um olhar investigativo sobre enunciados concretos.

#### 4. *Considerações finais*

Tendo em vista ser uma pesquisa ainda em fase de levantamento do *corpus*, não há resultados analíticos que possam ser apresentados. Espera-se não apenas investigar as falas dos profissionais que atuam ministrando aulas de língua inglesa em cursos livres de idiomas **sobre** o seu trabalho, mas, sobretudo, trazer contribuições no que diz respeito à compreensão da complexidade do trabalho do professor de línguas que atua nesse contexto específico de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, dando visibilidade para que esse sujeito e o seu trabalho sejam reconhecidos profissionalmente como legítimos dentro de determinada comunidade.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2009.

BARROS, M. Nível de inglês no Brasil é baixo e país fica em 38º em ranking. *Educação*. Disponível em:

<<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,nivel-de-ingles-no-brasil-e-baixo-e-pais-fica-em-38-em-ranking,11344532014>>. Acesso em: 03-03-2014.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008, p. 23-43.

FAÏTA, D. Análise das práticas languageiras e situações de trabalho: uma renovação metodológica imposta pelo objeto. In: SOUZA E SILVA, M.

C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, L. M. A. Uma análise dialógica e ergológica da atividade do professor de cursos livres. *Cadernos do CNLF*, vol. XII, n. 5, Rio de Janeiro: CIFEFIL, 2008, p. 116-124.

\_\_\_\_\_. *Da fábrica à sala de aula: vozes e práticas tayloristas no trabalho do professor de espanhol em cursos de línguas*. 2010. Tese (Doutorado em Letras Neolatinas). – Programa de Pós-graduação em Letras Neolatinas. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 47-54.

LACOSTE, M. Fala, atividade, situação. In: DUARTE, F.; FEITOSA, V. *Linguagem & trabalho*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1998.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2008, p. 353-376.

\_\_\_\_\_. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-31.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. In: SOUZA E SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (Orgs.). *Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. São Paulo: Cortez, 2002.

PAIVA, V. L. M. O. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*, Uberlândia: APLIEMGE/FAPEMIG, n. 1, p. 9-17, 1997.

SCHMITZ, J. R. Diálogo com um professor de língua inglesa sobre a carreira docente e a escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 111-120.

SCHÜTZ, R. Tipos de escola. In: *English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-perg9.html#284>>. Acesso em: 03-03-2014.

\_\_\_\_\_. Como escolher um programa de inglês. In: *English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-como.html>>. Acesso em: 26-12-2001.

\_\_\_\_\_. Como abrir uma escola de inglês? In: *English Made in Brazil*. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-abrir.html>>. Acesso em: 26-12-2011.

SCHWARTZ, Y. *Reconnaissances du travail: pour un approche ergologique*. Paris: PUF, 1997.

SIQUEIRA, S. O ensino de inglês na escola pública: do professor posição ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 93-110.

SOUZA, C. F. Representações do exercício docente em cursos livres de idiomas: reflexões acerca de relações dicotômicas no ensino de língua inglesa. *VÉRTICES*, Campos dos Goytacazes, v. 15, n. 1, p. 31-45, jan./abr. 2013.

TARDIFF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2013.

TIMM, L. Nível de inglês no Brasil é baixo e país fica em 38º em ranking. *Educação*. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,nivel-de-ingles-no-brasil-e-baixo-e-pais-fica-em-38-em-ranking,11344532014>>. Acesso em: 03-03-2014.

## A HERESIA DE ÊUTIQUES E NESTÓRIO EM BOÉCIO

Mauri Alves Monteiro (UFJF)

[mauriam@superig.com.br](mailto:mauriam@superig.com.br)

Luís Carlos Lima Carpinetti (UFJF)

[luhicarpinetti@oi.com.br](mailto:luhicarpinetti@oi.com.br)

### RESUMO

Boécio que viveu entre 480 e 525 d.C. escreveu um tratado no qual ele aborda a tese ortodoxa da coexistência em Cristo de duas naturezas em uma só pessoa, ao combater a heresia dos heresiarcas Êtíques (378 a 456 d. C.) e Nestório (386 a 450d.C.). Êtíques proclamava que existisse em Cristo duas naturezas e uma pessoa que é o monofisismo. Nestório foi acusado de dividir Cristo ao afirmar dois Cristos e dois Filhos, isto é o homem e o Deus. Neste trabalho, demonstraremos a pertinência de estruturas sintáticas da língua latina para expressar os conteúdos do pensamento e da confissão herética e o aparecimento, no texto de Boécio, dos *uerba dicendi* e *uerba sentiendi* aos quais se dão como complementos orações infinitivas, particularmente no capítulo V do *Contra Eutychen et Nestorium*.

Palavras-chave: Heresia. Dupla pessoa. Unidade. Natureza.

### 1. Introdução

Valendo-nos do acervo enciclopédico encontrado na Larrousse, procuramos identificar os personagens históricos assim denominados por Boécio (*Anicius Manlius Severinus Boëthius*, comumente chamado Boécio (480-525 d. C), era um filósofo do começo do VI século. Ele era também um cristão. Vindo de família patricia, Boécio obteve mesmo o cargo de cônsul em 510 d. C.

Êtíques, heresiarca do V século, arquiandrita de um monastério vizinho de Constantinopla. Êtíques, depois de ter combatido a heresia de Nestório, caiu no erro oposto. Deposto em 448, foi reabilitado pelo sínodo de Éfeso, mas o concílio ecumênico de Calcedônia (451), conde-

nou-o definitivamente. O imperador Marciano o exilou no Egito, onde morreu.

Êtíques, (Εὐτυχῆς; 380 a 456 d.C.), ao contrário de Nestório (Νεστόριος; 386 a 450 d.C.), negava a unidade da pessoa de Jesus, ele afirmava que havia na pessoa do Salvador uma só natureza, a natureza humana, uma vez tendo sido absorvida pela natureza divina, depois da união. Esta doutrina, refutada por uma carta do Papa São Leão à Flaviano de Constantinopla, foi condenada no concílio de Calcedônea, que aprovou a carta do Papa. Todavia, a definição do concílio não bastou para restabelecer a paz. O monofisismo ou doutrina da unidade da natureza, se espalhou rapidamente no Egito e no Patriarcado de Antioquia. A autoridade imperial tentou primeiramente lutar contra ele, houve exílios, execuções capitais e motins. Finalmente Zenão, para restabelecer a ordem promulgou um édito de união ou henótico que só serviu para atizar as controvérsias. Acácio de Constantinopla, submetendo-se ao henótico, rompeu a comunhão com Roma e o cisma perdurou até 519. Os imperadores Justino e, depois, Justiniano foram ortodoxos, mas este último deixou levantar-se a questão dos três capítulos que envenenou as querelas. Depois que os três capítulos tivessem sido condenados em Constantinopla (553), nada mudou na situação. Todavia, o monofisismo atenuou-se pouco a pouco e foi substituído nas preocupações do VII século pelo monoteísmo.

Nestório, patriarca de Constantinopla e heresiarca, nascido em Germanícia, na Síria, por volta de 386 e morto na Líbia, por volta de 450. Discípulo de Teodoro de Mopsuéstia, entrou primeiramente no convento de Santo Eprépio, perto de Antioquia. Teodósio II o nomeou patriarca de Constantinopla em 428. Ele se notabilizou primeiramente pela sua violência contra os arianos (heresia de Ário), mas logo foi visto sustentar que há em Jesus duas pessoas, tanto quanto duas naturezas. Depois da condenação da sua doutrina, o imperador, primeiramente favorável a Nestório, acabou por consentir em sua deposição e o exilou num oásis no deserto da Líbia (435). Aos olhos de Nestório, Jesus Cristo era apenas um homem no qual o verbo de Deus tinha residido como num templo. Ele lhe dava, em consequência, não o título de homem-Deus, mas o de teóforo (θεόφορος = o que leva a inspiração do sopro divino; o portador de Deus, ou inspirado por um deus). E distinguia nele duas pessoas: uma divina e outra humana. A virgem Maria, tendo sido mãe da humanidade e não da divindade, devia ser chamada não mãe de Deus, mas simplesmente mãe do Cristo. Essa doutrina foi condenada pelo concílio de Éfeso

(431). O concílio definiu que as duas naturezas, humana e divina, eram, em Jesus Cristo, unidas hipostaticamente, quer dizer de maneira a constituir apenas uma só pessoa, que reunia nela os atributos da divindade e da humanidade. A Virgem Maria, ainda que mãe do homem, tinha realmente o direito de ser chamada mãe de Deus, sendo mãe de uma pessoa divina. A maior parte dos nestorianos perseverou em sua doutrina e retirou-se em Edessa. Eles encontraram ali proteção do bispo Rábulas e em seu sucessor Ibas. Mas em 489, um édito de Zenão ordenou o fechamento da escola de Edessa. Desde então, o nestorianismo teve que se refugiar na Pérsia, onde o bispo de Nísibe, Barsumas, o protegeu, com apoio do rei Balash. Em 498, os bispos nestorianos da Pérsia se reuniam em Selúcia e constituíam uma igreja independente, sob a supremacia de um patriarca que tomou o título de καθολικός (Katholikos = universal). Na Idade Média, os nestorianos se espalharam até a China e exerceram uma grande influência na corte dos Mongóis. Eles subsistem no Irã e na Pérsia.

A heresia: interpretação religiosa condenada pela igreja católica, por extensão, opinião oposta às ideias ou opiniões admitidas como válidas. Os teólogos definem a heresia como um erro voluntário ou teimoso, oposto a um dogma revelado e ensinado pela igreja. No sistema teológico é doutrina rejeitada e afirmada falsa pela igreja católica; como opinião religiosa, se opõe às ideias admitidas, pois nega, desrespeita ou contraria a doutrina religiosa estabelecida (por um grupo); dito ou ação que é considerada absurda... Assim entendida, a heresia supõe sempre uma revolta contra a autoridade religiosa, ensinada em nome de Deus. Assim, ela é severamente punida pelos cânones eclesiásticos.

Os imperadores cristãos acrescentam penalidades cíveis às penas canônicas. Teodósio, o grande, Honório, Arcádio, Teodósio o jovem, Justiniano puseram a heresia na conta dos crimes. As monarquias cristãs foram mais severas ainda: na Idade Média, a heresia era punida com a morte. Na França, no antigo regime, os legistas punham a heresia na conta dos casos reais, que compreendiam as causas mais graves. Desde a Revolução Francesa, as leis não conhecem mais a heresia.

É herege, quem professa ou sustenta doutrina contrária ao que foi estabelecido pela Igreja como dogma; diz-se de cristão católico, que de forma tenaz, nega ou põe em dúvida verdades da fé católica; ímpio, ateu, incrédulo. Por fim, doutrina contrária a uma verdade de fé adotada pela Igreja Católica, como revelada por Deus.



## 2. A heresia de Êutiques e Nestório

O presente estudo sobre o texto “*Contra Eutychen et Nestorium*” nos forneceu elementos bastante expressivos de linguagem criativa, emotiva, afetiva e principalmente linguagem inteligente, com apelo e abstrações psíquicas de alto nível.

A reflexão linguística, neste caso específico, consiste em estabelecer a relevância de estruturas verbais, as dependências relacionais entre os termos, subordinação para o que corroboram os termos integrantes da oração (complementos nominal e verbal, agente da passiva), a que se referem, esclarecem e integram a análise encontrada. O escopo desse trabalho compreendeu não apenas leitura e interpretação, tradução e comentário, assinalou estruturas oracionais e as noções que desencadeiam a dependência.

Boécio, em seu discurso, aponta a maneira como Êutiques e Nestório incorrem em opiniões diferentes e até contrárias (como vemos no termo grego (αἵρεσις, -εως = /hairésis/ fazer ou ter a própria escolha, preferência), que no senso comum de seu tempo, era mais especificamente, o que constituía uma contradição ou divergência, em relação ao texto bíblico e em franca colisão com a fé católica; ou simplesmente uma posição ideológica (política) contrária ao poder dominante, que lançando mão de preconceitos religiosos, perpetravam toda sorte de atrocidades em nome da lei, usadas como punição aos hereges.

Para delimitar a parte do texto em que nos pareceu importante a elucidação dos conteúdos, sugerimos o Capítulo V, parág. 385 a 475, da obra citada na bibliografia *Escritos (Opuscula sacra)* de Boécio, onde encontramos grande quantidade de recursos estilísticos usados pelo autor, tais como os *uerba dicendi* ou *declarandi*, que expressam declaração oral ou escrita, confissão, narrativa, informação, e demandam complemento em oração infinitiva, tais como *dico* (digo), *nego* (nego), *affirmo* (afirmo), *respondeo* (respondo), *scribo* (escrevo), *declaro* (declaro), *conclamo* (grito, exclamo), *confiteor* (declarar, manifestar, confessar), *memoriae prodo* (transmito à posteridade), *narro* (conto), *certiorem facio* (informo), *nuntio* (anuncio), *edico* (digo alto em bom som), *doceo* (mostro, indico), *minor* (ameaçar), *promitto* (prometo). Há também os *uerba sentiendi* ou verbos de percepção, opinião, crença tais como *puto* (achar, pensar), *iudico* (julgar), *arbitror* (julgar), *sentio* (sentir, perceber), *audio* (ouvir), *animaduerto* (observar, considerar), *uideo* (ver), *credo* (acredi-

tar), *cogito* (pensar, meditar), *duco* (pensar, achar), *existimo* (estimar), *opinor* (opinar), *ignoro* (ignorar).

O texto de Boécio nos relata a heresia de Nestório que podemos assinalar nos seguintes fragmentos de texto, o qual citaremos a partir da edição de Juvenal Savian Filho, conforme obra citada na bibliografia, apenas citando entre parênteses, em cada frase, o parágrafo em que se encontra: “... *Nestorius arbitratur non posse esse naturam duplicem quin persona fieret duplex*” (“...Nestório julga não ser possível haver dupla natureza que não faça dupla também a pessoa...”) (§ 390)

Com o verbo *arbitratur* fica patente o pensamento de Nestório acerca da natureza de Cristo. Já no fragmento abaixo aparece um *verbum dicendi* que expressa sua confissão pública e um *verbum sentiendi* que expressa sua convicção. As duas citações abaixo são mostra deste modelo: “... *atque ideo, cum in Christo naturam duplicem [395] confiteretur, duplicem credidit esse personam*” (“... e como, por esse motivo, confessasse, em Cristo, dupla natureza [395] e cresse que fosse dupla a pessoa”) (§ 395)

“*Itaque Nestorius recte tenens [400] duplicem in Christo esse naturam sacrilege confitetur duas esse personas*” (“...Nestório, portanto, percebendo retamente [400] que há dupla natureza em Cristo, confessa sacrilegamente haver duas pessoas”) (§ 400)

No trecho seguinte, encontramos duas orações infinitivas que complementam os *uerba sentiendi*, os quais aparecem deslocados de seus complementos, mas facilmente identificáveis na construção do texto. Um deles é *putat* e o outro *arbitratur*. Nos dois casos diz respeito ao pensamento de Êtíques e sua concepção da união de Cristo à sua carne, fazendo referência ao fato da encarnação de Cristo no seio de Maria:

Quod si hanc adunationem non putat generatione sed resurrectione factam, rursus id duobus fieri [425] arbitrabitur modis: aut enim genito Christo et non adsumente de Maria corpus aut adsumente ab eadem carnem, usque dum resurgeret quidem, duas fuisse naturas, / post resurrectionem unam factam.

(Se, porém, Êtíques não julga que essa união se tenha feito na geração, mas na ressurreição, [425] então se há de considerar, novamente, de dois modos (133): sendo Cristo gerado de Maria, sem assumir dela um corpo ou assumindo um corpo de sua carne, duas foram suas naturezas até quando ressurgiu, mas, depois da ressurreição, fez-se una a sua natureza.) (§ 425)

A oração infinitiva *ex ea (carnem) traxisse* se encontra sem o acusativo eum (pronome de alteridade do sujeito, retomando a frase anterior) que seria o sujeito da oração infinitiva (acusativo com infinitivo). A frase

a que se relaciona é: “... *natus ex Maria Christus aut ab ea carnem humanam traxit aut minime...*” A frase que citamos abaixo é complemento do *uerbum dicendi confitetur* o qual expressa confissão pública de Êtíques: “*Si non confitetur ex ea traxisse, dicat quo homine indutus aduenrit, utrumne eo qui deciderat praeuaricatione peccati an alio?*” (“Se Êtíques não confessa que Cristo tenha trazido a carne humana de Maria, diga, então, de que homem teria vindo ele revestido; por acaso seria daquele que caíra na prevaricação do pecado ou seria de outro?”) (§430 )

Já a heresia de Êtíques se dava como se segue. Temos o verbo *putauit* que expressa o pensamento de Êtíques que se acha desdobrado na oração infinitiva que se segue, conforme o negrito. Temos também um *uerbum dicendi confiteretur* que expressa a sua confissão de fé pública, ainda que herética, como vimos.

*...ita quoque Eutyches non putauit naturam duplicem esse sine duplicatione personae et cum non confiteretur duplicem esse personam, arbitratus est consequens, ut una uideretur esse natura*

(... Êtíques julgou não haver dupla natureza sem duplicação de pessoa, mas, como não confessasse ser dupla a pessoa, julgou, conseqüente, que parecia haver uma única natureza) (§ 395)

O parágrafo abaixo mostra a crença de Êtíques que novamente vemos se expressar com a utilização de *uerbum sentiendi* e oração infinitiva que se acha em negrito abaixo. Como acredita que há uma só pessoa também acredita hereticamente que há uma só natureza. Por isso como acredita que há diferenças entre a natureza humana e a divina, declara confessar (*uerbum dicendi*) que há em Cristo duas naturezas, como podemos ver no texto em negrito:

*Eutyches uero recte credens unam esse personam impie credit unam quoque esse naturam. Qui conuictus euidentiâ rerum, quando quidem manifestum est aliam naturam esse hominis / aliam Dei, ait duas[405] se confiteri in Christo naturas ante adunationem, / unam uero post adunationem.*

(Êtíques, por sua vez, crendo retamente que há uma única pessoa, crê impiamente haver também uma única natureza. Convencido pela evidência dos fatos, visto ser manifesto que uma é a natureza do homem, outra, a de Deus, Êtíques diz confessar [405] duas naturezas em Cristo, antes da união, mas apenas uma depois dela.) (§ 400 -5)

Há no parágrafo seguinte uma série de acusativos e participios juntos com *esse*, que formam os infinitivos perfeitos passivos (vide negritos na citação), que semeiam uma longa oração infinitiva no decorrer do trecho. *Putare* é um *uerbum sentiendi* e que se relaciona com o pensamento de Êtíques, que consiste na crença da unidade da pessoa de Je-

sus, depois que a natureza divina absorveu a natureza humana após a união:

Sed si tempore generationis [410] facta est, uidetur putare et ante generationem fuisse humanam carnem non a Maria sumptam sed aliquo modo alio preparatam, Mariam uero uirginem appositam ex qua caro nasceretur / quae ab ea sumpta non esset, illam uero carnem quae antea fuerit esse et diuisam [415] / atque a diuinitatis substantia separatam; cum ex uirgine natus est, adunatum esse deo, ut una uideretur facta esse natura.

(Se se fez no instante da geração, [410] Êtíques parece julgar que já havia, antes da geração, uma carne humana, não tomada de Maria, mas preparada de algum outro modo, enquanto a Virgem Maria teria sido introduzida, aí, apenas para que dela nascesse a carne que não lhe havia sido tomada. A carne que já existia seria distinta e [415] separada da substância da divindade; porém, quando Cristo nasceu da virgem, essa carne uniu-se a Deus, a fim de que parecesse ter sido feita uma natureza una.) (§ 410-415)

No parágrafo seguinte aparece a crença herética de Êtíques de que o corpo de Cristo tenha sido formado fora do mundo, no céu. Os elementos linguísticos a observar são o *uerbum sentiendi crederet* e a oração infinitiva *corpus Christi fuisse formatum...*:

[475] si tamen huius erroris fuit ut crederet non fuisse corpus Christi uere ex homine sed extra atque ad eo in caelo formatum, quoniam cum eo in caelum creditur ascendisse. / Quod exemplum continet tale: “Non ascendit in caelum, nisi qui de caelo descendit”.

(se, de fato, foi próprio de seu erro acreditar que o corpo de Cristo não tenha sido formado verdadeiramente do homem, mas de fora do humano, aliás, no céu, dado que se crê ter ele ascendido para lá, com esse corpo, como se o mostra este texto: “não subiu ao céu a não ser aquele que de lá desceu”.) (§ 475)

### 3. Conclusão

As estruturas do texto concorrem para construir uma literatura de contestação, com um gênero panfletário. A seriedade do texto, mais que uma *acusatio/defensio*, expõe as ideias, mas sem a autoridade do condenador, apenas Boécio se atém a relatar as crenças e confissões de ambos os heresiarcas. Observamos que Boécio assume um posto de quem observa a distância a enunciação dos discursos, no início da peça retórica. Embora continue assumindo uma postura, ao que parece, serena, diante da sua tarefa de acusação, de discurso heresiológico, Boécio atém-se a questões de ortodoxia, diante da heterodoxia que seria o discurso herético que ele expõe, conforme demonstramos. É preciso lembrar que estilo se faz na estruturação sintática e deste modo, apanhamos no texto farta

exemplificação de *uerba dicendi* e *uerba sentiendi*, ao expor as declarações, confissões públicas, os pensamentos e crenças, de cada um dos heresiarcas.

Boécio comenta em seu discurso, que gostaria de desenredar e refutar, as questões assinaladas por Êutiques e Nestório, uma vez que se transfere da fala para a escrita, as coisas ali afirmadas. Mas, como se encontrava afastado e a grande distância do círculo de cadeiras dos envolvidos na discussão, faz esse comentário ao tecer o discurso de que ora apresentamos alguns fragmentos.

## ANEXOS

### ANEXO LATINO

#### V

[385] Transeundum quippe est ad Eutychen qui cum a ueterum orbitis esset euagatus, in contrarium cucurrit errorem asserens tantum abesse, ut in Christo gemina persona credatur, / ut ne naturam quidem in eo duplicem oporteat confiteri; ita quippe esse adsumptum[390] hominem, ut ea sit adunatio facta cum deo,/ut natura humana non manserit. Huius error ex eodem quo Nestorii fonte prolabitur. Nam sicut Nestorius arbitratur non posse esse naturam duplicem quin persona fieret duplex, atque ideo, cum in Christo naturam duplicem [395] confiteretur, duplicem credidit esse personam, ita quoque Eutyches non putauit naturam duplicem esse sine duplicatione personae et cum non confiteretur duplicem esse personam, arbitratus est consequens, ut una uideretur esse natura. Itaque Nestorius recte tenens [400] duplicem in Christo esse naturam sacrilege confitetur duas esse personas; Eutyches uero recte credens unam esse personam impie credit unam quoque esse naturam. Qui conuictus euidencia rerum, quandoquidem manifestum est aliam naturam esse hominis / aliam Dei, ait duas[405] se confiteri in Christo naturas ante adunationem, / unam uero post adunationem. Quae sententia non aperte quod uult eloquitur. Ut tamen eius dementiam perscrutemur, adunatio haec aut tempore generationis [410] facta est aut tempore resurrectionis. Sed si tempore generationis facta est, uideatur putare et ante generationem fuisse humanam carnem non a Maria sumptam sed aliquo modo praeparatam, Mariam uero uirginem appositam ex qua caro nasceretur / quae ab ea sumpta non esset, illam uero carnem quae antea fuerit esse et diuisam [415] / atque a diuinitatis substantia separatam; cum ex uirgine natus est, adunatum esse deo, ut una uideretur facta esse natura. Vel si haec eius sententia non est, illa esse poterit dicentis duas ante adunationem, unam post adunationem, si adunatio generatione perfecta, est ut [420] corpus quidem a Maria sumpserit sed, antequam sumeret, diuersam deitatis humanitatisque fuisse naturam; / sumptam uero unam factam atque in diuinitatis cessione substantiam. Quod si hanc adunationem non putat generatione sed resurrectione factam, rursus id duobus fieri [425] arbitrabitur modis; aut enim genito Christo et non adsumente de Maria corpus aut adsumente ab eadem carnem, usque dum resurgeret quidem, duas fuisse naturas, / post resurrectionem unam

factam. De quibus illud disiunctum nascitur, quod interrogabimus hoc modo: [430] natus ex Maria Christus aut ab ea carnem humanam traxit aut minime. Si non confitetur ex ea traxisse, dicat quo homine indutus aduenerit, / utrumne eo qui deciderat praeuaticatione peccati an alio? Si eo de eius semine ductus est homo, quem uestita diuinitas est? Nam si ex [435] semine Abrahae atque Dauid et postremo Mariae non fuit caro illa qua natus est, ostendat ex cuius hominis sit carne deriuatus, quoniam post primum hominem caro omnis humana ex humana carne deducitur. Sed si quem dixerit hominem a quo generatio Sumpta sit saluatoris praeter[440] Mariam uirginem, et ipse errore confundetur et adscribere mendacii notam summae diuinitati inlusus ipse uidebitur, quando quod Abrahae atque Dauid promittitur in sanctis diuinationibus, ut ex eorum semine toti mundo salus oriatur, aliis distribuit, cum praesertim, si [445] humana caro sumpta est, non ab alio sumi potuerit nisi unde etiam procreabatur. Si igitur a Maria non est sumptum corpus humanum sed a quolibet alio, per Mariam tamen est procreatum quod fuerat praeuaticatione corruptum, superius dicto repellitur argumento. [450] Quod si non eo homine Christus indutus est qui pro peccati poena sustinuerat mortem, illud eueniet ex nullius hominis semine talem potuisse nasci qui fuerit sine originalis poena peccati. Ex /106/ nullo igitur talis sumpta est caro; unde fit ut nouiter uideatur esse formata. Sed haec [455] aut ita hominum uisa est oculis, ut humanum putaretur corpus quod reuera non esset humanum, quippe quod nulli originali subiaceret poenae, aut noua quaedam uera nec poenae peccati subiacens originalis ad tempus hominis natura formata est? Si uerum hominis corpus [460] non fuit, aperte arguitur mentita diuinitas, quae ostenderet hominibus corpus, / quod cum uerum non esset, tum fallerentur ii qui uerum esse arbitraerentur. At si noua ueraque non ex homine sumpta caro formata est, quo tanta tragodia generationis? Ubi ambitus [465] passionis? Ego quippe ne in homine quidem non stulte fieri puto quod inutiliter factum est. Ad quam uero utilitatem facta probabitur tanta humilitas diuinitatis, si homo qui perit generatione ac passione Christi saluatus non est, quoniam negatur adsumptus? Rursus igitur sicut ab [470] eodem Nestorii fonte Eutythis error principium sumpsit, ita ad eundem finem relabitur, ut secundum Eutythen quoque non sit saluatum genus humanum, quoniam negatur adsumptus? Rursus igitur sicut ab eodem Nestorii fonte Eutythis error principium sumpsit, ita ad eundem finem relabitur, ut secundum Eutythen quoque non sit saluatum genus humanum, quoniam non is qui aeger esset et saluatione cura egeret, adsumptus est. Traxisse autem hanc sententiam uidetur,[475] si tamen huius erroris fuit ut crederet non fuisse corpus Christi uere ex homine sed extra atque adeo in caelo formatum, quoniam cum eo in caelum creditur ascendisse. / Quod exemplum continet tale: “Non ascendit in caelum, nisi qui de caelo descendit”.

## ANEXO PORTUGUÊS

[385] Deve-se passar, agora, a Êtíques, que, tendo se afastado da órbita dos antigos (130), avançou para o erro oposto, afirmando estar longe de crer que haja duas pessoas em Cristo quanto não convém confessar, nele, dupla natureza. No seu dizer, o homem foi assumido de maneira tal que, [390] para fazer aquela união com Deus, não permanecera a natureza humana. Seu erro decorre da mesma fonte do erro de Nestório, pois, assim como Nestório julga não ser

possível haver dupla natureza que não faça dupla também a pessoa, e como, por esse motivo, confessasse, em Cristo, dupla natureza [395] e crese que fosse dupla a pessoa, assim também Êtíques julgou não haver dupla natureza sem duplicação de pessoa, mas, como não confessasse ser dupla a pessoa, julgou, conseqüente, que parecia haver uma única natureza. Nestório, portanto, percebendo retamente [400] que há dupla natureza em Cristo, confessa sacrilegamente haver duas pessoas; Êtíques, por sua vez, crendo retamente que há uma única pessoa, crê impiamente haver também uma única natureza. Convcido pela evidência dos fatos, visto ser manifesto que uma é a natureza do homem, outra, a de Deus, Êtíques diz confessar [405] duas naturezas em Cristo, antes da união, mas apenas uma depois dela. Essa sentença não exprime claramente o que ele pretende. Para perscrutarmos, entretanto, sua demência, busquemos saber se essa união fez-se no instante da geração (131) ou no instante da ressurreição. Se se fez no instante da geração, [410] Êtíques parece julgar que já havia, antes da geração, uma carne humana, não tomada de Maria, mas preparada de algum outro modo, enquanto a Virgem Maria teria sido introduzida, aí, apenas para que dela nascesse a carne que não lhe havia sido tomada. A carne que já existia seria distinta e [415] separada da substância da divindade; porém, quando Cristo nasceu da virgem, essa carne uniu-se a Deus, a fim de que parecesse ter sido feita uma natureza una. Ora, se não é esse o pensamento de Êtíques, talvez ele queira dizer, caso a união se tenha feito na geração, duas naturezas antes da união e uma depois dela, no sentido de que [420] Cristo, certamente, teria tomado o seu corpo de Maria, mas a natureza da divindade seria diferente da natureza da humanidade, antes de assumir (132), e a natureza assumida, feita uma, ter-se-ia dissipado na substância da divindade. Se, porém, Êtíques não julga que essa união se tenha feito na geração, mas na ressurreição, [425] então se há de considerar, novamente, de dois modos (133): sendo Cristo gerado de Maria, sem assumir dela um corpo ou assumindo um corpo de sua carne, duas foram suas naturezas até quando ressurgiu, mas, depois da ressurreição, fez-se uma a sua natureza. Das duas alternativas brota esta disjunção, que interrogamos deste modo: [430] Cristo nasceu de Maria e trouxe ou não, dela, a carne humana. Se Êtíques não confessa que Cristo tenha trazido a carne humana de Maria, diga, então, de que homem teria vindo ele revestido; por acaso seria daquele que caíra na prevaricação do pecado ou seria de outro? Se foi daquele de cuja semente descendeu o homem, de quem a divindade se revestiu? [435] Pois, se aquela carne na qual Cristo nasceu não veio da semente de Abraão, de Davi e, por fim, de Maria, que Êtíques mostre de qual carne humana derivou Cristo, afinal, depois do primeiro homem, toda carne humana decorre de uma carne humana. Mas, se Êtíques falar de algum homem, do qual terá sido tomada a geração do Salvador, [440] além da Virgem Maria, ele próprio será confundido pelo erro e, então, equivocado, parecerá introduzir a marca da mentira na suprema divindade, por atribuir a outros o que nas sagradas profecias se promete a Abraão e a Davi (que, da semente de ambos, sairia a salvação para todo o mundo), sobretudo porque, [445] se a carne humana foi tomada, não o poderia ter sido senão por quem fosse engendrado a partir dela, não por outro. Se, então, o corpo humano não foi tomado por Maria, mas por algum outro, e, ainda assim, vem à luz, por Maria, aquele que foi corrompido pela prevaricação, a posição de Êtíques é refutada pelo argumento apresentado acima. [450] Mas, se Cristo não se revestiu daquele homem que suportara a morte como pena do pecado, será necessário admitir que ele não pôde nascer da semente de nenhum

homem, ele que era isento da pena do pecado original. Por isso, uma carne como essa não foi tomada de ninguém; disso decorre que ela pareça ter sido formada de maneira inusitada. Mas essa carne, pergunto eu, [455] foi vista pelos olhos dos homens, de modo que se julgasse ser um corpo humano, mesmo não o sendo (porque não estaria sujeita a nenhuma pena original), ou foi formada, para o tempo, como uma nova e verdadeira natureza humana, não sujeita à pena do pecado original? Se não foi verdadeiro corpo humano, [460] acusa-se abertamente de mentirosa a divindade, a qual teria apresentado aos homens um corpo, que, por não ser verdadeiro, enganaria, então, aqueles que o julgassem com tal. Mas, se formou uma carne nova e verdadeira, não tomada de homem algum, par que houve tão grande encenação com o Natal (134)? Onde fica o caminho tortuoso da paixão? [465] Não posso deixar de julgar como estultice aquilo que, num homem, se faz inutilmente. Por outro lado, como se há de provar a utilidade de tão grande humildade divina, se o homem que pereceu não foi salvo pela geração e paixão de Cristo, uma vez que se nega ter sido o homem assumido? Uma vez mais, assim como o erro de Êutiques [470] teve seu princípio na mesma fonte de Nestório, assim retorna para o mesmo fim, pois, também segundo Êutiques, o gênero humano não foi salvo, afinal, não foi assumido por Deus aquele que estava enfermo e necessitava de cuidado e salvação. Parece que essa é a sentença extraída por Êutiques, [475] se, de fato, foi próprio de seu erro acreditar que o corpo de Cristo não tenha sido formado verdadeiramente do homem, mas de fora do humano, aliás, no céu, dado que se crê ter ele ascendido para lá, com esse corpo, como se o mostra este texto: “não subiu ao céu a não ser aquele que de lá desceu”. (135)

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMENDRA, M. A.; FIGUEIREDO, J. N. *Compêndio de gramática latina*. Porto: Editora Porto, 2003.

AUGÉ, PAUL. *Larrousse du XXe siècle*. Paris: Librairie Larousse, 1928.

BOÉCIO. *Escritos: Opuscula Sacra*. Edição e tradução de Juvenal Savi-an Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BOETHII, Anicii Manlii Severini. *Contra Eutychen et Nestorium*. Disponível em:

[http://individual.utoronto.ca/pking/resources/boethius/Contra\\_Eutychen.txt](http://individual.utoronto.ca/pking/resources/boethius/Contra_Eutychen.txt). Acesso em: 12-11-2013.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

PEREIRA, Isidro. *Dicionário greco-português e português-grego*. Lisboa: Apostolado da Imprensa, 1976.

SARAVAIVA, F. R. dos Santos. *Dicionário latino português*. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.



VASCONCELLOS, P. S. *Sintaxe do período subordinado latino*. São Paulo: UNIFESP, 2013.

## **A RELAÇÃO ENTRE A AUTORIA, A ORIGINALIDADE E O TRADUTOR COMO PRODUTOR DE TEXTO**

*Maria Eduarda dos Santos Alencar*(UFSC)  
[eduardasalencar@hotmail.com](mailto:eduardasalencar@hotmail.com)

### **RESUMO**

No ato da tradução, são consideradas questões literárias, culturais, sociais, econômicas e políticas, que influenciam a rede de significados criada e escolhida pelo tradutor no processo de tradução. Sob esse ponto de vista, significado e interpretação são moldados à experiência intelectual do tradutor e, em consequência, limitados ao pensamento ideológico e político da sociedade. Essa afirmação nos faz questionar a autenticidade e originalidade de uma obra, visto que o autor também é influenciado por tudo que o cerca; e nos faz também interrogar o que seria, então, uma tradução. Desta forma, o presente trabalho visa discutir a relação entre autoria e originalidade, o estatuto do tradutor e do autor e, a partir dele, o que seria traduzir. Para essa finalidade, neste estudo, acolhemos as contribuições de Venuti (1997; 2002), Mittmann (2003), Arrojo (2000), Berman (1999), Derrida (1985), entre outros.

**Palavras-chave:** Autenticidade. Originalidade. Estatuto do tradutor e autor.

### **1. Introdução**

É fato que a concepção tradicional de tradução ainda não foi esquecida e nem está ultrapassada. A noção de língua sistêmica, com autoria individual e na qual a criação é protegida, construiu uma relação de hierarquia entre o texto-fonte e a tradução, em que a concepção de comunicação não passa de um processo transparente e mecanizado, que é independente de um contexto ou de qualquer fator capaz de causar influência. Bakhtin, ao ir contra o conceito de que a linguagem é um sistema fechado, a considera um fenômeno social, dinâmico e histórico, que carrega valores dos seres sociais e é renovada com a interação entre as pessoas. Volochinov (2004, p. 123), outro linguista russo, acrescenta, sobre a natureza da língua, que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.

Em outras palavras, a interação, além de ser realizada em enunciações, não deve ser vista isoladamente, considerando que o discurso verbal não está sozinho – está vinculado à vida e não pode se desvincular sem que haja perda de sua significação (VOLOCHINOV, 1981). O enunciado está, portanto, intimamente conectado ao contexto, compreendido como “o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística” (VOLOCHINOV, 2004, p. 112).

Ao perceber que a literatura se produz como constante diálogo entre culturas e textos, e não enquanto objeto de estudo estagnado, Bakhtin estabeleceu a noção de dialogismo, referente ao diálogo simultaneamente interno e externo à obra, que estabelece relações com as diversas vozes que se encontram em um texto e com os variados textos sociais. Assim, surgiram as primeiras formulações acerca do discurso citado e do outro, e foi identificado o discurso do mesmo (enunciação) com o narrador, enquanto o discurso do outro relacionava-se com os enunciados ditos pelos personagens – os quais ele considerava sendo “outro(s) do narrador”. A partir desse ponto, foram desenvolvidos estudos em que foi possível perceber a construção polifônica do discurso, ou seja, percebeu-se as várias vozes, além da voz do narrador, em um texto.

Para o linguista, entretanto, não é possível que o indivíduo tenha acesso direto ao mundo, ou seja, há sempre uma mediação da nossa interação com a realidade. Não há qualquer palavra viva que se relacione com seu objeto de forma única, pois entre palavra e objeto, e palavra e falante existirá um meio flexível formado de palavras variadas sobre o mesmo objeto e o mesmo tema (BAKHTIN, 1987). Dessa forma,

[...] quando dirigido a um objeto, todo discurso o encontra já envolto em qualificações, contestado, carregado de valor [...] Tais julgamentos de valor acabam por determinar a seleção de palavras do autor e a recepção desta seleção (a cosseleção) pelo ouvinte, pois as palavras não são selecionadas do dicionário, mas do contexto da vida onde se impregnaram de avaliações (COSTA E SILVA, 2011, p. 82).

Em consequência, a possibilidade de dizermos “a mesma coisa” é nula, visto que “o ato individual de fala-enunciação é sempre único e ir-repetível num determinado contexto, pois cada enunciado é uma atualização do material verbal na multiplicidade de vozes sociais” (COSTA E

SILVA, 2011, p. 82), ou seja, é impossível resgatar a significação de um texto e rerepresentá-la como de origem. Segundo Bakhtin (1990), não pode haver, assim como não há, enunciados neutros, uma vez que o indivíduo ocupa um lugar no espaço-tempo, tornando-se sujeito a se posicionar e a responder à sua unicidade. Enquanto autor de pensamentos, cuja personalidade é responsável por tais pensamentos e desejos, o indivíduo não independe de seu meio social e, assim, se apresenta “como um fenômeno puramente socioideológico”. (VOLOCHINOV, 2004, p. 58)

No que se refere ao ato de traduzir e ao tradutor, Mossop (1987) complementa que a construção mental da origem das palavras constitui um processo relevante na tradução, uma vez que é imaginado o lugar no espaço e tempo em que o narrador fala. Pergunta-se, então, por quem é ocupado esse lugar: pelo autor, tradutor ou por um terceiro? Ainda segundo o autor, o sujeito é identificado pelo leitor, a partir de determinadas escolhas feitas pelo tradutor, em outras palavras, dependerá de quão “idiomática e familiar é a tradução” (p. 4). Tal pensamento é importante, para o presente artigo, pois dá início à concepção de que significado e interpretação são moldados à experiência do autor e tradutor e, em consequência, limitados ao pensamento ideológico e político da sociedade, visto que, no ato da tradução, são consideradas questões literárias, culturais, sociais, econômicas e políticas, que influenciam a rede de significados criada e escolhida pelo tradutor no processo de tradução. Este trabalho tem como objetivo, portanto, desconstruir a noção de autoria e originalidade e discutir qual seria, a partir dessa desconstrução, a tarefa do tradutor. Para essa finalidade, nos valem da pesquisa bibliográfica, acolhendo as contribuições de Foucault (1973; 1977), Derrida (1985), Arrojo (2003), entre outros.

## **2. A relação entre autoria e originalidade**

Venuti, que se dedicou à questão da autoria e analisou a tradução no contexto da língua inglesa e no fluxo colônia-metrópole, concorda com a afirmação, discutida anteriormente, de Mossop. Para Venuti, a ilusão da transparência, ou a invisibilidade, é um produto ilusório do discurso fluente desinente da manipulação do tradutor. Esse autor desenvolveu o conceito de tradução estrangeirizadora (*foreignizing translation*), na qual ignora o cânone local e introduz outros discursos, incorporando valores marginalizados na cultura meta e introduzindo estilos e gêneros e estilos com traços alheios à cultura alvo (FREITAS, 2003); e tradução

domesticadora, referindo-se ao texto traduzido que se passa por original. Nesta, o profissional tem como prioridade a intenção do autor e acaba por adaptar a obra original à cultura local, por meio do apagamento de traços que possam causar estranhamento ao leitor.

Em outras palavras, ao optar pela tradução domesticadora, o tradutor estaria utilizando a linguagem atual, no lugar da arcaica; padrão, no lugar da gíria; e corrente, no lugar do jargão, possibilitando com que o texto seja reconhecido como familiar e domesticada, ou não estrangeira. Neste caso, o texto aparenta não ser traduzido (VENUTI, 1996) e o tradutor, portanto, seria invisível.

De que forma podemos explicar essa invisibilidade? Segundo Coracini (2005, p. 106), “como no discurso científico, é o objeto que fala que se mostra, que se diz: o tradutor, como o cientista, desaparece para dar lugar ao objeto, suposto equivalente do original”. Ou seja, tanto a fidelidade quanto a invisibilidade são determinadas pela ideia do autor. Consequentemente, “o tradutor se mantém em silêncio, ainda que ele seja o sujeito do enunciado” (CORACINI, 2005, p. 106).

Hermans (1996, p.4) clarifica que uma tradução é:

[...] mais bem sucedida quando o fato de que é uma tradução passa despercebido, isto é, quando consegue nos fazer esquecer que é uma tradução [...] Isso requer que o trabalho do tradutor seja, como foi, negado ou sublimado, que todos os traços da intervenção do tradutor no texto devem ser apagados. A ironia é que esses traços, essas palavras, são tudo o que nós temos, são tudo o que nós temos acesso deste lado da barreira linguística.

Ainda de acordo com Hermans, a presença do tradutor não deixa dúvidas. Contudo, a ilusão de apenas uma voz no enunciado “nos cega para essa presença”. Venuti (2002), inclusive, propõe que o tradutor deixe sua marca, de alguma forma. Isso porque, em sua opinião, o tradutor irá aparecer em qualquer tradução, inevitavelmente. Mittmann (2003, p. 34), complementa que “o tradutor tem um papel ativo e responsável sobre a tradução, que é um ato de transformação e de produção” e que, infelizmente, “continuamos exigindo o apagamento da voz do tradutor. E o alicerce desta exigência é a ilusão de unidade e da homogeneidade do texto – o autor é uno, seu discurso é coerente” (MITTMANN, 1999, p. 226), causando a ilusão de que, ao lermos um escrito, estamos resgatando a mensagem do autor.

Por esse motivo, justifica a autora, que muitos dizem preferir ler os originais, pois acreditam que estes são “fiéis em sua leitura, sem se da-

rem conta de que a leitura é produção de sentidos e que essa produção se deve a relações de sentidos com outras leituras, outros discursos” (MITTMANN, 1999, p. 226). Assim, podemos inferir que o leitor queira ter a ilusão de que está lendo o texto original ao ler a tradução e, em consequência, há o esforço do tradutor em manter essa ilusão. Embora isso possa ocorrer, torna-se necessário ter a consciência de que o texto, qualquer que seja, “não é um todo hermético e original, mas permeado de outras vozes, outros textos e discursos” (COSTA E SILVA, 2011, p. 69).

Entretanto, vale fazer o resgate do que afirmamos, no início deste texto, de que o tradutor sofre influência do pensamento ideológico e político da sociedade, sendo, portanto, sujeito social e produtor de sentidos. Por essa razão, ainda que ele

[...] conseguisse chegar a uma repetição total de um determinado texto, sua tradução não recuperaria nunca a totalidade do ‘original’: revelaria, inevitavelmente, uma leitura, uma interpretação desse texto que, por sua vez, será sempre apenas lido e interpretado, e nunca totalmente decifrado ou controlado (ARROJO, 2000, p. 42).

Arrojo (2000, p. 42) ainda complementa que “a tradução seria teórica e praticamente impossível se esperássemos dela uma transferência de significados estáveis”. Tal afirmação volta para o pensamento de que são várias as questões que influenciam a rede de significados escolhida no processo de tradução; que, por esse motivo, significado e interpretação são moldados e limitados à experiência intelectual do tradutor e ao pensamento ideológico e político da sociedade e é sob esse aspecto que a transferência de significados pode ser considerada impossível.

O significado, portanto, existe como “construto determinado política e socialmente” (FREITAS, 2003, p. 56), e não como elemento isolado. E se é dessa forma para o tradutor, o mesmo ocorre para o autor, visto que ambos são limitados pelas suas respectivas experiências e práticas sociais. Pensando assim, tanto a criatividade quanto a neutralidade são incon sideradas e o tradutor pode, de certo modo, sentir-se livre para fazer suas escolhas a partir de sua experiência e compreensão.

Entretanto, torna-se necessário aqui explicar que essas escolhas não são neutras, pois apresentam, representam e marcam uma assinatura. Assim, conforme salienta Blume e Peterle (2013, p. 9),

Optar por ‘a’ ou por ‘b’ pode parecer à primeira vista, uma escolha simples, mas por detrás desse gesto há, certamente, uma rede de escolhas e relações não neutras. Um gesto, uma escolha, não é nunca um ato neutro. Há sempre uma assinatura.

Essa assinatura, segundo Agamben (2008), retifica o pensamento de que existem marcas puras e não assinaladas que trazem consigo “uma assinatura que predetermina a interpretação segundo regras, práticas e preceitos que devem ser reconhecidos” (p. 65-66). O ato de traduzir é, portanto, acompanhado de “atitudes e comportamentos ligados ao negociar, mesmo que essas ações sejam inconscientes e aparentem ser ‘imediatas’” (BLUME; PETERLE, 2013, p. 11).

Por esse motivo, Bartuli (2008, *apud* BLUME; PETERLE, 2013, p. 12) chama atenção para o fato de que “[...] se não se está atento, danos são feitos. E não falo de danos literários. Arruinamos uma obra-prima, mas não arruinamos somente uma obra-prima, arruinamos a percepção de um mundo inteiro”. Destarte, a tradução

[...] deve ser concebida na sua complexidade e em tudo o que é colocado em jogo quando se traduz. Traduzir é sempre um processo, um conjunto de tensões e relações que pode comportar uma série de consequências. Nessa perspectiva, uma tradução [...] é uma reescrita. Como toda reescrita, percorre um caminho marcado por aspectos culturais e ideológicos, que podem ser, de alguma forma, identificados e recuperados no ‘produto’ final por meio dos inúmeros traços, vestígios e rastros que permanecem na página (BLUME; PETERLE, 2013, p. 13).

Heidegger (*apud* BERMAN, 1999, p. 23), por sua vez, já considera a tradução como uma experiência. O autor afirma que “fazer uma experiência com o que quer que seja [...] quer dizer: deixá-lo vir sobre nós, que nos atinja que caia sobre nós, nos derrube e nos torne outro”. Este fazer, para ele, é o “passar, sofrer do início ao fim, aguentar, acolher o que nos atinge ao nos submetemos a ele”. Aproveitando este pensamento, Berman (1999, p. 23) completa que, no ato de traduzir, “está presente um certo saber”.

Todavia, o que seria este saber? Segundo o autor, toda tradução é portadora de um saber *sui generis* sobre as línguas, culturas, literaturas e movimentos de intercâmbio e contato. Este saber, por sua vez, surge e está impregnado no tradutor e suas experiências. O mesmo ocorre no autor. Por isso, ambos, tradutor e autor, são produtores de texto a partir de um contexto histórico determinante e capaz de limitar suas visões e concepções de mundo. Desta forma, há a necessidade de questionar se a estima a eles dada não deveria ser equivalente em cada uma de suas culturas.

### 3. *Noções de autoria e status do tradutor e autor*

Na teoria da tradução tradicional, são valorizadas as noções de autoria e do *status* principal de um texto original. Sendo assim, “qualquer tradução de um original para uma segunda língua envolve uma violação do original, daí a impossibilidade de criar equivalentes ‘puros’”. (GENTZLER, 2009, p. 188)

A fim de contestar tal noção tradicional, em *Language, Counter-memory, Practice*, Foucault (1977) desestrutura o original e corrompe a noção de autoria a partir da introdução, pelos desconstrucionistas, de que o tradutor cria o original. O argumento dos desconstrucionistas (Sollers, Kristeva, Pleyne, Faye, Risset, Ricardou, entre outros) afirma que os textos originais são frequentemente reescritos e cada tradução/leitura é uma reconstrução do texto fonte. Segundo eles, ao disponibilizarmos um *status* primordial ao texto escrito, estamos reinscrevendo, em termos transcendentais, uma “afirmação da origem sagrada do texto”. (GENTZLER, 2009, p. 188).

A partir desse pensamento, Foucault propõe que pensemos em termos da função do autor, uma vez que ele o considera como “uma série de posições subjetivas, determinadas não por uma única harmonia de efeitos, mas por lacunas, descontinuidades e rupturas”, visto que o ato de criação é considerado uma “série de complexos processos que a designação ‘autor’ serve para simplificar” (GENTZLER, 2009, p. 189).

Tal pensamento trouxe mudanças, a partir do século XIX, quanto ao sujeito do discurso, que se tornou o próprio discurso. O autor, por sua vez, não utilizava a língua, mas se posicionava fora dela; enquanto a língua tinha seu próprio efeito produtor dentro do sujeito em criação. A produção de qualquer texto literário, portanto, passou a ser compreendida em torno da época – ou, segundo Foucault, do discurso da época, que era responsável pela criação do indivíduo. Dessa forma, a língua assumiu um novo modo de existência, tornando-se cada vez mais autorreferencial, uma vez que “uma mera manifestação da língua não tem outra lei além daquela de afirmar”. (FOUCAULT, 1973, p. 300)

Com isso, o papel criativo do autor foi reduzido, possibilitando o surgimento de questões acerca da origem do discurso, da originalidade do texto inicial (antes considerado como original), e do significado do texto – este último, ainda segundo o autor, está sempre acompanhado de elementos silenciosos, como as lacunas e omissões.



Derrida (1985), então, começa a analisar a tarefa do tradutor, a partir de Benjamin, e afirma que ela consiste em garantir a sobrevivência da língua e, por consequência, da vida. Segundo ele, “a tradução vem do original, e, para as obras importantes que nunca encontram seu tradutor predestinado na época de seu nascimento, ela caracteriza o estágio da sobrevivência delas” (DERRIDA, 1985, p. 178).

Em outras palavras, o “original” contém outra estrutura e não passa de um estágio para a própria sobrevivência, mesmo que a obra nunca seja, de fato, traduzida. Essa estrutura, de acordo com Gentzler (2009), não é visível, pois tem a ver com o “estado de estar incompleta em relação às possibilidades futuras” (p. 203). O original, deste modo, pede a tradução e se entrega na própria modificação, visto que sua sobrevivência se deve a sua transformação. E, com ela, ele também amadurece.

Derrida (1985 *apud* GENTZLER, 2009, p. 204), acrescenta que

A tradução se comporta como uma ‘criança’ que não é apenas um ‘produto’ sujeito à lei da ‘reprodução’, mas tem, além disso, ‘o poder de falar por si’ de uma maneira nova e diferente suplementando a língua, fazendo soar o ‘tom babélico’ que faz a língua crescer.

O processo de tradução, portanto, é responsável pelo renascimento e regeneração das línguas em geral. Sob essa perspectiva, a tradução nos mostra a pluralidade de significados e línguas, e não um “significado original”, e a “intangibilidade originária” (GENTZLER, 2009, p. 205) é desconstruída a partir do momento em que o tradutor modifica o original.

#### 4. *Considerações finais*

As teorias apresentadas no presente artigo, desde Venuti a Derrida, têm sua importância, pois propõem que pensemos na tradução não como uma cópia e reprodução de um original, mas como um relacionamento entre as línguas. E nela, voltamos a dizer, não existe um significado puro, pois o que existe é uma corrente de significação repleta de línguas em constante interação que se suplementam mutuamente. A “tarefa” do tradutor, portanto, deixa de ser de transportar uma mensagem, para fazer a sua leitura – lembrando que toda leitura contém marcas da história e condições de produção do leitor.

O tradutor, deste modo, não é fiel ao texto original, mas sim ao que considera ser o texto original, a partir de sua compreensão da obra; e passa a ser analisado como parte de um contexto ideológico, cultural e político que não pode ser eliminado ou ignorado no ato da tradução

(ARROJO, 2003). Ou seja, o “original” não existe antes de sua tradução, pois “o sentido do original é o sentido que lhe atribui um leitor ou uma determinada situação interpretativa, um determinado contexto de leitura [...] é a tradução que, de alguma maneira, cria seu original” (SISCAR, 2001, p. 87). Cada leitura de um texto é, portanto, uma leitura original, visto que ela produz novos sentidos e significados.

Quanto à tarefa do tradutor, essa tem sido repensada a partir da perspectiva discursiva da tradução, baseada em estudos interdisciplinares que procuram o entremeio não apenas nas teorias da tradução, mas também da análise de discurso, da desconstrução e da psicanálise, visto que há consciência de que a tradução é relacionada à história, à ideologia e aos sujeitos sociais. Em consequência, o tradutor passou a

reconhecer seu papel essencialmente ativo de produtor de significados e de representante e intérprete do autor dos textos que traduz. Além desse reconhecimento, é claro, cabe ao tradutor assumir a responsabilidade pela produção de significados que realiza e pela representação do autor a que se dedica” (ARROJO, 2003, p. 104).

Com isso, a posição-sujeito do discurso é tomada pelo tradutor, que se afirma a partir da autonomia e da busca pela coerência e completude de uma representação necessária à construção de ambos – sujeito e discurso –, e passa a ter uma atitude mais ativa, cuja tarefa passa a ter um caráter autoral, deixando de ser apenas a transposição de uma língua à outra e tornando-se produtor de um novo texto.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAMBEN, G. *Signatura Rerum*. Torino: Bollati Boringhieri, 2008.
- ARROJO, R. *Oficina de tradução: a teoria na prática*. São Paulo: Ática, 2000.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, M. The problem of content, material, and form in verbal art. In: HOLQUIST, Michael; LIAPUNOV, Vadim (Eds.). *Art and answerability: early philosophical essays by M. M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press, 1990.

\_\_\_\_\_. Discourse in the novel. In: HOLQUIST, M. *The dialogic imagination: four essays by M. M. Bakhtin*. Caryl Emerson e Michael Holquist (trad.). Austin: University of Texas Press, 1987.

BERMAN, A. *Les tours de Babel: essais sur la traduction*. Maurezin: Editions Trans-Europ-Repress, 1985.

\_\_\_\_\_. *A tradução e a letra ou o albergue do longínquo*. Trad.: Marie-Hélène C. Torres, Mauri Furlan e Andreia Guerini. 2. ed. Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

BLUME, R. F.; PETERLE, P. (Orgs.) *Tradução e relações de poder*. Florianópolis: UFSC, 2013.

BRANCO, L. C. (Org.). *A tarefa do tradutor, de Walter Benjamin: quatro traduções para o português*. Belo Horizonte: Fale/UFMG, 2008.

CORACINI, M. J. R. F. (Auto-)representações do tradutor: entre a fidelidade e a traição. *Tradução e Comunicação*, São Paulo: Unibero, n. 14, 2005.

COSTA E SILVA, H. de O. *Tradução e dialogismo: um estudo sobre o papel do tradutor na construção do sentido*. Recife: UFPE, 2011.

DERRIDA, J. Des tours de Babel. In: GRAHAM, J. F. (Org.). *Difference and translation*. Ithaca: Cornell University Press, 1985.

\_\_\_\_\_. Torres de Babel. Trad.: Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

\_\_\_\_\_. *The ear of the other: Texts and discussions with Jacques Derrida*. Org.: Chritie McDonald. Trad.: Peggy Fanuf. Lincoln: University of Nebraska Press, 1985.

FOUCAULT, M. *The order of things*. New York: Vintage Books, 1973.

\_\_\_\_\_. *Language, Counter-memory, Practice*. Trad.: Donald F. Bouchard e Sherry Simon. Ithaca: Cornell University Press, 1977.

FREITAS, L. F. de. Tradução e autoria: de Schleiermacher a Venuti. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis: UFSC, n. 21, 2008.

\_\_\_\_\_. Visibilidade problemática em Venuti. *Cadernos de Tradução*. Florianópolis: UFSC, n. 12, 2003.

FROTA, M. P. *A singularidade na escrita tradutora: linguagem e subjetividade nos estudos da tradução, na linguística e na psicanálise*. Campinas: Pontes, 1999.

GENTZLER, E. *Teorias contemporâneas da tradução*. Trad.: Marcos Malvezzi. 2. ed. São Paulo: Madras, 2009.

GUERINI, A.; COSTA, W. C. (Orgs.) *Sobre discurso e tradução*. Florianópolis: UFSC, 2014.

HEIDEGGER, M. *Identity and difference*. Trad.: Joan Stambaugh. New York: Harper and Row, 1969.

HEIDMANN, U. Comparatismo e análise de discursos: a comparação diferencial como método. In: RODRIGUES, M. G. S.; SILVA NETO, J. G. da; PASSEGGI, L. (Orgs.). *Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações*. São Paulo: Cortez, 2010.

HERMANS, T. *Translation's other*. Inaugural Lecture, University College London, 1996. Disponível em: <[http://eprints.ucl.ac.uk/198/1/96\\_Inaugural.pdf](http://eprints.ucl.ac.uk/198/1/96_Inaugural.pdf)>. Acesso em: 21-06-2014.

\_\_\_\_\_. *Translation in systems: Descriptive and System-Oriented approaches explained*. Manchester: St. Jerome, 1999.

MITTMANN, S. Heterogeneidade e função do tradutor. *Cadernos de Tradução*, n. 4. Florianópolis: UFSC, 1999.

\_\_\_\_\_. *Notas do tradutor e processo tradutório: Análise e reflexão sob uma perspectiva discursiva*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

MOSSOP, B. Who is addressing us when we read a translation? *TextConText*, v. 2, n. 2. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1987.

NETTO, A. D. S. Traduzir é preciso: reflexões sobre a tarefa do tradutor. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 7, n. 1. Belo Horizonte: UFMG, 2008. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/horizontesla/article/download/2973/2575>>. Acesso em: 25-06-2014.

NIRANJANA, T. *Siting translation history, post-structuralism and the colonial context*. Berkeley: University of California Press, 1992.

RICOEUR, P. *Sobre a tradução*. Trad.: Patrícia Lavelle. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

SISCAR, M. A dificuldade de origem. *Revista Letras*. Curitiba: UFPR, n. 56, 2001.

VENUTI, L. O escândalo da tradução. *Tradterm3*. São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. *A invisibilidade do tradutor*. Trad.: Carolina Alfaro. Rio de Janeiro: Palavra. 1995.

\_\_\_\_\_. *Escândalos da tradução: Por uma ética da diferença*. Trad.: Laureano Pelegrin, Lucinéia Marcelino Villela, Marileide Dias Esqueda e Valéria Biondo. Bauru: Edusc, 2002.

VOLOCHINOV, V. N. Le discours dans l'avie et le discours dans la poésie. In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: Le principe dialogique*. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

ZEA, E. S. A inquietude do tradutor: notas sobre uma lógica das partes em *La chute du ciel*. 2012. *Cadernos de Tradução*, v. 2, p. 171-184, 2012.

**BILINGUISMO INTERCULTURAL  
NA EDUCAÇÃO DE SURDOS:  
REDISCUINDO ESTRATÉGIAS E MATERIAIS DIDÁTICOS  
VOLTADOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS  
COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2)**

*Gláucia dos Santos Vianna* (UFRJ)

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

*Daniele Barboza Moura* (UERJ)

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

*Ana Paula Lima Santos* (UFRJ)

[aluaplim@yahoo.com.br](mailto:aluaplim@yahoo.com.br)

*Aline Mattos Canary Pina* (FME)

**RESUMO**

Oficina, palavra de origem latina que existe no léxico da língua portuguesa desde o século XIV. Designa o local onde se produzem ou se reparam manufaturas ou produtos industriais. Por extensão passou também a significar fábrica, loja de confecções, estúdio, laboratório. As *oficinas pedagógicas* por sua vez, referem-se a estabelecimentos ou espaços destinados a promoção do desenvolvimento de aptidões e habilidades mediante atividades laborativas programadas. Dessa forma, o propósito primeiro desta oficina volta-se para a formação prática de profissionais afeitos à educação de Surdos, propondo como estratégias de treinamento, atividades pedagógicas do cotidiano escolar em contexto bilíngue, em que o ensino do português adquire o *status* de segunda língua. Com base nessa perspectiva metodológica de ensino, os participantes em treinamento serão convidados, não somente a conhecer ou explorar os materiais disponibilizados, mas, contudo, tomar parte em um ambiente verdadeiramente propício ao ensino de segunda língua para surdos, de cujas inúmeras atividades práticas desenvolvidas, serão os reais participantes. Cabe ser ressaltado que, no decorrer da oficina serão garantidas a compreensão de algumas teorias concernentes ao ensino bilíngue no que diz respeito a surdos, assim como o acesso a determinadas metodologias específicas de ensino de L2, de forma que fique evidenciado.

**Palavras-chave:** Bilinguismo intercultural. Educação de surdos.

**Material didático.** Português segunda língua. Ensino de L2.

### 1. Alfabetização e letramento no contexto da surdez

Os conceitos de alfabetização e letramento ainda são motivos de reflexões e debates. De acordo com Soares (2004), a *alfabetização* é a aquisição do sistema convencional da escrita, enquanto que o letramento é o *estado* ou *condição* de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação (SOARES, 2002, p. 3). Porém, não basta saber decodificar; é preciso compreender a leitura e a escrita dentro do contexto em que estão inseridos.

Corroborando com Soares, Gee (1990, p. 3) afirma que tal qual a língua, não tem sentido discutir-se letramento fora dos discursos onde se inserem. Há diferentes estilos e vernáculos que são utilizados para fins específicos e que são ligados de forma complexa em diferentes discursos<sup>1</sup>. Os modos de usar a linguagem constituem as práticas de letramento, pois de acordo com cada ocasião o indivíduo será capaz de adaptar-se às situações a que serão expostos, constituindo-se o conjunto de práticas sociais que contemplam os modos de falar, interagir, pensar, avaliar e acreditar (CAVALCANTI, 2003, p. 107).

Entretanto falar de alfabetização, no contexto da educação de surdos, ainda é uma questão delicada, pois o ato de alfabetizar está relacionado à aquisição – grafema/fonema, ao ato de aprender a ler e a escrever a sua língua. Porém, quando estamos diante de um aluno surdo, outra realidade emerge. De acordo com Sánchez (2002, *apud* SILVA, 2004):

Os surdos não poderiam nunca ser colocados como alfabetizados. É evidente, é irrefutável, que para se alfabetizar é preciso ser ouvinte. Porque, como alguém que não ouve e que, portanto, não pode discriminar os diferentes traços distintivos, e talvez, nem sequer conceber os sons da fala, poderia correlacionar os sons a letras e vice-versa? (SANCHEZ, 2002)

Desta forma, no que diz respeito à alfabetização de surdos, compartilho da concepção de Sánchez (2002), uma vez que devemos considerar que os processos de aprendizagem da escrita por um ouvinte são distintos. Ambos estão expostos aos processos de letramento, mas a alfabetização deve ser relacionada apenas ao ouvinte.

---

<sup>1</sup> Trecho original: "*Language makes no sense outside of Discourses, and the same is true for literacy. There are many different "social languages" (different styles of language used for different purposes and occasions) connected in complex ways with different Discourses.*"

### **1.1. O letramento em contexto bilíngue**

A educação de surdos, nos últimos anos, tem sido alvo de muitas reflexões, em especial, o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita para comunidade surda. A criação da Lei de Libras (Lei nº 10.436 de 2002) proporcionou o início das discussões relativas à condição de ser bilíngue, o respeito às particularidades linguísticas e o desenvolvimento de práticas de ensino que estejam atentas às especificidades do aprendiz surdo.

No Brasil, estudos preocupados com a realidade escolar do surdo (LACERDA & LODI, 2009; LACERDA et al., 2013; LODI et al., 2002, 2004; PEREIRA, 2009; QUADROS, 2004; SALLES et al. 2004, entre outros) procuraram identificar dificuldades no processo de aprendizagem da segunda língua e buscaram apresentar propostas possíveis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que levassem em consideração a realidade linguística do aprendiz.

Dentre os trabalhos existentes, destaco as publicações: *Ideias para ensinar português para surdos e Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica – volumes I e II*. A primeira é destinada aos profissionais que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental e que queiram desenvolver propostas na perspectiva de educação bilíngue. A segunda apresenta no primeiro volume, reflexões acerca da situação linguística e cultural do surdo, situando o ensino de português como segunda língua para os surdos no âmbito de políticas de idioma e da legislação vigente da educação nacional. O segundo volume propõe oficinas temáticas voltadas para o ensino de língua portuguesa para surdos, exemplificando algumas etapas da elaboração, a aplicação de fundamentos teóricos e metodológicos no desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. As propostas são destinadas a alunos com nível intermediário do português e abordam questões gramaticais e de leitura e produção de textos.

De acordo com Hall (2006), a língua, enquanto sistema social e não individual, pressupõe a necessidade de interação com o outro para que seja significada. E quando se trata do surdo inserido neste sistema social, a língua portuguesa ganha um lugar de destaque. De acordo com Vianna (2010, p. 17), a *escrita* representa um meio importante do qual os surdos não podem prescindir, posto que, sem ela limitam-se as chances de integração no mundo ouvinte e o acesso sistemático à rede de infor-



mações no meio social, tendo em vista que vivemos em uma sociedade na qual a leitura e escrita são fundamentais.

Mas a questão não é apenas saber ler e escrever. Como disse Paulo Freire (In: GADOTTI, 1996) “Não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho”.

A citação de Freire (1996) nos remete a um conceito bastante discutido nas propostas educacionais para ouvintes e que vem ganhando destaque em pesquisas na área de educação de surdos (LODI, 2002, 2010; HARRISON, 2009; LACERDA, 2002; 2010), que é o conceito de letramento (definido no item 5.4).

Entretanto, o fato de os surdos, de um modo geral, serem usuários de uma língua visoespacial, favorecendo oportunidades de vivências visuais, dúvidas a respeito do letramento de surdos ainda são frequentes. De acordo com Fernandes (2006), o letramento na língua portuguesa, para os surdos, deve estar relacionado ao significado que essa língua assume nas práticas sociais. Para isso, é necessário pensar práticas de letramento que estejam relacionadas à especificidade do surdo, e que propiciem desenvolver habilidades para lidar com as informações, estabelecendo relações com o cotidiano através de ações colaborativas e criativas, tornando significativo o processo de letramento.

Porém, Botelho (2002), afirma que os processos de escolarização, no caso dos surdos, não estão voltados para a construção de sujeitos letrados. Em geral, a preocupação da escola, especialmente nas escolas em que o aluno surdo é incluído, é fazer com que o aluno leia e escreva em português, como um mero receptor de informações. Corroborando com Botelho (2002), Karnopp (2009, p. 57) argumenta que “o ensino da língua portuguesa apresenta-se desvinculado do conhecimento de mundo e do conhecimento linguístico adquiridos anteriormente pelos alunos”. A autora afirma ainda que em algumas escolas as produções textuais dos surdos são classificadas como “erradas” e como “não textos”.

Sabemos que o letramento ultrapassa as habilidades de codificar e decodificar signos escritos e visuais. Ser letrado presume que a pessoa saberá se relacionar nas diferentes situações sociais, cotidianas ou não, que contemplem leitura, oralidade/sinalização e escrita, de modo a participar ativamente dessas práticas.

Assim, se faz necessário propiciar práticas de letramento que contemplem o uso da língua em sua amplitude, reconhecendo-a como mediadora de ações sociais. De acordo com Kleiman (2010), as práticas de letramento devem levar em consideração as trajetórias singulares de sujeitos que atuam como agentes de letramento em suas comunidades de origem.

Atualmente, os surdos contam com alguns recursos tecnológicos, que proporcionam situações de letramento como o celular, que possibilita a comunicação a partir de mensagem de texto (sms), os computadores, o acesso à internet, possibilitando a produção de mídias em libras, as interações via webcam, a troca de e-mails, o bate-papo, televisão que oferece a opção de legenda oculta para os programas de TV que disponibilizam esse recurso, intérpretes em espaços culturais e peças de teatro (ainda em pouquíssimos espaços e esporadicamente). Esses recursos devem ser reconhecidos pelo professor como suportes valiosos para o desenvolvimento de práticas de letramento, pois possibilitam compreender a língua em diversos contextos.

## **2. Português como L2 para surdos**

o ensino de língua portuguesa para surdos é um tema que tem sido amplamente discutido à luz de diferentes perspectivas teóricas (QUADROS, 1997; FERNADES, 2006; RIBEIRO, 2006, 2013, entre outros). Segundo Lacerda & Lodi (2010, p. 143), durante muitos anos, acreditou-se que as dificuldades apresentadas pelos surdos no processo de leitura e escrita em língua portuguesa estavam relacionadas ao déficit cognitivo causado pelo acesso tardio à linguagem. Hoje, sabemos que, em geral, a dificuldade de aquisição da modalidade escrita da língua portuguesa está relacionada à aquisição tardia da libras.

Com a criação da Lei de libras, passou-se a refletir sobre o ensino de PL2 a partir de uma proposta bilíngue em que o aluno tivesse acesso às duas línguas: libras, enquanto língua de instrução, e a língua portuguesa a partir da perspectiva do ensino de segunda língua. Nessa proposta, a língua de sinais é compreendida como

a base linguística (primeira língua ou L1) para o ensino e aprendizagem da linguagem escrita, que passa a ser concebida como segunda língua para os sujeitos surdos. O processo de desenvolvimento da L1 deve ser realizado no contato com surdos adultos usuários da língua e participantes ativos do pro-

cesso educacional de seus pares e o ensino e aprendizagem da L2 realizado como língua estrangeira (LODI & LACERDA, 2009, p. 145).

Entretanto, essa realidade, em algumas instituições, ainda é utópica. A falta de conhecimento da libras, por grande parte dos professores, dificulta a elaboração e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que contribuam para a apropriação da leitura e escrita da língua portuguesa. Além disso, há casos em que os alunos surdos chegam à escola sem ter uma língua estruturada, dificultando o acesso e a aprendizagem da segunda língua, ou então, ocorre que o professor, por desconhecer as especificidades do surdo, acaba utilizando as mesmas estratégias pedagógicas do ensino de português como língua materna. Assim, temos duas grandes implicações a respeito da aprendizagem da língua portuguesa na modalidade escrita: a primeira diz respeito ao desenvolvimento da libras como primeira língua, e a segunda à formação de professores.

Sabemos que o ensino da língua portuguesa é um direito assegurado ao surdo, porém, esse direito envolve questões políticas e de cunho sociocultural que ultrapassam os limites legais. Por exemplo, a aquisição da libras como primeira língua: uma família de ouvintes que recebe o diagnóstico de que seu filho é surdo, não necessariamente, irá aceitar que ele tenha acesso a uma língua que preenche todos os requisitos de uma língua natural, talvez essa família prefira que seu filho seja oralizado, ou implantado. Temos então uma questão de identidade social e ideológica. A família passa a ver o filho sob uma perspectiva patológica e muitas vezes, acaba buscando uma “cura”. A tentativa de normalização, em alguns casos, prejudica a aquisição de uma língua materna, causando possíveis déficits cognitivos e prejudicando o que seria o desenvolvimento de uma L2.

No que compete à falta de conhecimento por parte dos professores, é preciso que haja uma compreensão de que a libras não é a versão sinalizada do português, e sim uma língua, como outra qualquer, que possui uma estrutura própria. Por ser uma língua visoespacial, o professor poderá desenvolver estratégias, a partir de experiências visuais, que possam favorecer o acesso, por parte dos alunos surdos, aos conteúdos relativos à segunda língua.

Recentemente, pesquisadores surdos (VILHALVA, 2004; PERLIN & STROBEL, 2009; ASTUTO, 2010) vêm discutindo na área dos

estudos surdos culturais<sup>2</sup> o desenvolvimento de uma *Pedagogia Surda* (em algumas publicações já é utilizado o termo pedagogia visual, ou bilíngue), contrária à Pedagogia denominada por eles de “ouvintista”<sup>3</sup>. Segundo Astuto (2010, p. 26), a pedagogia surda propõe resgatar a emancipação cultural dos surdos, a subjetividade do sujeito surdo e a história da cultura e da comunidade surda. Assim, além de ser uma proposta educacional, é também uma luta político-linguística e educacional, que tem por objetivo discutir práticas, visando o respeito à singularidade dos surdos. Entretanto, a autora afirma que para o desenvolvimento e a implantação da pedagogia surda é necessário ter a presença de profissional surdo com formação educacional e/ou pedagógica, o reconhecimento da identidade surda, considerar a libras como principal meio de instrução e comunicação, valorizando-se a cultura, arte e a literatura surda.

Atualmente o número de surdos nas universidades vem crescendo, mas ainda de forma tímida, principalmente nas universidades públicas. Além de casos de surdos que conseguem iniciar o curso, mas não concluem pela falta de intérpretes e por dificuldades com a segunda língua, vestígio de uma escolarização repleta de lacunas, que em sua maioria reflete a aquisição tardia da língua materna. Porém, o número de profissionais com formação para atuar nas escolas, com o objetivo de desenvolver a tão sonhada pedagogia surda ainda é muito restrito.

### 3. *Considerações finais*

É importante perceber na escrita surda elementos que permitam compreender a textualidade e a discursividade envolvida em um processo de construção ditado pela lógica da língua de sinais. As dificuldades encontradas por sujeitos surdos no uso da modalidade escrita da *língua-alvo*, antes de constituírem um impedimento para a compreensão de seus textos, podem representar uma *pista*, uma *referência* da forma como constroem sentidos no uso de uma segunda língua.

Se, portanto, a escola não compreende a rede de fatores que corroboram para a produção de um texto escrito por surdos, nunca terá os

---

<sup>2</sup> Os estudos surdos formam um campo de pesquisa voltado para os discursos sobre os movimentos e a comunidade surda, a língua de sinais, a história e os artefatos culturais, arte, literatura, narrativas, identidades surdas e pedagogia dos surdos (ASTUTO, 2010).

<sup>3</sup> Skliar (1998 [2012]) utiliza esse termo para referir-se à visão patológica da surdez, aos treinamentos auditivos e à crença de que o surdo deve ser curado, tendo como modelo o ouvinte.

instrumentos necessários para avaliar a produção do seu aluno, muito menos para orientá-los. Compreender um texto, ou avaliar o seu grau de coerência e coesão implica saber que todo o processo de construção depende não somente de suas características internas ou superficiais, mas dos múltiplos conhecimentos dos usuários dessa modalidade escrita. É justamente todo esse conhecimento de mundo que define as estratégias a serem utilizadas na sua produção.

Muito ainda pode e deve ser realizado na tentativa de se modificar o cenário da escolarização de surdos no Brasil. A oficialização da libras, obviamente, consistiu em um enorme passo em direção à novas perspectivas educacionais e sociais para toda a comunidade surda, prevendo a presença de intérpretes em escolas, repartições públicas e estabelecimentos comerciais. Assim também foi modelo educacional bilíngue, que desponta no cenário de renovação atual como uma forma de se rediscutir e redesenhar a história da educação de surdos em nossa sociedade.

A proposta de se pautar o desenvolvimento lingüístico e educacional em um modelo bilíngue abre um leque de expectativas positivas junto a educadores e educandos surdos, de que grandes mudanças poderão ocorrer. A implementação adequada do bilinguismo nas redes educacionais, aliada às políticas públicas capazes de assegurar a satisfatória gestão da abordagem educacional, oportuniza ao surdo a devida acessibilidade à cultura, à história e a historicidade da comunidade surda. Escolas bilíngues hoje despontam como potenciais instituições aptas a desenvolver uma educação para surdos sustentada por experiências globais a serem organizadas por meio do pluralismo cultural e lingüístico vivenciado por esses indivíduos. Sustentado pela UNESCO<sup>4</sup>, o verdadeiro desenvolvimento do conhecimento humano está alicerçado sobre quatro pilares básicos de sustentação, que são o aprendizado do *conhecimento*, o aprendizado de como *fazer* o conhecimento, o aprendizado de como *viver juntos* e, finalmente, o aprendizado de *ser cidadão*.

Torna-se imperativo ressaltar que a questão cultural do surdo no que diz respeito à construção de cidadania perpassa por questões densas ao desenvolvimento humano, tais como as diferenças humanas, o multiculturalismo, a construção da identidade e os impactos lingüísticos e educacionais gerados na comunidade. O atendimento a tais questões, dentro de um modelo filosófico-educacional destinado a surdos, possibi-

---

<sup>4</sup> Education for All International Coordination. *UNESCO leads the global Education for All movement, aiming to meet the learning needs of all children*. Disponível em [www.unesco.org](http://www.unesco.org)

lita a construção de um novo paradigma escolar apto à compreensão de diferentes formas de desenvolvimento individual.

Apesar de haver um lugar para a Cultura Surda e também um lugar para a cultura ouvinte, não há fronteiras entre ambas, tendo em vista o fato de serem complementares e convergirem para a formação de cidadãos brasileiros. A interface e o convívio das duas culturas constituem cenário multicultural, no qual não há melhores nem piores, há apenas, *diferentes*. (SALLES, 2004, p. 53)

Afirmamos que é possível desenvolver estratégias e práticas que atendam aos surdos e suas especificidades linguísticas. O que falta são maiores esclarecimentos acerca da libras, e do ensino de língua portuguesa como segunda língua, proporcionando a compreensão da condição bilíngua do sujeito Surdo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação de surdos: ideologias e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais. In: COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. (Orgs.) *Cenas de sala de aula*. Campinas: Mercado das Letras, 2003, p. 105-124.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011 [1997].

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996.

GEE, James Paul. *Social Linguistics and Literacies: ideology in discourses*. 3. ed. London and New York: Routledge, 1990.

HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KARNOPP, Lodernir B. Língua de sinais e língua portuguesa: em busca de diálogo. In: LODI, Ana Cláudia B. (Org.). *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* [s/l.]: Cefiel; Campinas: Unicamp, 2005. Disponível em: <[http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso\\_ensinar\\_letramento-Kleiman.pdf](http://www.letramento.iel.unicamp.br/publicacoes/artigos/preciso_ensinar_letramento-Kleiman.pdf)>. Acesso em: 10-01-2014.

\_\_\_\_\_. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010. Disponível em: <[www.perspectiva.ufsc.br](http://www.perspectiva.ufsc.br)>. Acesso em: 04-01-2014.

LACERDA, Cristina B. F. de. (Org.) *Tenho um aluno, e agora?* São Carlos: UFSCar, 2013.

LODI, Ana Cláudia B. (Org.) *Letramento e minorias*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. *Leitura, escrita e surdez*. 2. ed. São Paulo: FDE, 2009.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodernir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Alexandre do A. A língua que me basta: português e libras em contexto intercultural. In: MEYER, Rosa Marina de Brito; ALBUQUERQUE, Adriana (Org.). *Português para estrangeiros: questões interculturais*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2013.

SALLES, H. M. M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*. Brasília: MEC/SEESP, 2002, 2 vol.

SILVA, Roberval Teixeira. *Português como segunda língua: contribuições para a implantação de um programa de ensino bilíngue para surdos*. 2004. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educ. Soc.* Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 01-01-2014.

VIANNA, Glaucia dos Santos. *Aspectos de coesão textual na escrita de surdos: a formação de cadeias tópicas*. 2010. – Dissertação (Mestrado) –

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Universidade Federal do Rio de Janeiro/Programa de Pós-Graduação em  
Linguística, Rio de Janeiro.



**LITERATURA E TRADUÇÃO:  
ACESSANDO O TEXTO ITALIANO MEDIEVAL**

*Alcebiades Arêas* (UERJ)

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

*Veridiana Skocic* (UERJ)

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

**RESUMO**

Nosso trabalho consiste em traduzir e atualizar textos italianos medievais, especialmente os fundamentais para o estudo da tradição literária italiana, a fim de que o acesso às obras seja viável a estudantes brasileiros, aprendizes de italiano. O obstáculo linguístico tem dificultado o ensino de literatura, no tocante ao período que vai das origens, nascimento da literatura na Península itálica, ao final do século XV. Ainda que nosso projeto de atualização e tradução abranja todo o citado período, ou seja, das origens ao final da Idade Média, vamos aqui abordar questões linguístico-literárias relativas à problemática leitura dos textos de São Francisco de Assis e Iacopone da Todí, os principais representantes da lírica religiosa italiana medieval. Mais especificamente, analisaremos os textos “Predica agli uccelli” e “Pianto della Madonna”. A escolha dos *corpora* deve-se ao fato de serem tais autores os mais representativos e frequentes nos capítulos dos principais manuais de história e crítica literária italiana sobre a época estudada. Primeiramente, procederemos à apresentação dos autores, do contexto histórico em que estão inseridos e da importância do legado de suas obras para a formação da literatura italiana dos primórdios. A seguir, com base nas teorias da tradução, analisaremos os *corpora*, observando as exigências do autor, da obra e do leitor hodierno. A partir desse seguimento metodológico inicial, desejamos revelar, por meio da atualização/tradução, além do quadro linguístico, também o aspecto literário das obras em evidência, já sob a visão conceitual da teoria literária, o que, sem dúvida, expandirá a compreensão linguística e a criação artística.

**Palavras-chave:** Tradução. Atualização. Literatura italiana medieval

**1. Introdução**

O ensino de literatura italiana, especialmente em nossa instituição, a UERJ, no que tange, ao estudo dos textos canônicos das origens à

Idade Média, escritos “in volgare”, é um desafio. Isso ocorre, em essência, porque tais textos causam aos alunos sérias dificuldades para serem decodificados.

Devido a uma série de especificidades linguísticas, dentre outras, a herança da estrutura morfossintática e lexical do latim, além das variantes regionais já existentes à época na Península Itálica, faz-se necessária, na maior parte do tempo dedicado às aulas, e por parte dos professores, uma atualização ou tradução do referido material, com o fito de viabilizar a leitura, a compreensão do aluno/leitor hodierno.

Considerando-se que o programa de literatura I tem como um de seus objetivos refletir sobre a evolução linguística do citado período e que a etapa de estudo da língua anteceda à de sensibilização poética, a importância literária do texto antigo acaba sendo minimizada, pois, na maior parte do tempo, as aulas de literatura dão lugar à decodificação do texto para os alunos.

Muitas vezes, para o devido equilíbrio pedagógico, precisa-se atualizar ou traduzir os textos selecionados, criar uma forma de acesso desprovida daquelas dificuldades de ordem linguística. Com isso, consegue-se realizar, com tempo, uma análise literária competente, séria e desvinculada do estudo mais minucioso da língua.

Por outro lado, é importante, também, não se tratar o texto apenas como criação poética desvinculada do processo linguístico, pois a mimesis literária é alcançada por meio da tensão estabelecida entre língua, entendida como código, e linguagem, na concepção teórica de E. Portela, a força propulsora da criação.

Assim, o projeto de se atualizar e traduzir os textos fundadores do XII ao XV, daquela que é uma das grandes literaturas do Ocidente, visa a uma propedêutica preparatória às indagações da função poética da língua. Melhor dizendo, objetiva-se com tal metodologia facilitar o acesso ao mundo da criação poética. Em síntese, busca-se o diálogo, harmonioso, complementar e não excludente, entre língua e literatura, pois esta é disposta por palavras que não são em pregadas casualmente.

Não se pretende com a atualização ou a tradução trair ou mesmo subestimar a beleza do texto inicial, ainda mais em se tratando de documentos literários fundadores não só da cultura italiana, mas do Ocidente. Portanto, durante no trabalho de atualização ou tradução considerou-se não só o autor, o texto e sua intenção em seu contexto de produção, mas

o leitor do texto atualizado e traduzido, seu contexto e sua época. No caso específico de *Predica agli uccelli*, tem-se um texto eivado de marcas de oralidade de sua época, em que as pregações são dirigidas ao povo, às camadas dos desfavorecidos sociais, sem acesso ao mundo da cultura letrada, apresentando, por isso mesmo, um caráter persuasivo e didático. Assim, cientes de que os leitores do século XIII, irmanados na mesma herança cultural e histórica, precisavam encontrar a língua e a linguagem próprias de sua comunidade de destino, devendo, de forma atemporal, ler e imaginar o que o autor havia dito, com todo o realismo possível, procurou-se atualizá-lo para a língua escrita atual, buscando o equilíbrio entre o texto da língua de partida e o da língua hodierna, sem trair, evidentemente, o projeto do autor.

Já, em *Pianto della Madonna*, o tradutor da *lauda* di Iacopone da Todi buscou manter-se coerente com a proposta do autor, negociando o sentido da mensagem, trabalhando a forma e, ao mesmo tempo, atendo-se às necessidades e às especificidades inerentes ao texto, ao contexto e ao leitor da língua de chegada.

Assim, embasados nas reflexões e estudos de tradução de R. Jakobson, Umberto Eco, Henri Meschonnic, Antoine Berman e Walter Benjamin, propõe-se uma atualização e posterior análise da famosa *Predica agli uccelli*, de São Francisco de Assis e da tradução da *lauda Pianto della Madonna* de Iacopone da Todi. Primeiramente, far-se-á uma breve contextualização das obras e seus autores no cenário da Idade Média.

Antes, porém, é importante assinalar que a Idade Média, apesar de considerada um tempo de profunda preocupação religiosa, em detrimento dos prazeres mundanos, deixou diversas e belíssimas expressões culturais e artísticas, que exaltavam a morte simbólica do corpo e dos sentidos, o reto caminho a seguir na Terra, além de orientarem sobre o destino da alma no *post mortem*. Convém lembrar, porém, que os séculos posteriores repetiram alguns lugares-comuns referentes a uma Idade Média obscura, decadente e bárbara. A importância negada por um ultrapassado ramo de interpretação histórica não impediria que diversos bens culturais oriundos da filosofia, da literatura e da pintura, entre outros, fossem ressaltados. Por força de uma escola revisionista nascida na França, a Escola dos Anais, a pesquisa sobre a literatura medieval adquiriu nova importância. No contexto dessa literatura, chamam sempre a atenção dos medievalistas os nomes consagrados de São Francisco de Assis e Iacopone da Todi, figuras emblemáticas de superação da vida material sugerida nos textos exemplares deixados para a humanidade. Em meio à criação poéti-

ca do *Duecento*, circulava uma tipologia composta para o controle dos fiéis: agiografias e *exempla* inspirados em figuras da Igreja, com inúmeros modelos de vida a seguir. A dimensão criativa da literatura religiosa – gravada também em vulgar na poesia lírica e no teatro – superaria as intenções de propaganda e de domínio das consciências pela universalidade do tema relacionado ao destino do homem. O chamamento à vida ultraterrena, com a valorização das figuras consagradas da cristandade, tão caro aos poetas religiosos, está documentado nos *corpora* apresentados como proposta de estudo.

A seguir, proceder-se-á à apresentação dos *corpora*, sua atualização/tradução e à análise de cada um.

## 2. *São Francisco de Assis*

A São Francisco de Assis, 1182-1226, autor do célebre *Cantico di frate sole*, também se atribui vários outros temas desenvolvidos e ampliados postumamente por seus seguidores, *i suoi fedeli*, e reunidos na obra os *Fioretti*. Nesta se insere *Predica agli ucelli*, escrita no início do *Duecento* por um frade desconhecido.

Dessa forma, embora o Santo não seja propriamente o autor dos *Fioretti*, sua leitura, estudo e análise se justificam por refletirem os princípios e a filosofia de vida do Santo franciscano.

### 2.1. Texto original: *Predica agli ucelli*

San Francesco, nei primi tempi del suo apostolato, entrò in grande pensiero e dubitazione di quello che dovesse fare, se pregare in solitudine o andare in giro a predicare il nuovo Evangelo della povertà, della carità, dell'amore. Mandò Frate Masseo a chieder consiglio a Santa Chiara e a Frate Silvestro. Frate Masseo tornò con la risposta.

E dopo il mangiare santo Francesco chiamò frate Masseo nella selva, e quivi dinanzi a lui si inginocchiò e trassesi il cappuccio, facendo croce delle braccia, e domandolo: – che comanda ch'io faccia il mio signore Gesù Cristo? – Risponde frate Masseo: – Sí a frate Silvestro, sí a suora Chiara e alla sirocchia, Cristo avea risposto e rivelato che la sua volontà si è che tu vadi per lo mondo a predicare, perocché egli non t'ha eletto pur per te solo, ma eziandio per la salute degli altri. – Allora santo Francesco, udito ch'ebbe questa risposta e la volontà di Cristo si levò su con grandissimo fervore e disse: “Andiamo, al nome di Dio”; e prende per compagno frate Masseo e frate Agnolo, uomini santi. Et andando con empito di spirito sanza considerare via o semita, giunsono a un castello che si chiamava Cannario e santo Francesco si puose a

predicare, comandando prima alle rondini che cantavano ch'elie tenessino silenzio insino a tanto ch'egli avesse predicato: e le rondini l'ubbidirono. Et ivi predicò in tanto fervore, che tutti gli uomini e le donne di quel castello per divozione gli volevano andar dietro et abbandonare il castello. Ma santo Francesco non lasciò, dicendo loro: "Non abbiate fretta e non vi partite: et io ordinerò quello che voi dobbiate fare per salute delle anime vostre". Ed allora pensò di fare il terzo Ordine per universale salute di tutti. E così lasciandoli molto consolati e bene disposti a penitenza, si partí indi, e venne tra Cannario e Bevagno. E passando oltre con quello fervore, levò gli occhi e vide alquanti arbori allato lla via, in su' quali erano quasi infinita moltitudine d'uccelli; di che santo Francesco si maravigliò e disse a' compagni: "Voi m'aspetterete qui nella via et io andrò a predicare alle mie sirocchie uccelli". Et entrato nello campo cominciò a predicare alli uccelli ch'erano in terra; e subitamente quelli ch'erano in su gli arbori vennono a lui, et insieme tutti quanti istettono fermi, mentre che santo Francesco compié di predicare; e poi anche non si partivano, insino a tanto ch'elli diede loro la benedizione sua. E secondo che recitò poi frate Masseo a frate Iacopo da Massa, andando santo Francesco fra loro e toccandoli colla cappa, niuno però si movea. La sustanza della predica di santo Francesco fu questa: "Sirocchie mie uccelli, voi siete molto tenuti a Dio vostro creatore, e sempre et in ogni luogo il dovete laudare, imperò ch'elli v'ha dato libertà di volare in ogni lato, anche v'ha dato il vestimento duplicato e triplicato; appresso, perch'elli riservò il seme di voi nell'arca di Noè, acciocché la spezie vostra non venisse meno nel mondo: ancora gli siete tenuti per lo elemento della aria che egli há deputato a voi. Oltre a questo, voi non seminate e non mietete; et Iddio vi pasce e davvi i fiumi e le fonti per vostro bere, e davvi i monti e le valli per vostro rifugio, e li alberi alti per fare il vostro nido e, conciossiacosaché voi non sappiate filare né cucire, Iddio veste voi e' vostri figliuoli; onde molto v'ama il creatore poich'elli vi dà tanti benefíci, e però guardatevi, sirocchie mie, del peccato della ingratitudine, ma sempre vi studiate di lodare Iddio". Dicendo loro santo Francesco queste parole, tutti quanti quelli uccelli cominciarono ad aprire i becchi, a stendere i colli, ad aprire l'alie, e reverentemente chinare i capi infino a terra, e con atti e con canti dimostrare che le parole del padre santo davano a loro grandissimo diletto. E santo Francesco insieme con loro si rallegrava e dilettava e maravigliavasi molto di tanta moltitudine d'uccelli e della loro bellissima varietà e della loro attenzione e familiarità; per la qual cosa egli in loro divotamente lodava il creatore. Finalmente, compiuta la predicazione, santo Francesco fece loro il segno della croce e diede loro licenza di partirsi; et allora tutti quelli uccelli in schiera si levarono in aria con maravigliosi canti; e poi, secondo la croce che avea fatto loro santo Francesco, si divisono in quattro parti; l'una parte volò verso l'oriente, l'altra verso l'occidente, la terza verso il meriggio, la quarta verso l'aquilone, e ciascuna schiera andava cantando maravigliosamente; in questo significando che, come da santo Francesco Golfaloniere della croce di Cristo era istato a loro predicato, e sopra loro fatto il segno della croce, secondo il quale egli si dividevano cantando in quattro parti del mondo; così la predicazione della croce di Cristo rinnovata per santo Francesco si dovea per lui e per li suoi frati portare per tutto il mondo; i quali frati, a modo che uccelli, non possedendo alcuna cosa propria in questo mondo, alla sola provvidenza di Dio commettono la lor vita. A laude de Cristo. Amen.

## 2.2. A atualização

San Francesco, nei primi tempi del suo apostolato, entrò in grande pensiero e dubitazione di quello che dovesse fare, se pregare in solitudine o andare in giro a predicare il nuovo Evangelo della povertà, della carità, dell'amore. Mandò Frate Masseo a chieder consiglio a Santa Chiara e a Frate Silvestro. Frate Masseo tornò con la risposta.

E dopo il mangiare San Francesco chiamò Frate Masseo nella selva e lì, dinanzi a lui, si inginocchiò e si tolse il cappuccio, facendo croce delle braccia e domandandogli: "Che desidera che io faccia il mio signore Gesù Cristo?". Risponde Frate Masseo: "Sia a Frate Silvestro, sia alla Suora Chiara e sua sorellina, Cristo aveva risposto e rivelato che la sua volontà è che tu vada per il mondo a predicare, poiché egli non t'ha eletto pur per te solo, ma anche per la salute degli altri". E allora San Francesco, udendo questa risposta e conoscendo la volontà di Cristo, si levò su con grandissimo fervore e disse: "Andiamo in nome di Dio". E prende per compagni Frate Masseo e Frate Agnolo, uomini santi.

E andando con impeto di spirito, senza considerare via o sentiero, giunsero a un castello che si chiamava Cannario. E San Francesco si pose a predicare, chiedendo prima alle rondini che facessero silenzio finché non ne avesse finito. E le rondini gli ubbidirono. E lì predicò con tanto fervore che tutti gli uomini e le donne di quel castello, per devozione, gli volevano accompagnare e abbandonare il castello. San Francesco comunque rifiutò l'idea, dicendo loro: "Non abbiate fretta e non ne partite e io ordinerò quello che dobbiate fare per la salute delle vostre anime". E allora pensò di fare il terzo ordine per l'universale salute di tutti. E così, lasciandoli molto consolati e ben disposti in penitenza, ne partì e venne tra Cannario e Bevagno.

E, passando oltre con quel fervore, levò gli occhi e vide parecchi alberi accanto alla via, sui quali c'era quasi una infinita moltitudine d'uccelli. Allora San Francesco se ne meravigliò e disse ai suoi compagni: "Voi mi aspetterete qui nella via e io andrò a predicare alle mie sorelle uccelli". E, essendo entrato nel campo, cominciò a predicare agli uccelli che erano a terra. E, subitamente, quelli che erano sugli alberi vennero e, insieme, tutti quanti stettero fermi, mentre San Francesco predicava. E ci rimasero ancora, fino a quando San Francesco non diede loro la benedizione. E, secondo quello che raccontò poi Frate Masseo a Frate Iacopo da Massa, San Francesco camminò fra gli uccelli e li toccò con il suo mantello, senza che nessuno si muovesse. La sostanza della predica di San Francesco fu questa: "Sorelle mie uccelli, voi siete molto cari a Dio vostro creatore e, sempre e in qualsiasi luogo, lo dovete lodare. Perciò Egli vi ha dato libertà di volare in tutte le direzioni; vi ha dato anche il vestimento duplicato e triplicato. E, poi, perché Egli riservò il vostro seme nell'arca di Noè, affinché la vostra specie non scomparisse dalla terra. E, ancora, Gli siete cari per l'elemento dell'aria che Egli vi ha assegnato. Oltre a ciò, voi non seminate né mietete, quindi, Iddio vi pasce e vi dà i fiumi e le fonti per il vostro bere. E vi dà anche i monti e le valli per il vostro rifugio e gli alberi alti per il vostro nido. E, poiché voi non sappiate filare ne cucire, Iddio veste voi e i vostri figlioli. E perché vi ama molto il Creatore, dandovi tanti benefici, guardatevi, sorelle mie, dal peccato dell'ingratitude e sforzatevi sempre di lodare Iddio". E, dopo che San Francesco ha detto loro queste paro-

le, tutti gli uccelli cominciarono ad aprire i becchi, a stendere le ali e, reverentemente, a chinare i capi fino a terra. E, con atti i canti, dimostrarono che le parole del padre santo davano a loro grandissimo diletto. E San Francesco, insieme ad essi, si rallegrava e diletta; si meravigliava molto di tanta moltitudine d'uccelli e della loro bellissima varietà e della loro attenzione e familiarità. Perciò, in essi, San Francesco, con devozione, lodava il Creatore. Finalmente, compiuta la predicazione, San Francesco fece il segno della croce e diede loro licenza perché partissero. E, allora, tutti quegli uccelli in schiera si levarono in aria con meravigliosi canti. E, poi, secondo la croce che aveva fatto loro San Francesco, si divisero in quattro parti: l'una volò verso l'Oriente, l'altra verso l'Occidente, la terza verso il Sud e la quarta verso il Nord. E ogni schiera volava cantando meravigliosamente. Ciò significava che, come quanto era stato predicato agli uccelli da San Francesco Golfaloniere della croce di Cristo, facendo loro il segno della croce, secondo il quale si divisero cantando verso le quattro parti del mondo, la predicazione della croce di Cristo, rinnovata da San Francesco, doveva essere portata, da lui e dai suoi fratelli, per tutto il mondo. E che i frati, così come gli uccelli, non possedendo niente di proprio in questo mondo, affidano la loro vita unicamente alla provvidenza di Dio. In lode di Cristo, Amen.

### 2.3. A análise do texto atualizado

Constata-se, apenas começada a leitura, que o texto apresenta marcas reveladoras de sua proximidade com o registro popular do final do século XIII, início do XIV. Trata-se, sem dúvida, como já foi comentado, anteriormente, de um texto veiculado pela tradição oral e que, a posteriori, segundo os estudiosos, fora escrito por um frade, amigo de São Francisco de Assis, de cuja identidade, porém, nada restou de comprovatório.

Reforçando a tese de que seu autor procurou manter-se fiel à fonte, também no tocante à forma, chama-se a atenção para o predomínio da parataxe e, conseqüentemente, para a ausência de períodos mais complexos, mais elaborados, do ponto de vista sintático. De fato, durante o processo de atualização, modificaram-se os parágrafos muito longos, apondo mais uma vez para a oralidade. A pontuação excessiva, ainda não devidamente sistematizada, obedece, sem dúvida, ao ritmo da fala. Chama-se a atenção para os conectores *che/e* – com as variantes *et/ed* – empregados de forma abusiva, dificultando bastante a compreensão da mensagem.

Não passa despercebida, ainda, a interferência do latim vulgar, língua falada no Império Romano pelas classes menos privilegiadas. Tal ocorrência evidencia-se na pontuação próxima ao ritmo da fala quotidiana. Também no emprego de vocábulos como “sirocchia”, “semita”, “ezi-

andio” e “arbori”, entre outros. Optou-se, com base na etimologia, pelo emprego de “sorellina”, “sentiero”, “anche”, “alberi”.

Quanto à colocação pronominal, preferiu-se alternar o uso da ênclise e da próclise, o que enfatiza os pronomes átonos, segundo G. Berutto (1989). Procurou-se eliminar o emprego excessivo de *dove*, utilizado como relativo – confirmando mais uma vez o caráter oral do texto – substituindo-o pelas formas *che, cui, il quale*.

Já os pronomes pessoais de 3ª pessoa do singular e plural, do caso reto, oscilam consideravelmente, pois apresentam-se nas formas *elli*, para o masculino plural, *egli e il*, para o masculino singular. Ocorre ainda uma alternância no uso do artigo definido masculino, registrando-se *lo/li* para o singular e *li/i/gli* para o plural.

Outro aspecto importante a ser assinalado, com relação sempre aos pronomes, é a não diferenciação dos casos direto e indireto, problemas ligados à regência verbal. Como exemplos têm-se: *domandollo e l'ubbidirono*. No que respeita os pronomes indefinidos, no caso específico “niuno”, bem próximo da forma original latina, foram atualizados com o objetivo de clareza semântica.

Em relação às preposições e às conjunções, nota-se no texto antigo uma variação constante no uso, ora tendem ao latim, ora ao “volgare”. É importante assinalar que tal fenômeno ocorre também com os advérbios de lugar, dentre os mais frequentes *quivi, ivi e indi*.

Cabe ainda mostrar a grande instabilidade no que se refere à padronização das maiúsculas, presentes, sobretudo, nos elementos de coesão referencial, tais como Dio, san Francesco e santo Masseo.

Buscou-se atualizarem-se os verbos tanto no tocante ao campo semântico, quanto ao que se refere à ortografia de alguns tempos e modos. Isto ocorre principalmente com os verbos irregulares, cuja atualização vem a seguir: *avea/aveva, vadi/vada, giunsono/giunsero, tenessino/tenessero, venono/vengono, istettono/stettero*.

No sentido da leitura e da compreensão, mostrou-se mais coerente atualizarem-se alguns verbos como *comandare, guardare, andare*, que apresentam atualmente outros significados, diversos daqueles do texto de partida.

É marcante, ainda, a tendência à regularização de verbos irregulares como *venire, stare, giungere, andare*, que seguem o paradigma dos



verbos regulares, formadores da 2ª e 3ª conjugações, portadores da desinência *-ono* para a 3ª pessoa do plural. Dá-se o mesmo fenômeno com o subjuntivo presente *vadi*, que segue o paradigma da 1ª conjugação regular, constatando-se, portanto, mais uma vez, a insistência da linguagem oral. A seguir, apresentam-se as formas registradas e sua atualização, no texto de chegada: *venono/vengono*, *stettono/stettero*, *giunsono/giunsero* e, finalmente, *vadi/vada*.

Cabe explicar a permanência da forma *predica*, visto que esta palavra norteia a essência da mensagem franciscana, universalizada no texto escrito como *Predica agli uccelli*.

Assim, dentre outros não relacionados, esses são os poucos exemplos de um considerável número de fenômenos percebidos a partir do exame exaustivo a que se procedeu para atualização linguística do texto *Predica agli uccelli*.

### 3. *Iacope da Todi*

Jacopo de Benedetti, mais conhecido como Jacopone da Todi, nasce na cidade Todi (Umbria) no seio de uma nobre família. Exerce a profissão de tabelião e, em 1267, casa-se com Vanna, filha de Bernardino de Coldimezzo. Um ano após o matrimônio, durante uma festa, desaba o pavimento de madeira que sustentava os convivas e Vanna vem a falecer. A esse fato vem atribuída a conversão de Jacopone que decide doar todos os bens e entrar para a Ordem Franciscana.

O estudo do repertório *laudistico* nos remete imediatamente à figura de Jacopone da Todi, um dos mais fecundos compositores do gênero.

Cabe observar, primeiramente, que Jacopone, seguindo a tradição em vernáculo das *laude*, compôs a maioria de seus escritos em língua vulgar.

A religiosidade do frade de Todi é orientada por um certo “ardor intransigente”, testemunhado em suas *laude* em que se acentuam as preocupações de ordem política, moral e religiosa, conforme é possível observar em *Del Pianto de la Chiesa redudda a mal stato*.

A tradição afirma que morreu no dia de Natal no ano de 1306.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Jacopone é conhecido não só pelo seu temperamento passional, mas também como poeta das *Laude*, dentre as quais se destacam *Piagne la ecclesia*, *O Regina cortese* e *Donna de Paradiso*.

O *laudario iacoponico* consiste em um conjunto de cento e duas composições cuja estrutura é variada e o conteúdo versa sobre diversas temáticas (o sofrimento de Maria, a contemplação de Jesus, o papel do penitente etc). É possível reconhecer nos textos do poeta de Todi a atitude enérgica do autor, o seu empenho na edificação e o convite à reflexão acerca da efemeridade das coisas terrenas.

A obra de Jacopone traduz uma espécie de jornada espiritual numa contínua alternância entre os obstáculos terrenos e o inesgotável esforço pelo alcance do divino. Poesia e prédica se confundem, mas nem por isso a obra do franciscano é desprovida de coesão; aliás, é essa assimilação entre expressividade e instrução que constitui o meio de edificação religiosa a ser compreendido dentro da perspectiva das *laude*.

Haverá de se notar, ainda, a teatralidade de várias composições como em *O Regina cortese*, construída em forma dialogada. Jacopone não prescinde de cantar os Mistérios, dispensando particular atenção à Paixão e às Dores de Nossa Senhora. Essa temática direciona as composições *jacoponiche* à proposta doutrinária da própria tradição *laudistica* à medida que, ao identificar-se com os personagens do plano divino, o crente tende a assimilar e a seguir mais facilmente a mensagem do Evangelho. Nesta perspectiva, é possível afirmar que as *laude jacoponiche*, bem como o gênero *laudístico* de modo geral, possuem uma finalidade essencialmente prática e visam ao ensino e à admoestação.

Ao exame do *laudario* é possível observar que apenas um pequeno número de composições apresenta conteúdos de interesse mariano. Todavia, esses textos não só revelam a devoção do poeta à Mãe de Deus, como também representam uma tendência *laudistica* concentrada no sofrimento de Maria. Essa predileção por cantar o sofrimento mariano pode ser observada na composição *Donna de Paradiso*, conforme veremos a seguir:

### 3.1. Donna de Paradiso

Donna de paradiso, lo tuo figliolo è priso, Iesù Cristo beato.	Accurre, donna, e vide che la gente l' allide: credo che lo s' occide, tanto l' ò flagellato.
--	--

<p>Com' essere porria; che non fece follia, Cristo, la spene mia, om l' avesse pigliato?</p> <p>Madonna, ell'è traduto: Iuda sì l' ha vennuto, trenta danar n' ha avuto, fatto n'ha gran mercato!</p> <p>Succurre, Maddalena: ionta m' è adosso piena: Cristo figlio se mena, come hane annunziato.</p> <p>Succurre, donna, adiuta, ca 'l tuo figlio se sputa e la gente lo muta: ò lo dato a Pilato.</p> <p>O Pilato, non fare 'l figlio mio tormentare, ch' eo te posso mustrare como a torto è accusato.</p> <p>Crucifige, crucifige! Omo che se fa rege, secondo nostra lege contradice al senato.</p> <p>Prego che me 'ntennate, nem mio dolor pensate: Forsa mo vo mutate de che avete pensato.</p> <p>Tragam for li ladruni, che sian soi sompagnuni: de spine se coruni, che rege s' ha chiamato.</p> <p>O figlio, figlio, figlio, figlio amoroso giglio, Figlio, che dà consiglio al cor mio angustiato? Figlio, occhi iocondi, figlio, co non rispondi? Figlio, perché t' ascondi dal petto o' si lattato?</p> <p>Madonna, ecco la cruce, che la gente li adduce, ove la vera luce dé' essere levato.</p>	<p>O croce, e che farai? El figlio mio mi torrai? E che ce apponerai, che non ha en sé peccato?</p> <p>Succurre, piena de doglia, ca 'l tuo figlio se spoglia: la gente par che voglia che sia martirizzato.</p> <p>Se i tollete el vestire, lassatelme vedere, como 'n crudel ferire tutto l' ò 'nsanguenato.</p> <p>Donna, la man li è presa, en ella croce è stesa: con un bollon l' ò fesa, tanto lo ci ò ficcato.</p> <p>L' altra mano se prenne e 'n la croce se stenne, e lo dolor s' accenne, ch' è piú multiplicato.</p> <p>Donna, li pè se preno e chiavellanse al lenno: onne iontura aprenno tutto l' ò esdenodato.</p> <p>E eo comenzo el corrotto: figlio lo mio deporto; figlio, chi me t'ha morto, figlio mio dilicato?</p> <p>Meglio averieno fatto che 'l cor m' avisser tratto, che ne la Croce è tratto, stace su desciliato.</p> <p>Mamma, ove si venuta? mortal me dà feruta, ca 'l tuo piagner ne stuta, ché 'l veio si afferrato.</p>
---	---

<p>Figlio, che m' aio anvito, figlio, pate e marito! figlio, chi t'ha ferito? figlio, chi t' ha spogliato?</p> <p>Mamma, perché te lagni? voglio che tu remagni, che servi ai miei compagni, c'al monno aio acquistato.</p> <p>Figlio, questo non dire: voglio teco morire; non me voglio partire, fin che mo m' esce 'l fiato:</p> <p>C'una aiàm sepultura, figlio de mamma scura: trovarse em affantura mate e figlio affocato. Mamma col core afflito, entro le man te mitto de Ioanne, mio eletto: sai el tuo figlio appellato.</p> <p>Ioanne, esto mia mate: tollela em caritate, agine pietate, ca lo cor sì ha forato.</p>	<p>Figlio, l'alma t' è scita, figlio de la smarrita, figlio da la sparita, figlio attossecato. figlio bianco e vermiglio, figlio senza simiglio,</p> <p>Figlio, a chi m' appiglio? figlio, pur m' hai lassato!</p> <p>figlio bianco e bionno, figlio volto ioconno,</p> <p>Figlio, per che t'ha 'l monno, figlio cusì sprezzato? figlio, dolze e placente, figlio de la dolente,</p> <p>Figlio, hatte la gente malamente trattato. Ioanne, figlio novello, mort'è lo tuo fratello: ora sento 'l coltello che fo profitizzato,</p> <p>che moga figlio e mate, 'n dura morte afferrate: trovarse abbraccate mate e figlio empiccato!.</p>
---	---

### 3.2. A tradução

<p>Oh Senhora Celestial teu filho foi capturado, Jesus Cristo beato.</p> <p>Corre, oh senhora, e vê como o açoitam sem piedade, que logo será morto creio, de tanto que foi flagelado. Como é possível, se locuras não cometia, Cristo, a esperança dos meus dias, cativo ser levado?</p> <p>Senhora, ele foi ludibriado , por Judas foi vendido, por trinta dinheiros contados!</p>	<p>Socorre-me, Madalena! por grande desgraça fui acometida meu filho Cristo foi levado, assim como foi profetizado.</p> <p>Corre, senhora! cospem-lhe no rosto; a multidão o empurra, o entregam a Pilatos.</p> <p>Oh Pilatos não tortures meu filho Pois posso provar como ele é injustamente acusado.</p>
--	---

<p>Que seja crucificado, que seja crucificado o homem que se diz rei, pois de acordo com nossa lei, desobedece ao senado.</p> <p>Suplico-lhe que me escute que pense na minha dor , e talvez mude o que houveste já resolvido e pensado.</p> <p>Tragam os ladrões, que sejam seus companheiros e que de espinhos seja coroado aquele que rei foi proclamado.</p> <p>Oh filho, filho, filho, oh filho amoroso lírio filho onde encontra auxílio meu coração angustiado?</p> <p>Filho, olhos de brandura, filho, por que o silêncio perdura? filho, por que te escondes do peito onde foste amamentado?</p> <p>Senhora, eis a cruz que o povo conduz, onde a verdadeira luz, há de ser sacrificada.</p> <p>Oh cruz, o que farás? o filho meu levarás? por que o punirás, sem haver nele pecado?</p> <p>Socorre oh dolorosa, pois o teu filho é já desnudado, o povo deseja vê-lo martirizado.</p> <p>Se lhe tomais a veste deixem-me ver como com golpes violentos deixaram-no todo ensanguentado.</p> <p>Oh Senhora, tomaram-lhe a mão e na cruz foi estendida a palma aberta lhe fendem, com um prego fun- do fincado. a outra mão é estendida rente à cruz e igual- mente atingida, e multiplica-se a dor em grande agonia.</p>	<p>Oh Senhora pegam-lhe os pés e na madeira são pregados, as juntas se lhe rompem, parece inteiro quebrado.</p> <p>E o meu pranto se desata: filho, alegria mais grata, filho quem é que te mata, filho meu tão delicado?</p> <p>Melhor teria sido se meu coração tivessem arrancado pois na cruz está ele cravado, todo despedaçado!</p> <p>Mãe, por que vieste? chaga mortal me fizeste, pois me consuma ver o teu pranto assim angustiado.</p> <p>Filho meu choro tem sentido, filho, pai e marido! filho, por quem foste ferido? filho, por quem foste desnudado?</p> <p>Mãe, por que te lamentas? é meu desejo que tu permaneças e que ajudes aos amigos que fiz no mundo terreno</p> <p>Filho, não fales assim: junto a ti quero o meu fim; de mim não te apartarás, até que eu tenha expirado</p> <p>Que seja dada uma única sepultura, filho de mãe desventurada estando em suplício mãe e filho morto sufocado!</p> <p>Mãe de coração aflito, às mãos de João, dileto irmão, entrego-te e de teu filho será chamado.</p> <p>Oh João eis a minha mãe: tome-a com devoção e dela tenha piedade, pois dilacerado está o seu coração.</p>
--	--

Filho, tua alma se foi, filho de uma mulher perdida, filho de uma desesperada, filho envenenado	Filho tão cândido e tão rubro, filho igual onde descubro? filho onde me abrigo e me cubro filho, há's então me deixado ! filho tão cândido e tão louro,filho tão alegre, filho por que pelo mundo foste tão desprezado ? filho doce e amado, filho de uma sofredora, filho, pelo povo foste muito mal tratado. João, novo filho meu, teu irmão pereceu agora sinto a lança como foi profetizado; que morram mãe e filho unidos por um único suplício abraçados mãe e filho, ambos crucificados!
--	--

### 1.1. A análise do texto traduzido

A *laude* segue muito próxima ao episódio litúrgico da Paixão. Nota-se, entretanto, uma mudança de perspectiva uma vez que Cristo – protagonista da gesta evangélica – cede lugar a Maria que ocupa a centralidade do drama. Ainda que considerada uma forma dramática rudimentar, a *laude* de Jacopone coloca em cena uma espécie de Paixão da Virgem, fato que nos remete à impositação teatral na qual se insere a tradição *laudística*, orientada à divulgação e ao ensinamento do Evangelho.

O texto apresenta como dado significativo o sofrimento essencialmente humano da Virgem. Com efeito, Maria é representada mais como uma mãe desesperada que como mãe do Filho de Deus, mostrando-se ignara às implicações transcendentais do martírio de Jesus. Os versos, de maneira realística, valorizam a angústia e o sofrimento de Maria, propondo, assim, a humanização dos personagens.

É importante observar o diálogo entre Jesus e Maria, marcado pela “racionalidade” do Crucificado perante o sofrimento de sua mãe:

Mamma, perché te lagni?  
Voglio che tu remagni,  
che servi ai miei compagni....

Com efeito, esse “distanciamento” distingue a dimensão divina de Jesus que, consciente de sua missão, encomenda a Virgem ao primo João:

Mamma col core afflitto, entro le man te mitto  
de Ioanne, mio eletto: sì El tuo figlio appellato.

Maria, por outro lado, permanece “humaníssima” em sua angústia maternal e o plano sobrenatural sobre o qual se move o Filho de Deus é

substituído por aquele fundamentalmente humano onde permanece Maria. Cada momento oferece um motivo ulterior de sofrimento à Virgem, iniciado com o seu pranto aos pés da cruz e culminando na visão do Filho espoliado, ensanguentado, desfigurado:

O croce, e que farai?  
 El figlio meo torrai?  
 lassateme vedere,  
 com'en crudel finire  
 tutto l'ò ensanguentado.

O relato do martírio de Cristo e do sofrimento de Maria é expreso pelo realismo descritivo, imprimindo às composições o máximo de concentração dramática e trágica, despertando no cristão a comiserção, a contrição e o desejo de penitência.

As *laude* de Jacopone da Todi se identificam com a dor e o sofrimento da Mãe de Deus. Seja na articulação do diálogo, seja na narrativa lírica, ecoa uma poesia do sofrimento absoluto. O autor evoca o tormento da Paixão, valorizando particularmente o sofrimento materno identificado no próprio sofrimento do Crucificado. Por fim, com o abraço entre Mãe e Filho, fixa-se a imagem eterna de uma dor sem limites:

Che moga figlio e mate  
 d'una morte afferrate,  
 trovarse abbraccate  
 mat'e figlio empiccato.

No que tange à tradução do texto *iacoponico*, a principais dificuldades se devem, primeiramente, a questões de ordem linguística como as particularidades do italiano medieval e os traços dialetais do texto e a questões formais relacionadas à poética do franciscano.

Considerando os obstáculos referidos acima, o processo tradutório do texto foi orientado por determinados pressupostos teóricos da tradução, tais como: a compreensão do sentido do texto, a compreensão do autor e o conhecimento da matéria.

A transposição do texto ocorreu de maneira horizontal (FOLENA, 1991) visto que ambos os textos – de partida e de chegada – foram escritos em língua vernácula. Sob essa perspectiva observa-se, ainda, o conceito de tradução interlingual proposta por Jakobson (2004).

Ao longo do processo tradutório, foi imprescindível o domínio da língua de partida, bem como o da língua de chegada, o que permitiu reconstruir no produto final elementos anteriormente desconstruídos sem

violar a semântica e, sobretudo, a expressividade da composição original. Procurou-se, por exemplo, manter o uso das formas verbais no imperativo a fim de conservar o tom de súplica e, por conseguinte, a dramaticidade da composição: “corre”, “socorre”, “não tortures”, “não fales” etc. O uso do pronome “si” também foi criteriosamente observado à medida que a estrutura exerce, em suas várias ocorrências, funções diferenciadas, caracterizando-se ora com valor passivo: “*Cristo figlio se mena*” (*Cristo filho é levado*), “*De spine se coruni, che rege s’ha chiamato*” (*de espinhos seja coroado aquele que rei foi proclamado*); ora com valor reflexivo: “*omo che se fa rege*” (*homem que se diz rei*).

Importante ressaltar, ainda, as peculiaridades morfológicas e o uso de determinadas estruturas gramaticais (principalmente verbos) as quais poderiam induzir o tradutor a uma transposição equivocada do texto: “*l’ò flagellato*” – l’ò = l’hanno flagellato (3ª pessoa plural) e não l’ho flagellato (1ª pessoa singular) = flagelaram, , “*ò lo dato*” ò lo = lo hanno dato > l’hanno dato = deram-no, “*l’ò fesa*” = l’hanno fesa (fendere) = fenderam-na/rasgaram-na, “clavellanse” > “clavellare” > “chiavellare” > “inchiodare” – pregar, “*ca ’l tuo figlio se spoglia*” – “ca” (conjunção latina quam/quia) > che il tuo figlio viene spogliato = porque o teu filho é desnudado, . Essencial para a compreensão da *laude* foi, portanto, o conhecimento filológico da língua de partida, o que possibilitou manter a integridade da fonte sem subverter a fidelidade semântica no texto de chegada. É importante salientar que a expressividade da composição manteve-se na tradução não apenas pelo conhecimento das estruturas lexicais, gramaticais e sintáticas, mas também graças ao recurso *ad sententiam*, segundo o qual se considerou o texto a partir de sentenças, evitando-se a transposição de cada palavra isoladamente.

Observar a presença de elementos típicos da obra de Jacopone permitiu conservar a integridade estilística da composição e, por conseguinte, a sua expressividade. Esses elementos são: 1) sintaxe simples, com predomínio da coordenação assindética e o 2) uso de um vocabulário acessível ao leitor da época. O recurso a estruturas sintáticas simplificadas imprime, sem dúvida, mais ritmo à composição, incitando a participação dos personagens e respeitando a dinâmica do drama e a articulação dos diálogos. O segundo recurso – o da escolha lexical popular – parece servir para humanizar os personagens e individualizá-los (além de atender ao objetivo pedagógico da *laude*). O cuidado com a escolha do léxico do texto de chegada foi fundamental para a preservação dos recursos estilísticos da fonte. Observe-se, neste sentido, o uso da linguagem



nas partes recitadas por Maria; uma linguagem simples, mas repleta de lirismo, por meio do qual o leitor pode compartilhar a dor e o sofrimento da mãe diante do filho em seu sacrifício e morte: “*ionta*” > “*sventura*” > “*desgraça*”; “*levato*” (levare) > “*imolado*”; “*ensanguenato*” > “*insanguinato*” > “*ensanguentado*”.

## 2. *Considerações finais*

Na atualização e tradução dos textos selecionados procuramos manter o equilíbrio entre as línguas de partida e de chegada. E, sempre imbuídos da necessidade de se preservar o original, vale dizer, a proposta do autor e do contexto histórico em que e para o qual foi idealizado, mantivemo-nos, também, atentos às necessidades e prerrogativas do leitor da língua de chegada.

Nesse sentido, compartilhamos as idéias de Eco, no sentido de que a tradução é, antes de qualquer coisa, um processo de negociação, cuja fidelidade deve, sobretudo, considerar vários fatores, ou seja, não se pode traduzir sem avaliar as inúmeras possibilidades que o texto original se nos oferece. Em contrapartida, é condição para um bom trabalho que as características do leitor e o contexto da língua de chegada, com vistas ao leitor hodierno, sejam respeitados.

O respeito ao original a que se refere Antoine Berman e Meschonnic também deve ser considerado em seu binômio conteúdo e forma, sempre que possível, a fim de se levar, ressalvadas as necessidades do contexto e leitor hodierno, o leitor à obra de partida.

Com relação a *Predica agli uccelli* e *Donna de Paradiso*, encaminhamos nosso trabalho consubstanciado, na maior parte de nossas análises, em tais postulados, além dos estudos de Folena e Jakobson. Não nos ativemos a uma tradução literal; nem mesmo, no caso de *Predica agli uccelli* – *referimo-nos aqui a tradução intralingüística* –, pois nosso projeto visa a facilitar o acesso ao texto antigo. Assim, muitas vezes, foi preciso buscar fidelidade à mensagem, não à estrutura. Tal fidelidade, conforme defende H. Meschonnic, foi observada levando-se em consideração os mesmos padrões da época em que o original foi escrito: preservando-se o aspecto cultural e assegurado-se a funcionalidade do texto na língua de chegada.

Em suma, buscou-se dar coerência ao texto de chegada, mirando-se o mundo do leitor hodierno. Não raramente, tivemos de optar pela tra-

dução semântico-comunicativa, dinamizadora, na linguagem moderna, da interação entre autor e leitor.

Alguns teóricos, entre os quais W. Benjamin, condenam a tentativa de restabelecerem-se no texto traduzido, ou atualizado, as mesmas funções presentes no texto original. Para eles, o texto de partida e o de chegada não possuem, absolutamente, a mesma proposta, pois o horizonte de expectativas de um leitor do século XXI, não é o mesmo daquele do *Duecento*, por exemplo.

Finalmente, reafirma-se a intenção dos autores, professores de Literatura e Língua Italianas da UERJ, de atualizar/traduzir textos antigos visando à didática, a um *skopos* de características propedêuticas. Além de tais objetivos, ratifica-se a proposta do projeto de colaborar para futuras pesquisas sobre a teoria da tradução.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLESSIO, G.; BATTISTI, C. *Dizionario etimologico italiano*. Firenze: G. Barbera, 1975, v. 1-5.

BERMAN, Antoine. *La raduction et la letter ou lauberge du lointain*. Paris: Seuil, 1999.

\_\_\_\_\_. *L'épreuve de l'étranger: Culture et traduction dans l'Allemagne romantique*. Paris: Gallimard, 2011.

BERRUTTO, G. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia, 1989.

CAMBEIRO, Delia. *Visões e revisões em literatura comparada*. Rio de Janeiro: H. P. Comunicação, 2010.

CANETTIERI, P. Laude di Jacopone da Todi. In: *Letteratura Italiana: dalle origini al Cinquecento*. Torino: Einaudi, 1992, p. 121-152.

D'ASSISI, FRANCESCO. *I Fioretti*. Org.: Ferdinando Martini. Milano: Istituto Editoriale Italiano, s/d.

DELISLE, J. *La traduction raisonnée*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, 1993.

ECO, U. *Dire quasi la stessa cosa*. 2. ed. Milano: Bompiani, 2010.

FOLENA, G. *Volgarizzare e tradurre*. Torino: Einaudi, 1991.

- JAKOSON, R. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix, 2004.
- MESCHONNIC, Henri. *Poétique du traduire*. Normandie: Verdier, 2012.
- MOUNIN, G. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard, 2008.
- NERGAARD, Siri. (Org.). *Teorie contempoanee della traduzione*. Milano: Bompiani, 1995.
- NEWMARK, P. *A textbook of translation*. Londres/New York, Prentice Hall International Ltd. 1987.
- PIERINI, Patrizia (Org.). *L'atto del tradurre: aspetti teorici e pratici della traduzione*. Roma: Bulzoni, 1999.
- PORTELLA, E. *Fundamentos da investigação literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1974.
- RICOEUR, Paul. *Sobre a tradução*. Trad.: Patrícia Laveklle. Belo Horizonte: UFMG, 2011.
- TODI, J. *Le laudi*. Org.: Giovanni Ferri. Laterza, 1915.

**O DISCURSO PARENÉTICO DE ORÍGENES  
EM SUAS HOMILIAS SOBRE SÃO LUCAS**

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

**RESUMO**

As homilias de Orígenes sobre São Lucas que conhecemos nos foram transmitidas pela tradução latina de São Jerônimo. Neste trabalho, procuramos recompor o discurso parenético de Orígenes na referida obra. Pelo fato de o assunto das homilias ser o Evangelho de São Lucas, que, por si só, é essencialmente parenético, resulta que, por vezes, as referidas homilias nos cegam por tamanha evidência do parenético de que se acha perpassado, mas nosso esforço será o de descrição e análise, buscando um distanciamento que nos permita ver com clareza os aspectos da divindade de Cristo que a todos marca e lhe concede um lugar único na história do mundo, a partir de sua concepção virginal em Maria até suas peregrinações a Jerusalém.

**Palavras-chave:** Parênese. Diatribe. Orígenes. Homilias. São Lucas.

**1. Introdução**

Em primeiro lugar, cabe responder à pergunta que se faria naturalmente sobre a figura do autor das *Homilias sobre São Lucas*.

Orígenes, cognominado Adamâncio, o homem de aço, ou de diamante, nasceu verossimilmente em Alexandria, de uma família cristã. Recebeu do pai Leônidas, uma educação particularmente profunda, grega e bíblica. Mas quando, em 202, Leônidas sofreu o martírio, durante a perseguição de Septímio Severo, os bens da família foram confiscados. Alguns meses depois, Orígenes abriu uma escola de gramática (isto é, de literatura) para poder manter a mãe e seis irmãos menores; em seguida, o bispo Demétrio lhe confiou a formação dos catecúmenos, enquanto continuava a perseguição, com as intervenções dos prefeitos do Egito. Por algum tempo, assumiu esse duplo ensino; depois, quando a família pro-

vavelmente não precisou mais de seu auxílio, deixou de ensinar a cultura profana para dedicar-se inteiramente à catequese. Impelido pelo radicalismo de sua juventude, vende então os manuscritos em seu poder por uma quantia muito pequena, e este gesto parece indicar uma renúncia a tudo o que não fosse conhecimento de Deus; mas as exigências apostólicas obrigaram-no a retornar àquilo que havia abandonado, e, para aprofundar seus conhecimentos filosóficos, segue os cursos de Amônio Sacas, o pai do neoplatonismo. Devota-se então a uma vida extremamente austera e, tomando ao pé da letra o passo de Mt. 19, 12, se mutila. Dentre as multiformes atividades do autor, podemos destacar sua extensa obra, viagens e contatos múltiplos, que duraram toda a sua vida. Morre aos sessenta e nove anos completos, no ano de 254 (Cf. BERARDINO, 2002, p. 1045-1046).

Passemos à introdução à análise das *Homilias sobre São Lucas*. Em sua obra *Les Origines de la Diatribe Romaine*, André Oltramare estabelece variadas noções sobre o controvertido tema da diatribe. E a parênese, objeto de nosso estudo, que os dicionários costumam apenas definir como “exortação à virtude”<sup>5</sup>, encontra em sua tentativa de definição um importante esclarecimento, no que diz respeito a diversas modalidades que o discurso diatríbico encerra em si, como discurso moralizante popular.

O autor André Oltramare afirma que definir a diatribe é uma tarefa árdua. Afirma que a parênese é “filosoficamente inseparável” da diatribe (OLTRAMARE, 1926, p. 9). Entre outras coisas, ressalta que traçar a história da diatribe é também traçar a “história da literatura moralizante popular”, elencar tendências da “vulgarização do diálogo filosófico”. Entre as vertentes filosóficas, cita os estoicos, os hedonistas, os cínicos, entre outros, e assinala os discípulos de Bión<sup>6</sup> como os primeiros propagandistas da literatura diatríbica.

Entre os caracteres formais mais evidentes da diatribe encontramos presente o debate com um interlocutor fictício, que entendemos ser a

---

<sup>5</sup> “Exortação moral. Etimol. Paránesis, eos: exortação, encorajamento, conselho, recomendação. Houaiss (2008), p. 2134. O referido dicionário ainda traz o termo parenética (“eloquência religiosa”) e o adjetivo parenético.

<sup>6</sup> Filósofo grego (II-III século a.C.) Ele foi acolhido na corte de Antígona Gonatas, e morreu, acreditase, em Cálcis, na Eubeia. Pertencia à escola cínica, e era célebre pelas sentenças agudas de seu espírito satírico. Foi acusado de ateísmo. Estobeu, entre outros, conservou-nos dele alguns fragmentos. (LAROUSSE DU XXe. SIÈCLE, 1928, 1º vol. p. 712).

figura do possível leitor, de sua época ou de épocas posteriores. Esse interlocutor é apostrofado veementemente pelo filósofo em seu discurso, que entretanto não tem sua personalidade definida ou, pelo menos, detectável a partir do próprio texto. O discurso também contém um adversário, ou então mais que um, representados por pronomes de terceira pessoa, como marcas de sujeito indeterminado ou sujeito oculto, o qual apresenta, no mesmo discurso, uma opinião vulgar que o mestre condenará. Na maior parte das vezes, a objeção tímida deste serve para realçar as frases autoritárias do sábio. Disto, então, podemos concluir que o caráter dialógico se faz presente, condição que, ao longo dos tempos, se revelou ser a condição primeira de toda literatura, não apenas em épocas recuadas, como o caso de Orígenes que trataremos em seguida a este item, mas também em épocas posteriores.

A influência da retórica impregna o estilo diatríbico. Menedemo e Bión foram importantes para que a diatribe se separe definitivamente do diálogo e, sobretudo, do diálogo socrático e esteja dotada de todos os procedimentos retóricos. O estilo se torna florido e os procedimentos retóricos dá uma aparência saltitante. O diatribista ataca seu adversário com uma grande quantidade de argumentos heterogêneos. As características mais importantes são o emprego de diminutivos, as citações de locuções populares e de provérbios, as metáforas, o paralelismo das frases, a conversão<sup>7</sup> e as hipérboles. As oposições verbais são muito importantes. À natureza se opõe a lei ou a opinião. Encontra-se muitas vezes grupos imutáveis de virtudes e vícios, de bens e males, etc. Entre as figuras poéticas empregadas na diatribe, é importante citar a personificação das abstrações. Ocorre também a mescla do sério e do jocoso.

## **2. As Homílias sobre São Lucas, de Orígenes**

As *Homílias sobre São Lucas* (*Homiliae in Lucam*), de Orígenes, originalmente compostas em grego, no século III d. C., são-nos transmitidas pela tradução latina de São Jerônimo, que data do século IV d. C.

Há que ressaltar que, como obra vinculada ao cristianismo, traz a marca do aspecto polêmico, pela própria natureza do assunto. O prólogo da edição francesa da coleção “Sources Chrétiennes” enumera as diver-

---

<sup>7</sup> Noção de lógica: existem as conversões simples, por limitação ou por acidente, por negação, por contraposição. Ex.: Todo homem é um animal racional. Todo animal racional é um homem. (conversão simples).

sas visões acerca da natureza de Cristo e essas visões refletem o ceticismo acerca do seu nascimento, da concepção virginal no ventre de Maria, de sua corporalidade, da origem de sua incomparável sabedoria, dentre outros aspectos. O texto das homilias reflete sobre a leitura do evangelho e explica-o aos cristãos de seu tempo, com o intuito de esclarecimento do conteúdo do texto de São Lucas e da Sagrada Escritura, de modo geral, que, muitas vezes, apresenta dificuldades inextricáveis para a compreensão de cristãos recém-convertidos e acostumados com os padrões e cânones literários da época clássica, da herança da filosofia grega antiga e da era helenística, para os quais a novidade do cristianismo é detectada segundo esse crivo crítico e, frequentemente, não assimila corretamente a complexidade da natureza de Cristo, de seu contexto histórico e cultural, bem como as implicações dos textos compostos sobre a vida e os atos de tão insigne personagem que é Jesus Cristo.

Nesse contexto de pós-classicismo na Grécia e em Roma, julgamos que seja natural que uma primeira tentativa de uma abordagem compreensiva da Escritura tenha resultado em interpretações destoantes da ortodoxia católica e que essas concepções sejam alvo da ação dos homens doutos e estudiosos da Bíblia, que se preocupem com a retidão da doutrina entre os novos cristãos, oriundos da cultura clássica greco-latina. Os hereges, desde sempre, são os alvos da ortodoxia, e rebelam-se continuamente. A ortodoxia, nesse momento, não tem a força do aparato judicial que terá no futuro, mas observamos certa virulência em potencial nas investidas do autor.

A tradução de São Jerônimo traz-nos trinta e nove homilias, redigidas em latim, as quais desenvolvem reflexões sobre fragmentos do evangelho de São Lucas, e que, após a explicação esmiuçada de determinada passagem, onde responde também a doutrinas heréticas de seu tempo, o autor volta-se ao leitor para incutir-lhe uma reflexão resultante dessa exposição, que redunde em admoestação para a sua vida, em sua busca de Cristo, com vistas ao implemento da sua relação com Cristo e com a Igreja, ao seu crescimento na devoção ao mistério cristão e tudo o que se relaciona a essa devoção, como a devoção à Sagrada Família, o culto a Maria, em suma, tudo o que se refere à vida cristã, de um modo geral. Neste sentido, é que vislumbramos o conteúdo parenético das homilias, que, em si, já reflete sobre uma primeira parênese que é o texto evangélico, o qual busca ensinar a verdade sobre o Cristo e, neste sentido, é parenético também.

Seria de todo útil que se procedesse à leitura da obra “Vida de Jesus”, de Ernest Renan, citada na bibliografia. É um relato histórico clássico sobre as ações de Cristo, com reflexões muito esclarecedoras sobre as origens do cristianismo. Tal obra esclarece muitos pontos controversos da biografia do fundador do cristianismo, bem como sobre a história inicial da Igreja, com importantes fontes judaicas, cristãs e greco-romanas.

### **3. O discurso parenético de Orígenes em suas Homílias sobre São Lucas**

Nesta sessão, analisaremos textos e fragmentos de textos nos quais verificamos a pertinência da parênese, em particular de um texto de parênese cristã, como é o caso de Orígenes. Abaixo, citamos a definição do gênero homília:

*A homília e o sermo* qualificam uma composição oratória, uma peça destinada a ser proclamada. Estes dois gêneros de eloquência se distinguem da conversa espiritual, *consolatio* ou *colloquium*, de sabor ascético e místico. No nível semântico e filológico, estas distinções não devem ser generalizadas, nem estabelecidas de modo rígido. (BERARDINO, 2002, p. 692)

Como a homília é uma peça oratória, está calcada nas diversas injunções retóricas que mencionamos anteriormente sobre a influência da arte retórica nas composições diatríbicas. Do discurso moralizante popular que é a diatribe, já que a diatribe não constitui um gênero, e, sim, uma tendência, um elenco de gêneros literários em que predominam algumas características de estilo e de procedimentos retóricos, a parênese e, particularmente, a parênese cristã de Orígenes seleciona alguns dos caracteres essenciais da diatribe, que são o predomínio do conteúdo moralizante popular, o ataque à doutrina dos adversários (no caso, os hereges ou os heresiarcas), o diálogo com um interlocutor fictício, as hipérboles, as metáforas, os paralelismos das frases, a estruturação do texto como se fosse um elenco de perguntas e respostas, as oposições verbais diversas como virtude e vício, bem e mal, pecado e graça etc.

No texto de Orígenes, há a menção a heresias e seus respectivos heresiarcas, que aparecem como terceira pessoa, bem como a interpelação dirigida a uma segunda pessoa, com quem o orador trava um diálogo. Como as *Homílias sobre São Lucas* datam de uma época primitiva da história do cristianismo, o contexto de época ainda é o da disseminação do ideal cristão de vida, em contraste com a herança helenística, que oferece resistência cultural à nova religião, e com o contexto da Roma impe-



rial, esvaziada de sua grande literatura, e que se acha mergulhada em um vazio de ideais e de sentido para a existência.

Vejamos como exemplo a Homilia XVII, que discorre, entre outras coisas, sobre a questão do sinal de contradição (Lucas 2, 34). Na edição “Sources Chrétiennes”, encontramos a referida reflexão nos parágrafos 4 e 5. Ali ele faz menção aos marcionistas (partidários de Marcião), aos ebionitas (partidários de um suposto fundador Ebião), aos Docetistas (que inclui diversas tendências), a Metódio de Olimpo (discípulo de Orígenes). Os marcionistas negam que o Pai Eterno, Pai de Jesus, tenha sido o mesmo que o do Antigo Testamento, que não é o Pai benigno pregado por Jesus. Os ebionitas creem que Jesus é “um simples homem”, que nasceu de um homem e uma mulher e rejeitam a pregação de São Paulo e vivem segundo as leis judaicas. Os docetistas rejeitavam a verdadeira humanidade de Jesus, com base na filosofia platônica. Metódio de Olimpo, discípulo de Orígenes, recusava várias de suas ideias, dentre elas a ressurreição de Jesus com um corpo glorioso. Assim vejamos o texto latino e sua tradução:

4. *Iste igitur in ruinam et in resurrectionem multorum positus est in Israel, hoc est in his, qui plena possunt acie et ratione conspicere, et in signum, cui contradicetur.* Omnibus, quae narrat historia de Salvatore, contradicetur. Virgo mater est, signum est, cui contradicetur: Marcionitae contradicunt huic signo et aiunt penitus eum de muliere non esse generatum; Hebionitae contradicunt signo, dicentes ex uiro et muliere ita natum esse, ut nos quoque nascimur. Habuit corpus humanum, et hoc signum est, cui contradicetur: alii enim dicunt eum uenisse de caelis, alii tale, quale nos, corpus habuisse, ut per similitudinem corporis etiam nostra corpora redimeret a peccatis et daret nobis spem resurrectionis. Resurrexit a mortuis, et hoc signum est, cui contradicetur: quomodo resurrexit, utrum ipse et talis, qualis mortuus est, an certe in melioris substantiae corpus resurrexerit; 5. et est infinita contentio, aliis dicentibus: fixuram clauorum Thomae monstrauit in manibus suis, aliis e regione tractantibus: si idem corpus habuit, quomodo *clausis ingressus est ostiis et stetit.* Vides igitur, quemadmodum argumentis uariis etiam resurrectionis eius quaestio concitetur, et in signum, cui contradicetur. Ego et hoc, quod prophetarum ore praedictum est, puto signum esse, cui contradicetur; sunt enim plures haeretici, qui asserunt eum a prophetis penitus non fuisse praedictum. Et quid me necesse est multa prosequi? Omnia, quae de eo narrat historia, signum est, cui contradicetur, non quo contradicant hi, qui credunt in eum – nos quippe omnia scimus uera esse, quae scripta sunt – sed quia apud incredulos uniuersa, quae de eo scripta sunt, signum sit cui contradicetur.

4. Ele, portanto, “foi estabelecido para a queda e o soerguimento de muitos em Israel”, isto é, daqueles que podem olhar com plena penetração e espí-

ritualidade<sup>8</sup> e para o “sinal de contradição”. A tudo é contradito o que narra a história do Salvador. Uma virgem é mãe, eis um sinal de contradição; os Marcionitas<sup>9</sup> se opõem a este sinal e afirmam com insistência que o Cristo não nasceu de uma mulher; os Ebionitas<sup>10</sup> se opõem a este sinal e dizem que ele nasceu de um homem e de uma mulher, como nós também nascemos. Teve um corpo humano, e este sinal é de contradição: uns dizem que este corpo veio do céu, outros que ele teve um corpo tal qual o nosso, para que, pela semelhança de corpo também pudesse redimir nossos corpos do pecado e dar-nos a esperança da ressurreição<sup>11</sup>. Ressurgiu dos mortos, e este é um sinal de contradição: como ressuscitou? Ressuscitou com seu próprio corpo e tal qual morreu ou, sem dúvida, para um corpo formado de uma substância superior<sup>12</sup>? 5. E é infinita a contestação, quando uns dizem: ele mostrou a chaga dos cravos nas suas mãos a Tomé; outros objetam, ao contrário: se ele retomou o mesmo corpo, como “ele entrou com as portas fechadas e se achou lá de pé”? (João 20, 26) Tu vês, portanto, pela variedade dos argumentos, como a própria Ressurreição levanta controvérsias e se torna sinal de contradição. Por minha parte, eu penso que também aquilo que foi predito pela boca dos profetas é sinal de contradição; existem, com efeito, vários hereges que afirmam que o Cristo não foi de modo algum anunciado pelos profetas. Aliás, que necessidade há de prosseguir muito longamente? Tudo o que narra a história sobre o Cristo é sinal de contradição; contradição não para aqueles que creem nele – porque nós sabemos que o que foi escrito é verdadeiro – mas todas as coisas que sobre ele foram escritas, para os increus, é sinal de contradição<sup>13</sup>.

No texto que vemos acima então há o debate do homilista com os hereges que são terceira pessoa, aos quais contrapõe sua pregação sobre o Evangelho, instaurando uma leitura que corrige o erro e as interferências indevidas na interpretação do lugar que o Cristo representa no mundo, sua natureza, vida e ação entre os homens, paixão, morte e ressurreição. Dirigindo-se ao interlocutor de suas homilias (interpelação do

---

<sup>8</sup> Segundo a etimologia, Israel significaria “ver Deus”, tendo ganhado outro sentido depois da luta de Jacó (Israel) com o anjo (Gen. 32, 29).

<sup>9</sup> Os marcionistas recusavam o Antigo Testamento, fonte na qual se acha presente a preparação para a vinda e o nascimento de Jesus, e seu nascimento carnal. Orígenes contesta as teses deste autor e nos apresenta um Cristo que assume um corpo humano em Maria, fato que podemos sentir no texto que ora apresentamos.

<sup>10</sup> As características mais importantes deste grupo são: o fato de terem acolhido Jesus como “simples homem”, viviam segundo a lei judaica e rejeitaram Paulo. (BERARDINO, 2002, p. 437).

<sup>11</sup> Os docetistas, ao contrário do que afirma Orígenes, desprezavam, com base em doutrinas platônicas, a verdadeira humanidade de Jesus, importantíssima para a salvação.

<sup>12</sup> Metódio de Olimpo não aceitava as ideias de Orígenes, de quem fora discípulo, sobre a ressurreição da carne, dentre outras ideias. Segundo Orígenes, a segunda alternativa é a sua posição, segundo a qual Cristo ressuscitaria com um corpo glorioso.

<sup>13</sup> Tradução do autor deste trabalho. O texto latino se encontra no final, como anexo.

pronome tu, segunda pessoa, sujeito de *uides*), o homiliasta lembra que o mundo está repleto de interpretações que desviam o foco da verdadeira ação do Cristo que a todos conclama à virtude e à prática de seus ensinamentos. Ora, crer corretamente é olhar com a devida atenção para aquele que, a todo momento, interpela os homens para a prática do bem, para o afastamento dos vícios e mazelas da civilização pagã, assim como Jesus denunciava o afastamento do espírito da Lei e a degradação dos filhos de Israel, no seio da cultura judaica helenizada de seu tempo.

Ainda na mesma homilia, discorre sobre a profecia de Ana, que se casou uma única vez. Este fato é posto em evidência pelo homiliasta. Em franca oposição à civilização contemporânea e seus costumes liberais, bem como era o caso das civilizações pagãs, e também como “sinal de contradição”, ele apregoa que a perfeição da vida cristã requer que a pessoa se case uma única vez, para que uma segunda ou terceira união não soe como satisfação dos desejos carnis, quando seria desejável uma única união:

Puto enim monogamum et uirginem et eum, qui in castimonia perseueret, esse de ecclesia Dei, eum uero, qui sit digamus, licet bonam habuerit conuersationem et ceteris uirtutibus polleat, tamen non esse de ecclesia et de eo numero, qui “non habet rugam aut maculam, aut quid istiusmodi”, sed esse de secundo gradu et de his, “qui inuocant nomen Domini”, et qui saluantur quidem in nomine Iesu Christi, nequaquam tamen coronantur ab eo: “cui est gloria et imperium in saecula saeculorum. Amen”.<sup>14</sup>

Eu penso, com efeito, que aquele que se casou apenas uma vez, o que permaneceu virgem e o que perseverou na castidade faz parte da Igreja de Deus; mas o que se casou duas vezes, ainda que tenha tido boa conduta e se exceda em outras virtudes, não faz parte, porém, da Igreja e do número que “não tem nem ruga nem mancha nem nenhum defeito deste tipo”, mas ele é colocado na segunda posição e dentre aqueles que “invocam o nome do Senhor”, e que são evidentemente salvos em nome de Jesus Cristo, sem serem, entretanto, coroados por ele, “a quem pertencem a glória e o poder nos séculos dos séculos. Amém”. (I Pd. 4, 11)

Na composição da homilia citada, verificamos no texto latino a repetição de vocábulos, como o verbo *contradicere* que aparece diversas vezes como na reiteração da expressão *signum est cui contradicitur*, que traduzimos como “é sinal de contradição”. A enumeração dos exemplos e a reiteração da expressão que destacamos incute na mente do leitor uma evidência que se quer demonstrar e ver assimilada, como parte do ele-

<sup>14</sup> Os destaques em itálico referem-se a fragmentos não identificados de outros livros da Bíblia, que a edição Sources Chrétiennes assinala deste modo.

mento de persuasão do discurso parenético, aquele que tem por finalidade induzir o leitor à virtude da vida de Cristo, narrada por Lucas e representada na homilia de Orígenes.

#### **4. Conclusão**

As homilias de Orígenes são peças de oratória sacra em que abundam os aspectos da parênese que é a exortação à virtude. Vimos que o gênero da homilia integra as definições de diatribe propostas por André Oltramare, na obra citada deste autor, e que, como tal, tem os aspectos retóricos característicos da diatribe, como o diálogo com o leitor de seu tempo, a condenação das heresias de época, a reiteração como procedimento de persuasão, e não contemplam, como a diatribe pagã, a mescla do sério e do jocoso, predominando apenas a seriedade.

Há que se observar que o texto é rico em camadas de discurso parenético. A começar pela vida de Jesus, que marcou um singularíssimo lugar na história da humanidade. Todas as suas ações e ensinamentos tiveram testemunhas oculares e testemunhos documentais inequívocos, que reiteram a sua virtude, e o ensinamento perfeito da virtude pelo amor que inspirou aos homens, seus contemporâneos e seguidores ao longo dos séculos. Em seguida, temos o Evangelho de Lucas, narrado por um dos companheiros de São Paulo, médico de ofício e que conheceu muito proximamente a pessoa que mais sabia sobre a vida do Cristo, que foi Maria. Seu evangelho retrata fielmente essas fontes da vida de Jesus. Finalmente, temos Orígenes, segundo a tradução de São Jerônimo, que nos faz refletir sobre a virtude de Jesus e seus ensinamentos que a refletem, seguindo o roteiro de São Lucas.

As trinta e nove homilias nos faz percorrer com suas reflexões o itinerário da vida de Cristo, a partir de suas origens. Neste trabalho, apontamos apenas alguns aspectos mais relevantes do pensamento de Orígenes em suas relações com o seu momento histórico e cultural, no embate com as heresias de seu tempo. Mas a obra, em seu todo, é instigante, pelo que nos propicia quanto ao desvendamento dos sentidos intrincados do texto bíblico. Com estas homilias é possível uma imersão no universo da Sagrada Escritura, com a iniciação aos seus mistérios que vemos se desvelarem pelo verbo e pela ciência de Orígenes, mediados pela tradução de São Jerônimo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, Paul. (Dir.). *Larousse du XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: Librairie Larousse, 1928.

BERARDINO, Angelo di. (Org.). *Dicionário patrístico e de antiguidades cristãs*. Trad.: Cristina Andrade. Petrópolis: Vozes, 2002.

*BÍBLIA (a) de Jerusalém*. São Paulo: Sociedade Bíblica Católica Internacional/Paulus, 2000.

BOULLUEC (LE), A. *La notion d'hérésie dans la littérature grecque II<sup>e</sup> et III<sup>e</sup> siècles*. Tome II: Clément d'Alexandrie et Origène. Paris: Études Augustiniennes, 1985.

ERNOUT, A.; MEILLET, A. *Dictionnaire étymologique de la langue latine*. Paris: Klincksieck, 2001.

HOUAISS, A et alii. *Grande dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008.

OLTRAMARE, A. *Les origines de la diatribe romaine*. Lausanne et Genève: Payot, 1926.

ORÍGENES. *Homélie sur S. Luc*. Texte latin et fragments grecs de M. Rauer. Introduction, traduction et notes par H. Crouzel, F. Fournier, P. Périchon. Paris: Du Cerf, 1998.

PÉPIN, J. *Mythe et allégorie*. Les origines grecques et les contestations judéo-chrétiennes. Paris: Aubier, 1958.

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

\_\_\_\_\_. *Vida de Jesus*. Trad.: Eliana Maria de A. Martins. São Paulo: Martin Claret, [s.d.].

SÃO JERÔNIMO. *Translatio homiliarum Origenis in Lucam*. Paris: Petit Montrouge, 1884, tomo XXVI.

SARAIVA, F. R. S. *Novíssimo dicionário latino-português*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Garnier, 1993.

## **O ENSINO DA HABILIDADE ORAL DA LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS**

*Laís Teixeira Lima* (UENF)

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

*Sonia Maria de Fonseca Souza* (CUSJI)

[sonifon1@hotmail.com](mailto:sonifon1@hotmail.com)

*Eliana Crispim França Luquetti* (UFRJ/UENF)

### **RESUMO**

O presente trabalho tem por objetivo observar e analisar como o ensino da oralidade é trabalhado durante as aulas de língua inglesa nas escolas públicas brasileiras. Esta temática mostra-se relevante, uma vez que diversos estudos prévios apontam para a não utilização de tal habilidade no processo ensino-aprendizagem dos educandos. Fato que necessita atenção devido à importância do ensino da oralidade desse idioma para uma aprendizagem completa da disciplina. Já que, a maior parte dos educandos, que estuda em escolas públicas, não possui acesso a cursos particulares do idioma em questão, necessitando assim, de tal aprendizagem na própria escola. Por ser uma língua universal e obrigatória no currículo escolar, torna-se necessária a aprendizagem desta em sua totalidade, focando em todas as habilidades essenciais para a comunicação; a escrita, leitura, audição e oralidade. Portanto, em busca de dados mais precisos sobre o tema, foi aplicado um questionário a cinquenta e seis alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública. Com a pesquisa foi possível observar que os educandos mostram-se confusos em relação ao que realmente estão estudando durante as aulas de língua inglesa. Fato que, necessita atenção devido à importância do ensino da oralidade desse idioma. Realizaram-se também análises de textos bibliográficos e dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para confirmar tais observações.

**Palavras-chave:** Oralidade. Ensino. Língua inglesa.

### **1. Introdução**

Este artigo foca a observação e a reflexão do ensino da língua inglesa nas escolas públicas, que mesmo sendo uma disciplina presente na sala de aula há muitos anos, ainda sofre muitos problemas e preconceitos.

De acordo os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* – PCN – (2000), na legislação do Brasil já consta a obrigatoriedade do ensino da língua estrangeira desde a década de 50. Porém, com a falta de educadores capacitados e materiais didáticos eficazes, o ensino dessa disciplina tornou-se monótono, limitando-se apenas a uma aprendizagem que exigia a memorização do aluno e que abordava somente o âmbito gramatical do idioma. Tal fato fez com que os professores não se sentissem motivados a planejar aulas mais dinâmicas e atrativas para os alunos. Conseqüentemente, os educandos também ficavam desmotivados a aprender e a dedicar-se à disciplina.

Embora o ensino de língua estrangeira já tenha sido reestruturado pelos órgãos responsáveis, os prejuízos adquiridos nesta fase de precariedade ainda estão muito presentes nas escolas públicas. O aluno compreende a aula de língua estrangeira como algo desinteressante, ineficaz e sem qualquer finalidade.

A falha perpetrada no passado gerou inúmeras divergências no ensino da língua inglesa, que são encontradas até os dias atuais. O professor da disciplina limita-se a trabalhar, em sala de aula, o ensino da escrita, questões gramaticais, de interpretação de texto e vocabulário, esquecendo-se inteiramente de focar a oralidade do idioma.

Por tais falhas, a sociedade cristalizou certo preconceito no que se diz respeito ao ensino da língua inglesa nas escolas regulares. Por isso, deixam de observar e cobrar a responsabilidade que a escola possui de capacitar os educandos na disciplina em questão. Os alunos, e principalmente os pais, atribuem o ensino eficaz às escolas especializadas, preferindo, assim, o ensino privado, por julgarem ter uma melhor qualidade.

O presente trabalho tem por objetivo analisar as possíveis causas da ineficácia do ensino da oralidade da língua inglesa nas escolas públicas, bem como propor mudanças para um processo de aprendizagem mais eficaz, no qual o aluno poderá sair da escola pública preparado para a comunicação básica nesse idioma.

A análise do desenvolvimento das aulas de língua inglesa das escolas públicas é de extrema importância, já que, diversas vezes, observa-se que a competência oral da língua não é trabalhada pelo educador, o que justifica esta pesquisa. E, com o intuito de embasar o artigo, foram feitas pesquisas de campo, em que alunos do terceiro ano do ensino médio responderam questões que envolvem aspectos de metodologia, atividades propostas em sala de aula e importância das habilidades.

## 2. A importância da compreensão e produção oral no processo ensino-aprendizagem da língua inglesa

Em um mundo globalizado, a comunicação é um processo de extrema importância, uma vez que indivíduos que residem em lugares distintos e falam diferentes línguas têm a necessidade de comunicar-se. O diálogo entre tais pessoas deve ser intermediado por um idioma em comum, visto que suas línguas maternas não são iguais. Para tal situação, existe uma língua chamada universal ou franca.

De acordo com Harmer (2001, p. 15),

Embora o inglês não seja a língua com maior número de nativos ou língua materna de falantes, ela se tornou uma língua franca. Uma língua franca pode ser definida como uma língua largamente adotada para comunicação entre dois falantes cujas línguas maternas são diferentes uns dos outros ou onde um ou ambos falantes estão usando o inglês como uma segunda língua. (Tradução nossa).

Sabe-se, portanto, que, desde o século XX, o inglês é considerado uma língua franca; em vista disso, é evidente a necessidade de o aluno aprender esse idioma. Devido ao uso da língua inglesa como uma língua universal, a existência da mesma na sociedade é inevitável e constante. Palavras estrangeiras estão frequentemente presentes em diferentes lugares, tais como lojas, informática, músicas e no próprio vocabulário utilizado no discurso diário. A presença de vocábulos desse idioma pode ser observada até mesmo na língua portuguesa, em sua formalidade, já que existem os estrangeirismos.

No sentido de corroborar o acima citado, Consolo (2000, p.61) destaca que

O desejo de falar inglês que extrapola, na verdade, o âmbito da formação de professores, pode ser facilmente entendido também em decorrência das influências culturais estrangeiras na cultura brasileira (desconsiderando-se, aqui, julgamentos de valor sobre essas influências), da propaganda e dos efeitos da globalização, devido às necessidades impostas pelo mercado de trabalho.

Juntamente com o aprendizado da língua universal, agrega-se parte da cultura e de hábitos norte-americanos e ingleses no cotidiano dos indivíduos que não estão inseridos nesse meio. É clara a existência de hábitos oriundos destas regiões – principalmente Estados Unidos, Inglaterra e Canadá –, os quais vão desde alimentação até estilos de vestuário, que se uniram aos costumes brasileiros e hoje podem ser considerados



parte deles. Diante de tais novidades, a vontade de aprender a língua inglesa torna-se mais atrativa e é mais evidente, sobretudo, entre os jovens.

Para Consolo (2000), outra questão relevante para o aprendizado da língua inglesa é a necessidade imposta pelo mercado de trabalho de exigir de seus funcionários a fluência de dois idiomas, sendo o inglês o mais solicitado.

Com uma visão diferente, Moita Lopes (1996) sugere que a necessidade de aprender a língua inglesa refere-se a valores sociais e de prestígio. Segundo o autor, a pessoa que conhece essa língua destaca-se no meio social onde vive. O indivíduo que desconhece o uso desse idioma não está inserido na classe das pessoas cultas de sua sociedade, ele não é alguém que apresenta um merecimento de *status*. Algumas vezes, esses indivíduos "desprestigiados" são excluídos, podendo ser esta exclusão sutil ou outras vezes visível.

De acordo com Moita Lopes (1996, p. 128),

A necessidade do inglês surge, em parte, de valores sociais e de prestígio como também de um desejo de imitar modelos culturais britânicos e americanos. O conhecimento de uma língua estrangeira é visto como quase sinônimo de desenvolvimento profissional e social, uma realização elegante e um símbolo de *status* social.

Outro ponto abordado pelo autor está relacionado ao fato de muitas pessoas tentarem inserir em seu cotidiano hábitos norte-americanos. Dessa forma, tal fato não pode ser considerado um acréscimo cultural, mas sim uma tentativa de imitar os costumes presentes em sociedades que utilizam o inglês como idioma. Assim, a inserção desses costumes é, mais uma vez, vista como fonte de *status* social privilegiado.

### **2.1. O ensino das quatro habilidades para uma aprendizagem mais eficaz**

A língua inglesa é oferecida por escolas públicas, porém não em sua totalidade. Sabe-se que o ensino desse idioma na sala de aula é um processo complexo, que envolve quatro habilidades: *Reading* (ler), *Writing* (escrever), *Listening* (ouvir) e *Speaking* (falar). Tais processos de aprendizagem devem ser desenvolvidos de maneira equilibrada, pois, para uma aprendizagem efetiva da língua, é essencial que o educando compreenda todas essas habilidades.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Harmer (1998, p. 210) ressalta que "não é suficiente dizer aos alunos para lerem muito; nós temos que oferecer a eles programas que incluam materiais apropriados: orientações, tarefas, e facilidades tais como biblioteca permanente ou portátil" (Tradução nossa).

O *Reading* (leitura) consiste em o aluno desenvolver a capacidade não somente da leitura, mas também de compreender o que foi escrito, observar aspectos gramaticais, compreender estruturas da gramática presentes em diferentes estilos textuais. Os textos que devem ser trabalhados com os educandos precisam ser de gêneros textuais distintos, para que o discente adapte-se a diversos contextos.

Como segunda habilidade, destaca-se o *Writing*, que se centra na capacidade de escrever textos, sendo neste eixo que o aluno aprenderá a expor por escrito suas ideias. O educando deverá, ainda, observar questões de coesão e coerência em seus textos e estabelecer estruturas adequadas para cada tipo de ocasião. É função do educando compreender como equilibrar todos esses pontos para a eficiência de sua escrita.

A terceira habilidade é o *Listening*, em que o discente necessita compreender o que ouve, sendo, porém, uma de suas maiores dificuldades – como também de seus professores –, já que não possuem contato com a língua diariamente.

Desse modo, Harmer (1998, p. 228) corrobora que

O *Listening* é especialmente importante desde que forneça a oportunidade perfeita de ouvir outras vozes além da do professor, permita que os alunos adquiram bons hábitos de fala como resultado do inglês falado que eles absorveram, e ajude a aprimorar suas próprias pronúncias. (Tradução nossa)

Muitas vezes, o *Listening* é algo distante da realidade dos alunos, por não possuírem um contato maior com o inglês. Os docentes, além de utilizarem esta técnica em sala de aula, devem incentivar os alunos a pesquisarem e buscarem desenvolver esta habilidade por meios próprios. Para que esse processo desenvolva-se efetivamente, é necessário haver disponibilidade de alunos e professores.

Por fim, tem-se o *Speaking*, a habilidade que focamos neste artigo. É nesse ponto que o aluno compreenderá como falar de forma eficiente. A importância de todas as outras habilidades deve ser considerada, porém essa necessita de um pouco mais de atenção, já que é essencial para a comunicação entre falantes e pouco acontece no ensino nas escolas públicas.

No *Speaking*, o educando desenvolverá a fala e compreenderá não somente o uso da gramática na oralidade, mas principalmente, aspectos linguísticos do idioma e características próprias deste.

Assim, o discente deverá pensar em utilizar o que aprendeu previamente para que consiga estabelecer uma comunicação com outro falante. Ele deve observar a situação e optar pelo melhor discurso, aquele que se adeque ao contexto; se é a formalidade, a necessidade de utilizar a gramática em sua essência, ou a informalidade, se o uso de gírias é apropriado para o momento. Enfim, cabe ao aluno observar o meio, o interlocutor com o qual estabelecerá a comunicação e o ambiente que o cerca. O educando deve saber como se comportar e se comunicar em situações reais de uso da língua inglesa. Dá-se o nome a tal processo de proficiência oral.

Dessa maneira, o discente deve ser motivado a vivenciar situações próximas às ocorrências cotidianas, para que compreenda como atuar e administrar situações efetivas de comunicação. Nesse contexto, o professor deve utilizar técnicas e expressões que facilitem a aprendizagem dos alunos. Assim, o educando precisa de ter contato com a língua em questão, por isso o docente deve utilizá-la em sala de aula – mesmo que tal uso não seja durante todo o tempo – a fim de oferecer tal oportunidade aos alunos. Deve-se explicar a gramática utilizando a própria língua inglesa, além de elucidar tarefas e estabelecer comunicações cotidianas entre aluno/professor e aluno/aluno.

## **2.2. O desenvolvimento da oralidade à luz dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* – PCN**

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (2000) é um documento que tem por objetivo apoiar e auxiliar o professor em sua vivência na sala de aula. Neles, são expostos diferentes aspectos que os educadores deveriam embasar-se para um ensino mais equilibrado das disciplinas. Visa, ainda, auxiliar o docente, através de reflexões, durante a elaboração de planos de aula, projetos, seleção de materiais e recursos tecnológicos. Nos PCN, estão os objetivos e justificativas do ensino das disciplinas, tais como os de inglês.

O ensino de uma língua estrangeira na escola pública é obrigatório, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (LDB). De acordo com a LDB (*apud* BRASIL, 1998, p. 19),

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para Minorias Étnicas e Nações (CIEMEN) e pelo PEN-Club Internacional. Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem.

No entanto, segundo os próprios PCN, apesar de ser um direito dos educandos, o ensino da língua estrangeira, por inúmeros motivos, torna-se algo irrelevante para os mesmos. Assim, alunos e professores desmotivam-se a aprender e ensinar essa disciplina. Esse problema, muitas vezes, ocorre pelo pouco tempo de aula disponível nas escolas públicas, já que em algumas regiões a existência de aulas de língua estrangeira é mínima, ou até mesmo inexistente. A língua estrangeira é vista como uma disciplina de segundo plano, sendo considerada, em algumas situações, menos importante que outras matérias escolares.

Em consonância com os PCN (1998, p. 24),

A primeira observação a ser feita é que o ensino de língua estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental.

Além do tempo reduzido, existem outros fatores que influenciam o desinteresse dos educandos e professores, e que ainda prejudicam o aprendizado dos alunos. Na maioria das escolas públicas, a condição da sala de aula é inadequada para o desenvolvimento satisfatório do conteúdo. Em grande parte delas, as salas de aula são superlotadas, possuindo, em alguns casos, mais de quarenta alunos por turma. Assim, torna-se necessário que o professor auxilie todos os estudantes. Diante dessa realidade, é improvável que educadores e alunos possuam o material didático adequado para o ensino da língua estrangeira, deixando a aprendizagem defasada, pois, perante essa situação, o trabalho especificamente com cada aluno torna-se muito difícil.

Dessa maneira, os PCN (1998, p. 21) abordam que

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido a giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. Assim, o foco na leitura pode ser justificado pela função social das línguas estrangeiras no país e também pelos objetivos realizáveis tendo em vista as condições existentes.

A falta de conhecimento do professor da língua inglesa pode ser um fator importante para a defasagem do ensino das turmas. Muitas vezes, o docente não teve uma formação apropriada e conseqüentemente não domina as quatro habilidades da disciplina em questão. O pouco domínio da oralidade por parte dos educadores pode tornar o ensino das quatro habilidades improvável. Por tal motivo, o docente não consegue expor as matérias de forma clara e interessante para os educandos.

No âmbito da oralidade, os PCN destacam que

[...] considerar o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de língua estrangeira no Brasil não leva em conta o critério de relevância social para a sua aprendizagem. Com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura e literatura técnica ou de lazer.

É possível analisar que o ensino da língua estrangeira não é observado em sua totalidade pelo PCN, pois eles evidenciam como prioridade no ensino somente duas habilidades, a leitura e a escrita. Ainda afirmam que o ensino da competência oral não é visto como necessidade central no Brasil devido à sua relevância social.

Os PCN ainda argumentam que

Os únicos exames formais em língua estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato (PCN, 1998, p. 24).

Para os PCN de língua estrangeira (1998, p. 21), "o foco da aprendizagem da língua deve ser a habilidade da leitura". Porém, logo abaixo diz que a questão central do documento é "dar acesso a todos a uma educação linguística de qualidade". As afirmações tornam-se contraditórias quando o texto é observado de maneira mais aprofundada, uma vez que se o aluno possui o direito de uma educação linguística de qualidade, é necessário que ele compreenda as quatro habilidades da língua estrangeira, para sentir-se seguro e desenvolver suas capacidades linguísticas. Focar apenas na leitura e não incluir a fala no currículo tornará a educação linguística bem improvável.

Outro ponto claro que ocorre no ensino de língua estrangeira na escola pública é a maneira que a disciplina é trabalhada. O educador aborda os temas de maneira descontextualizada, a preocupação está em expor a gramática e fazer com que os alunos memorizem o conteúdo sem

que aquilo faça sentido para eles. A gramática geralmente não é aplicada em situações reais de conversação, que mostrem aos alunos de maneira concreta o uso desse conteúdo.

A maioria das propostas situam-se na abordagem comunicativa de ensino de línguas, mas os exercícios propostos, em geral, exploram pontos ou estruturas gramaticais descontextualizados. A concepção de avaliação, no entanto, contempla aspectos formativos que parecem adequados (PCN, 1998, p. 24).

Portanto, é necessário observar a oralidade como fator essencial para o processo ensino-aprendizagem da língua estrangeira. Os PCN se mostram preocupados em desenvolver uma aula de língua estrangeira significativa, porém a oralidade durante as aulas não é observada como algo imprescindível para a aquisição das habilidades linguísticas.

### 3. *Materiais e métodos*

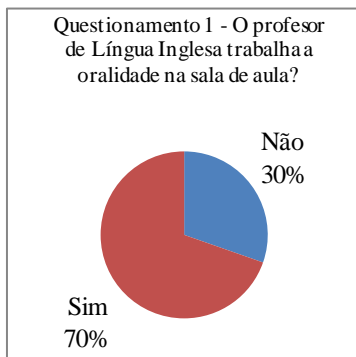
Com a finalidade de refletir sobre o uso da oralidade da língua inglesa na sala de aula da escola pública, foi desenvolvida uma pesquisa de campo, que objetiva compreender como as aulas de língua inglesa são vistas pelos alunos. O questionário foi essencial para uma análise mais real de como a disciplina de inglês vem sendo ministrada na sala de aula. Foi possível observar pontos de vista dos alunos em relação ao ensino, aprendizagem, metodologia e interesses.

Segundo Kauark Manhães e Medeiros (2010, p. 58),

O questionário, numa pesquisa, é um instrumento ou programa de coleta de dados. A confecção é feita pelo pesquisador; o preenchimento é realizado pelo informante. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta para que o interrogado compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

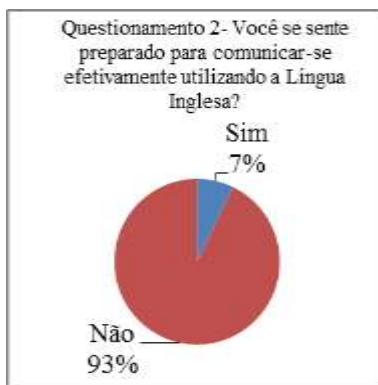
Para tal resultado, foi aplicado um questionário com seis questões, sendo cinco fechadas e uma aberta. Ele foi respondido por cinquenta e seis alunos do terceiro ano do ensino médio, de uma escola estadual do município de Bom Jesus do Itabapoana, estado do Rio de Janeiro.

Como primeira pergunta, foi questionado se o professor de língua inglesa trabalha a linguagem oral em sala de aula. Como resposta, 69% dos alunos confirmaram o uso da oralidade nas aulas e 31% disseram que o educador não a utiliza. Portanto, de acordo com a maioria dos estudantes, o *Speaking* é utilizado no decorrer da aula. Dado satisfatório, já que desenvolver esta habilidade é algo fundamental para o ensino da disciplina em questão.



O segundo questionamento indagava dos educandos se eles sentiam-se preparados para comunicarem-se utilizando a língua inglesa. Assim, 93% responderam não conseguir fazer esse uso; 7% afirmaram possuir tal habilidade. É alarmante o número de alunos que não conseguem estabelecer comunicação utilizando o inglês, sendo perceptível que eles sentem-se inseguros para desenvolver a conversação. No decorrer da pesquisa, foi possível observar que a porcentagem que se sente preparada para a comunicação oral são discentes que estudam em cursos particulares.

Percebe-se, no entanto, certa contradição nas respostas dos educandos, pois na pergunta anterior eles afirmam que o *Speaking* é trabalhado na sala de aula e, nesta, demonstram-se incapazes de utilizar o *Speaking*.

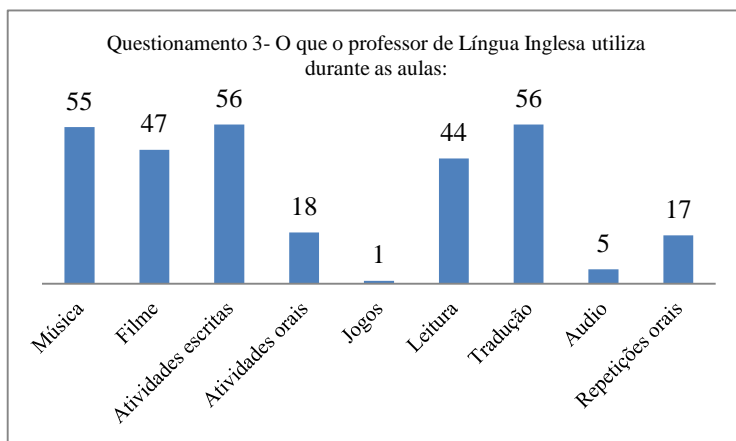


No terceiro questionamento, foi pedido para que indicassem o que o professor de língua inglesa utiliza em sala de aula. Dessa maneira, 98% dos estudantes afirmam que o educador utiliza música como metodologia de ensino, o que é metodologicamente correto, já que ela desenvolve diferentes habilidades na mesma atividade, tais como a ampliação do vocabulário, *Writing*, *Listening* e *Reading*.

É importante destacar que 83% dos entrevistados afirmam que o professor utiliza filmes durante as aulas, metodologia interessante, pois desenvolve a audição dos alunos para a língua inglesa. Sabe-se que os educandos não possuem contato com o idioma em questão em sua sociedade, por isso é importante levá-los a desenvolver a habilidade do *Listening* durante o período que estão em sala de aula.

Constatou-se, também, que 100% dos discentes relataram que o professor utiliza atividades escritas em suas aulas; 100% afirmam ainda que o educador utiliza tradução. Observa-se, então, a unanimidade nas respostas dos alunos que certificam o uso do *Writing*.

Por conseguinte, 1% diz que o professor utiliza jogos durante as aulas. Outros 78% afirmam que a leitura é utilizada nas aulas e 8% confirmam que o professor utiliza o áudio, desenvolvendo respectivamente o *Reading* e o *Listening*.



Segundo 32% dos alunos, o docente realiza atividades orais; 30% afirmam que o professor faz repetições orais. Esses dados indicam que o uso da oralidade na sala de aula não é trabalhado como deveria. O educa-



dor foca nas habilidades de *Reading* e *Writing* e deixa de promover atividades que desenvolvam o *Speaking* dos alunos. Nesse questionamento, os discentes contradizem-se totalmente, já que, na primeira pergunta, afirmam que a oralidade é utilizada durante as aulas e, neste ponto da pesquisa, apenas cerca de 30% dos discentes indicam que a oralidade tem sido trabalhada.

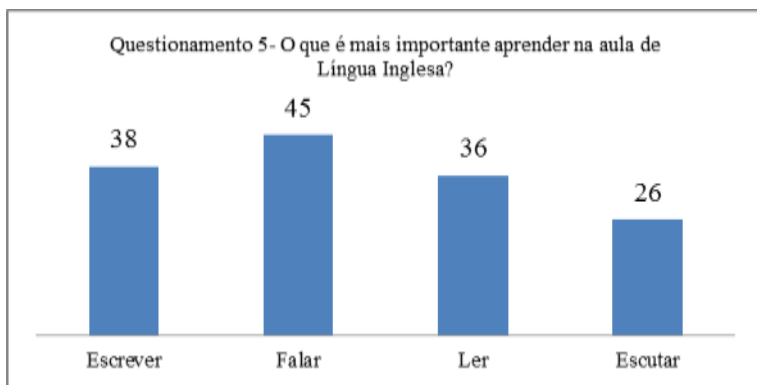
Como quarto questionamento, foi perguntado se o aluno gosta da didática apresentada pelo professor de língua inglesa e obteve-se o seguinte resultado: 86% afirmam que gostam da didática; 14% dizem não gostar. Isso demonstra que o educador desenvolve uma metodologia que desperta o interesse dos alunos.



Como quinta pergunta, foi questionado quais as habilidades mais importantes para aprender na aula de língua inglesa, de acordo com a opinião dos próprios alunos. Dessa maneira, 46% relataram que o *Listening* é importante, 64% destacaram a importância de aprender o *Reading*, 67% afirmaram que é necessário desenvolver o *Writing* e 80% asseguraram que o *Speaking* é uma habilidade importante. Os alunos compreendem a necessidade de aprender a linguagem oral do inglês, porém ainda demonstram-se perdidos em relação às aulas de língua inglesa.

Os alunos percebem a necessidade de aprender falar o idioma, porém, não conseguem compreender como a aula está sendo desenvolvida. Ao mesmo tempo em que, no primeiro questionamento, 69% dos alunos dizem que a linguagem oral é utilizada nas aulas, mais à frente, na quarta questão, somente 30% afirmam que o professor utiliza atividades orais durante as aulas. Observa-se claramente nesta pesquisa que os discentes mostram-se perdidos em relação às aulas de língua estrangeira. Muitas

vezes, eles não entendem o objetivo e o foco da aula de língua estrangeira.



Como questionamento aberto, foi perguntado se o aluno gostaria de fazer alguma consideração final sobre as aulas de língua inglesa, e foi possível observar respostas como:

Acredito que elas não nos preparam para uma plena comunicação. Creio que o inglês deveria estar no currículo mais cedo e com mais intensidade pois o conhecimento adquirido pelas aulas não é o suficiente (Informante 1)

A aula é boa, pode melhorar usando mais conteúdo de áudio e repetições orais. (Informante 2)

As aulas são muito boas, mas o conteúdo e o tempo são curtos. (Informante 3)

As aulas de língua inglesa nos ajudam muito porém sua carga horária não é suficiente para que nós fiquemos seguros quanto a língua" (Informante 4)

Gostaria que as aulas nos ensinassem mais na parte oral, pois aprendemos gramática e traduções de texto e não aprendemos a pronunciar palavras.

Duas aulas por semana é muito pouco. (Informante 5)

Gosto muito das aulas de inglês, pois eu tenho curso, então me identifico com as aulas. (Informante 6)

Com as respostas dos alunos, foi possível observar que eles esperam mais das aulas de língua estrangeira e apontam algumas possíveis causas para a sua defasagem. A maioria dos estudantes aponta a pequena carga horária atribuída à disciplina nas escolas públicas como principal causa da ineficiência do ensino de língua estrangeira.

Eles ainda destacam que a aula de língua inglesa é muito importante e interessante, porém, deveria melhorar no âmbito oral, uma vez que sentem a necessidade de aprender a falar o inglês, sendo que esta necessidade não é suprida durante as aulas.

Portanto, são necessárias alterações nas aulas de língua estrangeira, visto que os próprios alunos apontam deficiências no ensino dessa disciplina.

#### **4. *Um breve comentário sobre o ensino da língua inglesa no Brasil***

Diante dos fatos avaliados neste artigo, deve ser feita uma observação de como o ensino de língua inglesa está presente na sala de aula das escolas públicas brasileiras.

Graddol (2009) avaliou, durante uma entrevista, que o ensino do inglês em escolas brasileiras está muitas décadas atrasado em relação a outras nações; e ainda sugere que o Brasil aproveite os Jogos Olímpicos e a Copa do Mundo para tentar “correr atrás do prejuízo”. O autor faz um alerta significativo quanto ao processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa das escolas do Brasil, mostrando que, para um ensino de qualidade da língua estrangeira, é necessário ir além.

Frente a essa afirmação, deve ser levantado o questionamento sobre o motivo desse atraso tão significativo. Seria possível identificar a causa de tal problema? Apesar de inúmeros métodos e oportunidades a que os alunos deveriam ter acesso, o ensino da língua inglesa não vem sendo explorado em sua essência. Professores caíram na rotina e esqueceram-se de oferecer diferentes oportunidades para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

Segundo Nicholls (2001, p. 74),

A realidade do ensino de inglês nas escolas impede que o aluno adquira a competência satisfatória desejada. As amostras de inglês a que os alunos estão expostos no desenvolvimento de suas habilidades orais resumem-se geralmente à fala do professor na sala de aula, ao eventual material auditivo, como a fita cassete, o vídeo, o filme e a música e, embora inadequada, devido à condição de aprendizes, a fala de seus pares. Por isso, a questão do domínio das habilidades orais como resultado da aprendizagem na escola é bastante controversa.

Nicholls (2001) evidencia um problema consideravelmente presente nas aulas de língua inglesa. Pela pouca carga horária da disciplina,

o educando sofre uma defasagem em seu aprendizado, já que tem o contato com o idioma somente duas horas por semana, na escola. Assim, fica preso somente àquele vocabulário de sala de aula, que o professor, algumas vezes, tenta expandir através de filmes, músicas e CDs, mas que mesmo assim é insuficiente. Essa condição deixa o discente restrito ao aprendizado interno que, na maioria das vezes, é muito pequeno.

Segundo Paiva (2005, p. 150-1), existe outra questão a ser analisada, a formação do professor e a posição do poder em relação ao ensino da língua inglesa.

Se, por um lado, podemos culpar o professor por não dar ao aprendiz um ensino de qualidade, por outro, não podemos deixar de ver ambos como vítimas das relações de poder. O professor mal formado é ele próprio vítima de sua situação econômica, vítima de um contexto desfavorável que não lhe dá acesso a falantes ou a tecnologias que possam compensar essa ausência de contato com uma comunidade prática em língua estrangeira. Sem o domínio de sua ferramenta básica, fica difícil a qualquer pessoa exercer sua profissão com competência.

De acordo com a autora, um dos problemas da questão da má formação do professor está relacionado aos profissionais que não dominam o que expõem, o que comprometerá a qualidade de sua prática docente. Ela ainda afirma que a defasagem na formação não se dá somente pelo educador, mas, principalmente, pelo sistema de poder, que muitas vezes não investe na formação do docente e não lhes oferece boas condições de trabalho. Nesse caso, o professor – assim como o aluno – é vítima da falta de recursos.

Assim, Miccoli (2007, p. 56) acrescenta que

A dificuldade de se trabalhar com as quatro habilidades é uma experiência comum aos professores, que não conseguem principalmente implementar atividades para desenvolver atividades para o desenvolvimento das habilidades de escuta e fala adequadas ao número de alunos em sala de aula.

O número exacerbado de alunos em uma sala de aula é uma questão importante a ser observada. Em escolas públicas, o professor não consegue fazer o uso de técnicas de ensino, tais como o *Listening* e *Speaking*, já que as salas de aula estão com um grande número de educandos, deixando, muitas vezes, de oferecer as oportunidades necessárias para que eles capacitem-se na língua inglesa.

### 5. *Considerações finais*

Durante a discussão de dados proposta por este artigo, e após a análise do questionário aplicado a alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública, notou-se a necessidade de se questionar o porquê da não utilização da oralidade da língua inglesa durante as aulas de língua estrangeira.

No decorrer da pesquisa, observa-se que o ensino da linguagem oral durante as aulas de língua estrangeira é de extrema importância, uma vez que a maioria dos alunos que frequentam a rede pública não possui a oportunidade de estudar em cursos particulares especializados. Essa habilidade deve ser oferecida pelo professor no decorrer das aulas, pois é direito dos educandos desenvolver uma formação linguística de qualidade.

Outro ponto analisado foi a visão dos PCN em relação ao ensino da oralidade. O documento em questão não prioriza o desenvolvimento da fala da língua estrangeira. Observa-se como primazia o ensino da escrita e da leitura, já que as avaliações institucionais abordam somente tais âmbitos linguísticos. Nota-se, portanto, a necessidade de uma modificação urgente na visão desse documento no que diz respeito ao tema em questão, para proporcionar melhor ensino aos discentes.

Com a pesquisa realizada em campo, ainda foi possível identificar que os alunos não compreendem o que realmente estão estudando nas aulas de língua inglesa. Eles sabem da importância de aprender a oralidade da língua estrangeira, porém não conseguem observar sua utilização na sala de aula.

Diante de tais fatos, é possível observar que o ensino da língua inglesa no Brasil, e principalmente o ensino da oralidade desse idioma, ainda precisam ser reavaliados nas escolas públicas. Somente assim os educandos poderão ter acesso a uma aprendizagem mais completa e eficaz das quatro habilidades linguísticas da língua estrangeira, *Listening, Reading, Writing e Speaking*.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: EVP, 1991.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Compreensão de linguagem oral no ensino de língua estrangeira. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 1, vol. 1, p. 19-38. Brasília: UnB, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira, Brasília, 1998.

CALGARO F. “*Melhores professores de inglês não são britânicos nem americanos*”, diz linguista. Disponível em:

<<http://g1.globo.com/Noticias/Vestibular>>. Acesso em: 06-08-2013.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. *Revista de Estudos Universitárias* (Sorocaba), Sorocaba – SP, v. 26, n. 1, p. 59-68, 2000.

HAMER, J. *How to Teach English*. 3. ed. England: Longman, 1998.

HATCH, E. *Discourse Analysis and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

KAUARK, Fabiana da Silva; MAGALHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da pesquisa: guia prático*. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KRASHEN, S. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Disponível em:

<[http://www.sdkrashen.com/Principles\\_and\\_Practice/Principles\\_and\\_Practice.pdf](http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf)>. Acesso em: 08-09-2013.

LAZARATON, A. *Teaching Oral Skills*. Disponível em:

<<http://getyourreadings.wikispaces.com/file/view/Lazaraton+oral+skills.pdf>>. Acesso em: 15-06-2013.

MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. *Linguagem & Ensino*, v. 10, n. 1, p. 47-86, jan./jul.2007. Belo Horizonte: UFMG. Disponível em:

<<http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/viewFile/155/122>>.

Acesso em: 13-10-2013.

MOITA-LOPES, L. P. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

NICHOLLS, Susan Mary. *Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês*. Maceió: Edufal, 2001.

PAIVA, V. L. M. O. *Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem*. Campinas: Pontes; São Paulo: ALAB, 2005.

### Anexo I

Questionário proposto para alunos do terceiro ano do ensino médio.

1- O professor de língua inglesa trabalha a oralidade na sala de aula?

Sim       Não

2- Você se sente preparado para comunicar-se utilizando a língua inglesa?

Sim       Não

3- O que o professor de língua inglesa utiliza na sala de aula?

Músicas                       Filmes                       Atividades Escritas  
 Atividades Orais       Jogos                       Leitura  
 Tradução de textos       Áudio                       Repetições Orais

4- Você gosta da didática apresentada pelo professor de língua inglesa?

Sim       Não

5- O que é mais importante aprender na aula de língua inglesa?

Escrever                       Ler                       Falar                       Ouvir

6- Gostaria de fazer alguma consideração sobre a aula de língua inglesa?

---

---

## **O ENSINO GRAMATICAL NA AQUISIÇÃO DE E/LE: DA GRAMÁTICA NORMATIVA A FUNCIONALISTA**

Valéria Jane Siqueira Loureiro (UFS)  
[vjsloureiro@yahoo.com.br](mailto:vjsloureiro@yahoo.com.br)

### **RESUMO**

A gramática se apresenta como conteúdo inerente no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e sempre foi vista como um meio de memorizar regras e normas e não para adquirir os conhecimentos linguísticos necessários para monitorar o uso correto da língua, nesse caso o espanhol. Este trabalho tem como objetivo analisar a questão da gramática no processo de ensino/aprendizagem de espanhol língua estrangeira. Da perspectiva normativa, o ensino de gramática se destina a levar os estudantes adquirir as regras e normas teoricamente. Segundo García (2002) o ensino de gramática não se constitui apenas de aspectos formais, por isto, deve ser estudado num contexto comunicativo. Os alunos que aprendem uma língua sem estudar a gramática implícita, podem se sentir insatisfeitos e inseguros, porque carecem do ensino das estruturas gramaticais que levam ao reconhecimento do funcionamento da língua pelo uso das suas variantes. Para González Maia (2005), o paradigma funcional é fundamental para o processo de ensino porque contempla a gramática em uso. Neste trabalho, tentamos responder a um ensino da gramática como um elemento que permita manejar a comunicação pelo uso e funcionamento das regras da língua de forma consciente e autônoma (GELABERT et al., 2002; GARCÍA, 2001; MARTÍN PERIS, 2004). A partir deste enfoque se reflete sobre a questão do papel da gramática na prática docente na sala de aula de espanhol língua estrangeira e se analisa como incluir o conteúdo gramatical de espanhol língua estrangeira para que os estudantes se capacitem a se expressar, interagir e se comunicar, tanto na língua oral quanto na escrita (MIKI KONDO, 2002). Essa questão advém de levar o estudante a adquirir a capacidade de contextualizar a língua no uso da linguagem como uma ferramenta nas situações de comunicação.

### **Palavras-chave:**

Ensino gramatical. Aquisição de linguagem. Aprendizagem de espanhol.



## 1. *Introdução*

No âmbito de língua estrangeira o ensino do conteúdo sistêmico sempre suscitou um grande debate sobre as vantagens e desvantagens de ensinar o componente gramatical nas aulas, sobre até que ponto o ensino da gramática ajuda a desenvolver a competência comunicativa dos estudantes de língua estrangeira, no caso o espanhol. Sempre se debateu e se tratou o conteúdo gramatical normativo e descritivo em todas as metodologias de língua estrangeira, visto que se apresentam nos programas de ensino, nos materiais didáticos e na própria prática pedagógica dos docentes.

Os professores de língua estrangeira encontram no ensino e no desenvolvimento do conhecimento sistêmico da língua estrangeira um dos desafios fundamentais na sua prática docente cotidiana. No processo de ensino/aprendizagem do conteúdo gramatical em língua estrangeira, o estudante aprende as normas, as regras e o funcionamento dos elementos que fazem parte da língua, porém, em geral, fazem parte da gramática tradicional normativa da língua.

De esta maneira, a questão consiste em como proporcionar uma aprendizagem da competência gramatical, em espanhol como língua estrangeira, que capacite os estudantes a que se expressem e, principalmente, se comuniquem tanto na língua escrita quanto na oral em língua estrangeira (KONDO, 2002). Sabe-se que os alunos de língua estrangeira adquirem os mecanismos da língua espanhola que se baseiam nos estudos normativos, gramática, já que se trata de um dos componentes que leva a alcançar a competência comunicativa (PERIS, 1998).

Entretanto, durante o processo de ensino/aprendizagem da competência comunicativa se incluem outras competências, e, a gramatical recebe um destaque nas aulas. Por isto, se tem que refletir sobre como tratar o componente gramatical como um elemento que permita compreender e manejar a comunicação e a interação e as regras de uso da língua de forma consciente e autônoma.

## 2. *O que é gramática mesmo?*

Na prática docente, os professores de espanhol língua estrangeira utilizam frequentemente a palavra gramática. Não obstante, se forem observados os contextos nos que aparece e as intenções com as que os falantes a utilizam, resultam obvio que nem sempre aludem ao mesmo re-

ferente. Além disso, os usos desta palavra vão acompanhados de uma série de preconceitos e pontos de vista sobre o que é língua. Assim sendo, se pode distinguir três acepções muito nítidas, entretanto não excludentes, que costumam estar associadas ao uso da palavra gramática.

Primeiramente, se define como um conjunto de regras implícitas de um sistema linguístico ou princípio de organização interna própria de uma determinada língua: o que alguns linguistas denominam competência linguística. Uma segunda acepção é a que a define como a argumentação explícita de normas que respondem a um registro específico de uma língua ou saber de caráter mais ou menos metódico sobre a língua: conhecimento reflexivo das regularidades, regras ou normas características de uma língua. Por último, se entende por gramática como o manual ou livro que corresponde a uma visão ou enfoque sobre a língua ou ainda ponto de vista particular sobre o saber gramatical próprio de uma língua: determinada escola de pensamento, determinada teoria sobre o funcionamento interno da língua.

No âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, em particular de espanhol língua estrangeira, se é realizada uma análise detida nas três acepções apresentadas, estas nos levam a refletir sobre por que e para que se ensina gramática nas aulas de espanhol língua estrangeira.

Ser usuário de uma língua equivale a dispor de uma série de conhecimentos e habilidades linguísticas das quais nem sempre somos conscientes. Os falantes nativos de uma língua dispõem de um conhecimento “instrumental” ou “procedimental”, sabem usar de forma espontânea um complexo sistema de regras gramaticais e de redes de palavras e significados para transmitir as suas mensagens no transcurso das suas inter-relações comunicativas.

Este conhecimento se distingue do “declarativo”, o conhecimento sobre a língua. Não todos os que falam uma língua possuem um conhecimento declarativo sobre esta língua. Ao observar os dois tipos de conhecimentos gramaticais, nos deparamos com a questão do tratamento didático do componente gramatical na sala de aula de língua estrangeira que nos leva como professores a deslocar o foco do conhecimento declarativo em direção da aquisição da denominada competência comunicativa.

Na atualidade, a controvérsia sobre ensinar ou não gramática deu lugar a duas interrogantes que tem sido objeto de investigação no pano-

rama da metodologia de espanhol língua estrangeira: como o ensino pode favorecer a aprendizagem de uma língua? E como elaborar/realizar atividades que conjuguem a gramática com a comunicação?

Estas questões não são tópicos deste trabalho, entretanto não se pode pensar no ensino da competência gramatical pela prática docente sem que se tenha em consideração que o código, o sistema e a estrutura de uma língua devem receber uma abordagem que se transforme em comunicação, ação e cultura. Em outras palavras, que a gramática se insira contextualmente no processo de ensino/aprendizagem de espanhol língua estrangeira, se transformando em um meio de intercâmbio e negociação de informações que leve os estudantes a produção e compreensão na língua estrangeira.

### 3. *Qual é a gramática que se ensina?*

No processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, os professores dão muito prestígio ao ensino da gramática durante as suas aulas, oferecem para os estudantes um conhecimento reflexivo das regularidades, regras ou normas características da língua estrangeira que estão ensinando, levando os alunos a desenvolver a competência linguística<sup>15</sup>.

Não obstante, isto acarreta o detrimento do desenvolvimento das habilidades discursivas, que é uma das destrezas na que os estudantes encontram mais dificuldade em se expressar.

Na história das diversas metodologias de ensino de língua estrangeira, a relação entre a língua estrangeira e a gramática sempre foi muito próxima. Até os anos sessenta e setenta, os estudantes aprendiam regras gramaticais e aplicavam estes conhecimentos em traduções diretas e inversas. Nos anos setenta, os métodos áudio orais e audiovisuais encaram o ensino da gramática voltada para o desenvolvimento da habilidade oral. Assim, na aula de língua estrangeira o professor se restringia a utilizar os conteúdos linguísticos gramaticais ensinados na prática oral previa. Os exercícios que eram propostos se tornavam repetitivos, posto que se tratavam de exercícios de repetição de estruturas linguísticas gramaticais aprendidas oralmente na forma escrita.

---

<sup>15</sup> A competência linguística se refere à competência gramatical, aos conhecimentos metadiscursivos que o estudante possui sobre a língua que aprende.

A partir do surgimento da gramática transformacional de Chomsky ocorre um questionamento sobre os fundamentos teóricos dos métodos áudio orais. Dentro da sua corrente, os alunos devem criar a sua própria língua em um ato de comunicação seja oral ou escrito. Desde esta concepção de ensino/aprendizagem de língua se destaca o enfoque comunicativo que propõe uma grande mudança na forma de encarar a gramática. Para o enfoque comunicativo, a habilidade de compor orações não é suficiente para que haja a comunicação. A comunicação oral ou escrita só tem lugar quando é utilizada para realizar uma série de conduta social como descrever, narrar, argumentar, entre outras.

A partir deste enfoque, se introduz a escrita desde o princípio da aprendizagem e não da aquisição da língua. Ademais, a expressão escrita não funciona só como reforço do aprendido da “fase” oral, senão que também o seu ensino parte do princípio de que é uma habilidade que possui as suas técnicas e estratégias próprias diferentes da oral e que ao mesmo tempo interage com esta e com as demais habilidades que fazem parte da competência comunicativa<sup>16</sup>.

No ensino da gramática, desde a perspectiva da competência comunicativa<sup>17</sup>, não basta que os estudantes saibam um conjunto de regras e estruturas da língua estrangeira analisadas e organizadas conscientemente em um sistema, necessitam saber como funciona e é usado o espanhol, em uma grande variedade de contextos, níveis sociais e inclusive âmbitos profissionais, para verificar os diversos usos e funções da linguagem.

Assim, a gramática explícita<sup>18</sup>, para um aprendiz, é importante, já que é a encarregada de monitorizar e por tanto pode ser uma aliada na hora de se tratar os problemas que possam surgir como a fossilização, a interferência, entre outros, durante o processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, mas sem dúvida nenhuma quando um estudante se de-

---

<sup>16</sup> A interação das habilidades no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (Pilar Gómez Casañ e María del Mar Martín Viano. 1996, p. 45-48).

<sup>17</sup> A competência comunicativa inclui mais competências que a mera competência linguística, inclui também: a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica.

<sup>18</sup> As regras e as estruturas da língua estrangeira analisadas e organizadas conscientemente em um sistema pelo aluno.

fronta com a forma espontânea da língua estrangeira ele vai abrir mão do seu conhecimento implícito<sup>19</sup>.

Quando um aluno se comunica na língua estrangeira utiliza ambos os conhecimentos gramaticais – o explícito e o implícito. O aprendiz recorre ao conhecimento explícito que possui da língua estrangeira com a função principal que é a de monitorar, quer dizer, controlar que as produções linguísticas estejam corretas e se não for assim corrigi-las. Quando o aprendiz usa a linguagem de forma natural, o conhecimento explícito joga um papel secundário e é o conhecimento implícito da gramática que rege formalmente os usos da linguagem para a comunicação.

Sendo assim, a tarefa do professor de transformar as aulas de espanhol língua estrangeira em um espaço no que não só sejam oferecidas estruturas gramaticais e informações metadiscursivas sobre a língua, senão também que sejam proporcionadas atividades de tipo processual – leitura e compreensão oral – e de tipo produtiva – expressão oral e escrita – que leve a capacitar o aluno para a comunicação, desde o ponto de vista pedagógico, isto se dá a partir do momento que se enfatize a importância no processo de aquisição da língua. No enfoque comunicativo, a importância de dar para os estudantes expoentes nócio-funcionais para que os capacitem para a comunicação, desenvolvendo as quatro destrezas cumprem o objetivo de desenvolver as estratégias tanto de compreensão quanto de expressão na língua estrangeira.

Hoje em dia, depois de ter superado a ideia de que a aprendizagem da gramática não levava a aquisição da língua estrangeira, se assiste a recuperação da gramática e a busca de aplicações que dê lugar a um processo de aprendizagem-aquisição más completo, rico e eficaz nas salas de aula, ainda que existam carências metodológicas. A partir desta perspectiva, a ensino da competência gramatical na destreza escrita retoma o seu papel de monitorar a produção, porém tentando incorporar os diferentes tipos de processos e competências<sup>20</sup> necessários para o ensino e a aprendizagem de língua.

---

<sup>19</sup> Conhecimento gramatical que é de natureza intuitiva ou subconsciente e não se encontra formulado como um corpus de regras.

<sup>20</sup> Ademais da competência linguística ou gramatical, se agrega as comunicativas: a pragmática, a discursiva, a estratégica e a sociocultural.

#### 4. *Por que e para que da gramática no ensino de espanhol língua estrangeira*

A competência gramatical ou linguística consiste em uma dentro das competências que se insere no desenvolvimento das quatro destrezas do enfoque comunicativo. Entretanto, esta é a competência que os professores mais dão ênfase nas aulas de língua estrangeira, seja porque estão inseridos em uma tradição metodológica baseada no ensino gramatical, seja porque tem uma dependência em utilizar materiais didáticos que em sua grande maioria se baseiam na gramática<sup>21</sup>.

A pesar do surgimento das varias metodologias ao longo do tempo, todas contem a análise de perspectiva gramatical normativo. A gramática se apresenta em todos os métodos, independente do enfoque linguístico na que se inclui a concepção do que é saber uma língua.

Historicamente, se sabe que a gramática realiza a descrição e a explicação de sistema da língua, que se ocupa dos elementos morfológicos e sintáticos da língua e que deixa o léxico para a semântica e os sons para a fonética (TORREGO, 1998, p. 14).

(...) según algunos gramáticos, la Gramática comprende sólo la Morfología y la Sintaxis; según otros, abarca también el plano fónico, es decir, el de los sonidos y los fonemas. (...) La Semántica, rama lingüística que se ocupa de los significados, no es una parte de la Gramática, pero se tiene en cuenta para el control de los procedimientos formales que se aplican en la Sintaxis y para la explicación de muchos fenómenos sintácticos (...).

Esta concepção clássica da gramática concebeu que muitos métodos de finais do século XIX e durante todo o século XX recuperem os preceitos surgidos no ensino/aprendizagem das línguas clássicas – gramática e tradução. Nesta perspectiva a informação nocional e metadiscursiva são os *inputs* mais relevantes para adquirir a competência gramatical ou linguística.

Nesta perspectiva de gramática, o estudo gramatical nos apresenta um problema fundamental no momento de responder a uma concepção mais ampla em relação ao ensino de língua, que não seja simplesmente a de um conjunto de regras gramaticais de natureza nocional, senão que também seja um instrumento de comunicação. A análise gramatical está

---

<sup>21</sup> Neste trabalho se entende por gramática a argumentação explícita de normas que respondem a um registro específico de uma língua ou saber de caráter mais ou menos metódico sobre a língua.

no nível da sintaxe oracional e, por isto abre mão de todos os elementos da língua que implicam uma análise no nível do discurso ou do texto.

Atualmente, ensinar gramática é bastante mais que explicar regras e normas morfosintáticas. Se exige deter em aspectos discursivos e pragmáticos, e isto não só por fazer as devidos honras as novas correntes metodológicas e linguísticas, senão porque o papel desempenhado pela gramática hoje em dia é más amplo que a visão histórica depois do conceito de comunicação e competência comunicativa.

Desta forma o ensino da gramática se transforma em um componente mais, indispensável, porém como são indispensáveis o elemento pragmático, o discursivo, o estratégico e o sociocultural. A proposta do desenvolvimento da competência gramatical em que se tenha em conta a comunicação para descrever e explicar a língua, quer dizer, para explicar as regras e as normas do uso e do funcionamento, além das do sistema e integre os diferentes níveis da língua para que resulte de mais ajuda para todos, tanto para quem se dedique ao ensino quanto para aqueles que se dedicam a aprendizagem de uma língua estrangeira, se faz necessária no processo de ensino / aprendizagem de língua estrangeira.

##### **5. *O ensino de gramática na sala de aula de espanhol língua estrangeira***

Sabe-se que a gramática se trata de um dos elementos imprescindíveis e de grande influencia no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira. Entretanto, a questão é: O que é "a gramática" na aula de espanhol língua estrangeira? O trabalho com o conteúdo gramatical na aula se vincula o papel que o professor desempenha na sala de aula, em relação com a sua concepção do que é gramática, do que é saber uma língua e da sua prática docente no ensino da língua estrangeira.

Neste espaço de tantas interrogantes se devem levar em consideração os procedimentos de inferir as regras gramaticais que pode ocorrer a partir do uso e da reflexão sobre a língua (indutivo) ou explicá-las primeiro para logo passar a prática dos conteúdos linguísticos (dedutivo). Ambos não são excludentes; os professores não devem descartar a priori nenhum deles, só ter em conta as vantagens e desvantagens que com leva aplicar cada um deles.

A partir da caracterização que realiza Peris (2004), foram destacados os componentes gramaticais que respondam as necessidades atu-

ais do ensino de espanhol língua estrangeira para os estudantes no Brasil:

1. A função da gramática é facilitar a compreensão do sistema da língua de aprendizagem e dos seus mais diferentes usos.
2. Para isto, os critérios que se deve levar em conta na hora de selecionar os conteúdos são:
  - Atualidade: o estado atual da língua e dos seus usos;
  - Descrição: o modo em que efetivamente usam a língua os seus falantes nativos;
  - Frequência: fenômenos mais frequentes nos usos linguísticos;
  - Relevância comunicativa: valores comunicativos mais frequentemente associados às formas linguísticas.
3. É uma gramática que recolhe usos tanto orais quanto escritos, atendendo a sua adequação ao contexto.
4. Trata de fenômenos que pertencem aos diferentes níveis de descrição da língua, estabelecendo as necessárias relações entre eles.
5. Utiliza uma metalinguagem e uma terminologia adequada a possibilidade de compreensão dos seus destinatários.
6. Leva em consideração o conhecimento implícito da gramática da língua materna que tem os destinatários, que no nosso caso são brasileiros falantes de português.

Como assinala Raya (2003), ensinar e trabalhar com este tipo de gramática implica elaborar atividades que requeiram a participação ativa dos aprendizes, estes aprendizes têm que fazer algo com o input; além das atividades devem por de manifesto a operacionalidade da regra ou da forma que é o objeto de atenção, apresentando uma finalidade e uma contextualização claras e trabalhando com amostras da língua meta que sejam verossímeis.

## **6. O que se entende por saber a gramática de uma língua**

No processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, os professores oferecem para os estudantes um conhecimento reflexivo das regularidades, regras ou normas características de uma língua estrangeira



que ensinam, levando os alunos a desenvolverem a competência linguística. Entretanto, isso acarreta o detrimento do desenvolvimento das habilidades discursivas, como a escrita, a leitura e a conversação.

Na história das diversas metodologias de língua estrangeira, a relação entre saber uma língua e saber a gramática da língua sempre foi muito próxima. Até os anos sessenta e setenta, os estudantes aprendiam regras gramaticais e listas de vocabulário e aplicavam estes conhecimentos em traduções diretas e inversas. Nos anos setenta, os métodos áudio orais e audiovisuais encaram o ensino da escrita como similar a da língua oral. Desta maneira, a aprendizagem de uma língua se restringia a utilizar os conteúdos linguísticos e gramaticais ensinados na prática oral prévia. Os exercícios que eram propostos se tornavam repetitivos, posto que se tratavam de exercícios de imitação de estruturas linguísticas aprendidas oralmente na forma escrita.

Não obstante, a gramática transformacional de Chomsky questiona os fundamentos teóricos dos métodos áudio orais. Dentro da sua corrente, os estudantes devem criar a sua própria língua em um ato de comunicação seja oral ou escrito. Desta concepção de ensino/aprendizagem de língua se destaca o enfoque comunicativo que propõe uma grande mudança na forma de afrontar a gramática na aula de língua estrangeira. Para o enfoque comunicativo, a habilidade de compor orações não é suficiente para que aconteça a comunicação. A comunicação escrita só tem lugar quando se utiliza para realizar uma série de conduta social como descrever, narrar, argumentar, entre outras.

A partir de este enfoque, se introduz o princípio da aprendizagem e não da aquisição da língua. Além disso, a competência gramatical não funciona como reforço do que foi aprendido na “fase” oral, senão também o seu ensino parte do princípio de que é uma habilidade que tem as suas próprias estratégias que se diferenciam no registro escrito e no registro oral e que ao mesmo tempo esta competência interage com as demais competências.

No ensino da gramática, desde a perspectiva do enfoque comunicativo, não basta que os estudantes saibam um conjunto de regras e estruturas da língua estrangeira analisadas e organizadas conscientemente em um sistema, necessitam saber como funcionam as normas e as estruturas gramaticais do espanhol, em uma grande variedade de contextos, níveis sociais e inclusive âmbitos profissionais, para verificar os diversos usos e funciones da linguagem.

Assim, a gramática explícita, para um aprendiz, é importante, já que é a encarregada de monitorar e por tanto pode ser uma aliada na hora de se enfrentar a fossilização, a interferência, entre outros problemas que surgem no processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, mas sem sombra de dúvidas quando um estudante se enfrenta de forma espontânea a língua estrangeira vai abrir mão do seu conhecimento implícito.

Quando um aluno se comunica na língua estrangeira utiliza ambos os conhecimentos gramaticais – o explícito e o implícito. O aprendiz aciona o conhecimento explícito que possui da língua estrangeira com a função principal de monitorar, controlar que as produções linguísticas sejam corretas e si não é assim corrigir. Quando o aprendiz usa a linguagem de forma natural, o conhecimento explícito joga um papel secundário e é o conhecimento implícito da gramática que rege formalmente os usos da linguagem para a comunicação.

Dentro desta perspectiva, a tarefa do professor de transformar as aulas de espanhol língua estrangeira em um espaço no que não só se ofereça estruturas gramaticais e informações metadiscursivas sobre a língua, mas também que se proporcionem atividades de tipo processual – leitura e compreensão oral – e de tipo produtiva – expressão oral e escrita – que leve a capacitar o aluno para a comunicação, desde o ponto de vista pedagógico se dá a partir do momento que se dá importância ao processo de aquisição da língua. No enfoque comunicativo, a importância de dar para os estudantes expoentes nocionais e funcionais para que os capacitem para a comunicação, desenvolvendo as quatro destrezas cumprem o objetivo de desenvolver as estratégias tanto de compreensão como de expressão na língua estrangeira.

Hoje em dia, depois de ter superado a ideia de que a aprendizagem da gramática não levava a aquisição da língua estrangeira, se assiste a recuperação da gramática e a busca de aplicações que dão lugar a um processo de aprendizagem-aquisição mais completo e eficaz nas salas de aula, ainda que existam carências metodológicas. A partir desta perspectiva o ensino da competência gramatical na destreza escrita retoma o seu papel de monitorar a produção, mas tentando incorporar os diferentes tipos de processos e competências necessários para o ensino e a aprendizagem de línguas.

## 7. *Considerações finais*

O estudante de uma língua estrangeira aprende as normas e o funcionamento dos elementos da língua no processo de aquisição da competência gramatical que, em geral, fazem parte do código escrito da língua. Por isto, a questão é como proporcionar uma aprendizagem da competência gramatical em língua estrangeira para que os alunos sejam capazes de compreender e manejar a comunicação e as regras de uso da língua de forma consciente e autônoma.

A partir das diferentes contribuições gramaticais (normativa, descritiva, didática) se pode fazer uma reflexão sobre qual é a função da gramática e conseqüentemente do desenvolvimento da competência gramatical no processo de ensino/aprendizagem da língua, no caso o espanhol, na aula de língua estrangeira. Através de um ensino gramatical que extrapole as fronteiras das informações morfossintáticas e metalingüística no nível oracional e da inclusão do desenvolvimento de habilidades de organização discursiva/textual, o conteúdo sistêmico passa a ter relevância e ser significativo para o aprendiz.

Além de proporcionar a aquisição consciente das regras e normas dos elementos que constituem a língua, o que se propõe é que sejam ensinados para os estudantes os aspectos da organização discursiva e textual. Além de que se reconheçam as estruturas concretas da língua dentro das destrezas linguísticas. Muitos dos aspectos gramaticais podem ser ensinados e adquiridos pelos alunos de forma inconsciente, melhor dito, implicitamente através da integração com outras destrezas e da organização textual.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irlandé. *Muito além da gramática*: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola, 2007.

BAULENAS, Neus Sans. ¿Qué materiales favorecen el aprendizaje de la gramática? In: *I Encuentro práctico de profesores de E/LE en Alemania*. Barcelona: International House/Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, 2004. Disponível em: <<http://www.encuentro-practicoalemania/talleres-2004.html>>.

BELMONTE, Isabel Alonso. *La enseñanza de la gramática de español como lengua extranjera*: diferentes aportaciones. Madrid: SGEL, 1998.

CESTARO, Selma Alas Martins. *O ensino de língua estrangeira: história e metodologia*. 1998. Disponível em:

<<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>> Acesso em: 13-02-2012.

CONEJO, Cássia Rita. O estruturalismo e o ensino de línguas. In: *CELLI – Colóquio de estudos linguísticos e literários*. 2007. Disponível em: <[http://www.ple.uem.br/3celli\\_anais/trabalhos/estudos\\_linguisticos/pfd\\_linguisticos/016.pdf](http://www.ple.uem.br/3celli_anais/trabalhos/estudos_linguisticos/pfd_linguisticos/016.pdf)>. Acesso em: 06-07-2012.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. Reflexiones en torno a la gramática en los procesos de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. In: PÉREZ, Pedro Benítez; GUILLEMAS, Raquel Romero (Orgs.). *Actas del I Simposio de Didáctica de Español para Extranjeros: Teoría y Práctica*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes de Rio de Janeiro, 2004.

GARCÍA GARCÍA, Sonsoles. El papel y el lugar de la gramática en la enseñanza de E/LE. In: *Forma*, 2001, p. 9-21.

GONZÁLEZ, Neide. Teoría lingüística y gramática en el aprendizaje y en la enseñanza de E/LE. In: *Actas del XIII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. [Madrid]: MEC, ESPAÑA, Consejería de Educación, 2005, p. 13-19

JUNQUEIRA, Fernanda Gomes Coelho. *Confronto de vozes discursivas no contexto escolar: percepções sobre o ensino de gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação de Mestrado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

KONDO, Clara Miki. Hacia una gramática para el uso no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica. In: *Cuadernos del Tiempo Libre*. Colección Expolingua (E / LE 5), 2002, p. 147-165.

LOUREIRO, Valéria Jane Siqueira. ¿Qué gramática necesita enseñarse a estudiantes de E/LE en Brasil? In: *Actas del Simposio Internacional de Didáctica "José Carlos Lisboa"*. Rio de Janeiro: Instituto Cervantes de Rio de Janeiro, 2008, v. 1, p. 538-547.

PERIS, Ernesto Martín. La subcompetencia lingüística o gramatical. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 467-489.

POSSENTI, Sírío. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de letras, 2008.

RAYA, Rosario Alonso. *Cómo cambiar tu vida con la gramática. Algunos consejos para tener éxito con los ejercicios gramaticales*. In: *XII Encontro Prático de Professores de E/LE*. Barcelona: International House/Difusión Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, 2003. Disponível em: <<http://www.encuentro-practico/talleres-2003.html>>.

SCHNEIDER, Maria Nilse. *Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural*. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em: 17-07-2012.

SCHÜTZ, Ricardo. *A evolução do aprendizado de línguas ao longo de um século*. English Made in Brazil. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-apren.html>>. Acesso em: 18-02-2012.

TORREGO, Leonardo Gómez. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM Ediciones, 2005.

\_\_\_\_\_. Introdução. In: \_\_\_\_\_. *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM Ediciones, 1998.

VILLARINO, Mario Gómez del Estal. *Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicolingüísticos*. In: LOBATO, Jesus Sánchez; GARGALLO, Isabel Santos (Orgs.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, p. 767-787.

**“O LOBO E O CORDEIRO” E “A RAPOSA E AS UVAS”:  
UMA LEITURA COMPARADA –  
FEDRO, ESOPPO, LA FONTAINE,  
MONTEIRO LOBATO E MILLÔR FERNANDES**

*Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ)*

[marciomoitinha@hotmail.com](mailto:marciomoitinha@hotmail.com)

*Marcos André Menezes dos Santos (UERJ)*

[marciomoitinha@hotmail.com](mailto:marciomoitinha@hotmail.com)

**RESUMO**

No minicurso, propomos focalizar algumas fábulas de Fedro e a partir da tradução dos poemas-texto deste autor, teremos por intenção compará-lo com Esopo, fabulista da Grécia antiga, com La Fontaine, fabulista francês, com Monteiro Lobato e com Millôr Fernandes, estes dois últimos da nossa literatura brasileira. Depois deste cotejo, destacaremos os pontos de contato, bem como as diferenças estilísticas entre as fábulas destes autores referidos. Analisados alguns aspectos linguísticos e estilísticos, deter-nos-emos, enfim, nos aspectos moralizantes das fábulas, analisando a forma como cada autor moraliza as suas fábulas, destacando suas semelhanças e diferenças. Vale ressaltar que nosso trabalho tem um toque de originalidade, tendo em vista que não há registros de um trabalho dessa envergadura.

**Palavras-chave:** Fábulas. Fedro. Esopo. La Fontaine.

**1. Introdução**

Este minicurso, em que trabalharemos as fábulas “O lobo e o cordeiro” e “A raposa e as uvas” dos autores Fedro, Esopo, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes, é o resultado de uma bolsa de pesquisa do estágio interno complementar (EIC) do qual participei entre os anos de 2012 e 2013, enquanto cursava as graduações de latim e grego na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sendo diligentemente orientado pelo professor Dr. Márcio Luiz Moitinha Ribeiro.

Neste trabalho, nós nos propomos traduzir, não só do latim para o vernáculo os textos originais do fabulista latino Fedro, da Roma do I século d. C., como também, do grego para o vernáculo os dois textos supracitados do fabulista grego Esopo, do século VI a. C. A partir das fábulas desses dois autores, teremos por intenção compará-los entre si e com outros renomados fabulistas que os sucederam como La Fontaine, fabulista francês, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes, estes dois últimos da nossa literatura brasileira. Dessa maneira, teremos a finalidade de destacar os pontos de contato, bem como as diferenças de estilo existentes entre eles. Uma vez analisados esses aspectos linguísticos, deter-nos-emos, enfim, nos aspectos moralizantes das fábulas, a partir do ponto de vista de cada autor. Desse modo, esta nossa pesquisa, de certa forma, torna-se inédita, tendo em vista que não há registros de um trabalho dessa envergadura.

Ressaltamos que a elaboração dessa atividade foi de suma relevância para a nossa formação acadêmica, no nível de graduação, pelo fato de ter-nos iniciado no trabalho científico e de ter-nos concedido uma maturidade e perspicácia em termos de pesquisa, além de motivar-nos mais ainda para os estudos clássicos.

Garantimos, dessa maneira, que este trabalho muito nos contribuiu também pelo fato de ter estendido nossa vida acadêmica para além das salas de aula, dando-nos, assim, a oportunidade de atuar de uma forma mais participativa e integral daquilo que é a proposta da universidade, que busca levar os alunos a elaborar e construir os seus próprios conhecimentos. Nesse sentido, foi-nos uma experiência válida, motivante e enriquecedora na nossa vida de discente, tanto por tal trabalho ter-nos oferecido suportes preciosos e firmes, como também pela sólida orientação que tivemos.

Antes, porém, de nos debruçarmos, então, sobre as mencionadas fábulas, gostaríamos de fazer um apanhado geral sobre esse gênero, tão controverso nas literaturas grega e latina.

## 2. *Origem das fábulas*

Manuel Avezala, no seu livro *As Fábulas de Esopo*, escrevendo acerca da origem do gênero fábula, nos relata que ela perde-se na pré-história, podendo ser considerada uma variante do conto popular, o qual, por sua vez, deve ter nascido desde quando os homens começaram a co-

municar-se verbalmente (AVELEZA, 2002, p. 31). Outros autores como Citroni *et alii*, considerarão que o gênero fábula tem origens remotas na Mesopotâmia, testemunhadas por textos sumérios do início do segundo milênio (CITRONI, *et alii*, 2006, p. 705). O autor Samuel Netto, por sua vez, informa-nos que parte do material que se encontra nos nossos primeiros fabulistas ocidentais (mais à frente conhecê-los-emos) parecem pertencer ao passado comum de relatos populares tradicionais que está nas raízes das fábulas hindus (PFROMM NETTO, 2001, p. 4.). Em síntese, pelo que esses autores nos informam, consideramos, junto com Aveleza, que a origem das fábulas se perde na pré-história sem sabermos precisar exatamente quando.

No ocidente, por sua parte, a primeira fábula de que se tem notícia é "O Falcão e o Rouxinol", de Hesíodo (séc. VIII a.C.), que se encontra em sua obra: *Os trabalhos e os dias*. Depois, nos séculos VII e VI a. C. vários autores helênicos compuseram diversas fábulas, das quais apenas poucos fragmentos, ou notícias indiretas nos chegaram. Porém, é Esopo que será considerado o pai das fábulas, "pelo fato de ele ter sido o primeiro a utilizá-la metodicamente e com sucesso" (AVELEZA, 2002, p. 36), consoante nos aponta Aveleza. Como nos é relatado por Citroni, "não foi por acaso que a invenção da fábula foi atribuída a Esopo, um escravo estrangeiro e uma figura semilendária de portador de um tipo de sabedoria elementar dotada de uma eficácia desarmante" (CITRONI *et alii*, 2006, p. 705.). Como ainda é salientado por Citroni, "à volta de Esopo (o qual data do século VI a. C.) formara-se um vasto anedotário romanescos, e a ele se acabava por atribuir praticamente todo o patrimônio relacionado com fábulas de animais veiculadas pela sabedoria popular". Citroni ainda nos relata que "a primeira coletânea de fábulas esópicas de que há notícia foi feita por Demétrio de Falero, por volta de 300 a.C. Porém as coletâneas que sobreviveram são muito tardias, situando-se entre os séculos II e V d. C." (*Idem*, p. 705)

Quanto à presença das fábulas no ambiente latino, Ettore Paratore nos informa que "a fábula mais refinada da poesia latina é o apólogo do rato do campo e do rato da cidade, na sátira II,6 de Horácio; mas testemunhos dão-nos a entender que já na poesia arcaica latina, em Êpio e em Lucílio, tinham sido introduzidas fábulas" (PARATORE, 1983. p. 553). Paratore ainda nos fala que "o primeiro século do Império apresenta-nos um autor que foi o primeiro, na literatura latina, a fazer da fábula a sua única forma de arte; e talvez tenha sido o primeiro de toda antiguidade clássica." (*Idem*) Paratore retrata o fabulista Fedro, que se fez poeta de



fábulas, não apenas pelo desejo "de reparação moral das injustiças observadas e talvez sofridas na sua vida, mas também pelo desejo de conquistar fama escolhendo uma via não seguida há muito pelos outros poetas." (*Ibidem*)

No que se refere à origem de Fedro, tendo-se pouco conhecimento a seu respeito, sabe-se, pelo que se extrai das informações de sua obra, que ele não é latino, porém, como nos diz Marmorale, "absorveu a civilização, o espírito e a moral latina, até o ponto de se poder considerar um dos expoentes mais típicos de algumas facetas da mentalidade romana" (MARMORALE, 1974, p. 12). Assim, Fedro nasceu na Trácia, foi levado a Roma como escravo, pertencente ao imperador Augusto, sendo por esse depois libertado. Como o próprio Fedro fala, no título de sua obra, ele foi um liberto de Augusto. Viveu no início do séc. I d.C. Escreveu durante os reinados de Tibério e Calígula, entre os anos 14 e 41 d.C. Por ocasião do governo de Tibério, Fedro lançou seus dois primeiros livros de fábulas, que continham alusões políticas ao mau governo de Roma e à conduta condenável dos nobres. Talvez por causa dessas alusões políticas que tenha feito, foi perseguido por Setjano, principal auxiliar do imperador Tibério, pois como nos diz Zélia de Almeida Cardoso (2011, p. 119) "aludiu claramente a fatos e pessoas de sua época, o que lhe valeu o exílio". Escreveu ao todo 123 fábulas, reunidas em um número de cinco livros. Porém, como nos diz Marmorale (1974, p. 14), "a sorte de Fedro não foi grande na antiguidade", pois, nos dizeres de Paratore, dos autores ilustres posteriores a ele talvez só Marcial o tenha recordado, uma vez que Sêneca não o conheceu ou finge não tê-lo conhecido (PARATORE, 1983, p. 554). Assim, o primeiro que de fato nomeou Fedro foi Aviano, fabulista latino do século V. "Desde então, a fama de Fedro aumentava cada vez mais" (MARMORALE, 1974, p. 15.). E bastante difundidas, como nos diz Zélia Cardoso (2011, p. 119), suas fábulas serão "imitadas por escritores de várias épocas e nacionalidades".

Um desses escritores, que se inspirará em Fedro e Esopo, será o fabulista francês do século XVII, La Fontaine. Ele não foi o único da literatura fabular francesa, mas é o que mais se destaca, sendo assim o principal. Dessa forma, La Fontaine também se torna um modelo para a sua posteridade e dentre esses autores da posteridade, alguns se fizeram presentes no Brasil.

Aqui no nosso país, como nos relata Samuel Pfromm Netto (2001, p. 25), a fábula teve seus cultores desde o século XIX, e no século XX ela se inscreve quase toda no âmbito dos livros para crianças e adolescen-

tes, com o predomínio de breves historietas em prosa. Assim, é do século XX o nosso mais famoso fabulista, Monteiro Lobato que nasceu no dia 18 de abril de 1882, na cidade de Taubaté e faleceu no dia 05 de julho de 1948 com problemas cardíacos.

Monteiro Lobato se envereda pelas fábulas e pelos contos depois do nascimento dos seus filhos. É a partir daí que ele percebe que faltavam boas histórias para as crianças brasileiras, pois o que havia, em geral, eram traduções de livros estrangeiros difíceis na leitura e com cenários diferentes dos nossos. Desse modo, ele inventa o Sítio do Pica-pau Amarelo em 1920 e adapta contos de fadas e clássicos da literatura. Reconta fábulas como, por exemplo, as de Esopo, de Fedro e de La Fontaine.

Também entre os séculos XX e XXI encontramos ainda Millôr Fernandes, que atuou como fabulista. Millôr nasceu em 1923, no Rio de Janeiro e faleceu também no Rio de Janeiro em março de 2012.

### **3. Características das fábulas**

Mas afinal de contas, quais são as características do gênero “fábulas”?

Quem nos ajuda a conceder as características do gênero fábulas é Manuel Azeiteira. Conforme ele próprio nos ensina, as fábulas são uma breve narrativa alegórica, de caráter individual, moralizante e didático (AZEITEIRA, 2002, p. 32). Maximiano Gonçalves (1952, p. 26) também afirma que Fedro, as fábulas têm um duplo objetivo: provocar o riso e admoestar por meio de conselhos.

Nas fábulas, os seres irracionais (animais, coisas ou objetos) contracenam entre si, pensam, sentem, agem e falam como se fossem seres humanos. Nas cenas, simbolizam situações, comportamentos, interesses, paixões e sentimentos que nem sempre podem ser focalizados diretamente, às vezes, por satirizar ou criticar pessoas ou grupos políticos.

Como nos diz Azeiteira, "por vezes a fábula propõe imaginosas explicações sobre a origem de certos comportamentos, ou situações, relacionados com animais ou com coisas e objetos, assumindo, assim, intenções etiológicas." (AZEITEIRA, 2002, p. 32)

### 3.1. A fábula “A Raposa e as Uvas”

#### 3.1.1. *De uulpe et uua (Fedro)*

Fame coacta uulpes alta in uinea  
 uam adpetebat summis saliens uiribus;  
 quam tangere ut non potuit, discendens ait:  
 “nondum matura est; nolo acerbam sumere.”

Qui facere quae non possunt uerbis eleuant,  
 adscribere hoc debent exemplum sibi.

Coagida pela fome na alta videira, a raposa cobiçava um cacho de uvas saltando com todas as forças, como não pôde tocá-la, afastando-se disse: “ainda não está madura; não quero apanhá-la azeda”.

Aqueles que elevam pelas palavras as coisas que não podem fazer, deverão acrescentar para si este exemplo.

#### 3.1.2. *A Raposa e as Uvas (Esopo)*

Uma raposa faminta, como acabara de ver alguns cachos de uvas pendurados de uma parreira, queria apoderar-se delas e não pôde. Retirando-se, então, disse a si mesma: “Estão verdes”.

Assim também alguns dos homens que não podem tornar-se capazes das atividades por causa da (sua) fraqueza acusam as circunstâncias.

#### *Ἀλώπηξ καὶ βότρυς (Esopo)*

Ἀλώπηξ λιμώπουσα, ὡς ἐθεάσατο  
 ἀπὸ τινος ἀναδενδράδος βότρυας  
 κρεμαμένους, ἠβουλήθη αὐτῶν  
 περιγενέσθαι καὶ οὐκ ἠδύνατο  
 ἀπαλλαττομένη δὲ πρὸς ἑαυτὴν εἶπεν  
 “Ὅμφακές εἰσιν”.

Οὕτω καὶ τῶν ἀνθρώπων ἔνιοι τῶν  
 πραγμάτων ἐφικέσθαι μὴ δυνάμενοι δι'  
 ἀσθένειαν τοὺς καιροὺς αἰπιῶνται

#### 3.1.3. *A Raposa e as Uvas (La Fontaine)*

Certa raposa da Gasconha ou Normandia  
 Quase morta de fome, avistou bem no alto  
 De uma parreira uvas maduras,  
 De casca vermelha e macia,  
 Que podiam lhe dar almoço bom e farto;

Mas disse, não podendo as alcançar:  
“Estão verdes demais, só bobo comê-las-ia.”

Que fazer se não se queixar?

### 3.1.4. *A Raposa e as Uvas (Monteiro Lobato)*

Certa raposa esfaimada encontrou uma parreira carregadinha de lindos cachos maduros, coisa de fazer vir água à boca. Mas tão altos que nem pulando.

O matreiro bicho torceu o focinho.

– Estão verdes – murmurou. – Uvas verdes, só para cachorro.

E foi-se.

Nisso deu o vento e uma folha caiu.

A raposa, ouvindo o barulhinho, voltou depressa e pôs a farejar...

Quem desdenha quer comprar.

### 3.1.5. *A Raposa e as Uvas (Millôr Fernandes)*

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: "Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes". E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despencar, esticou a pata e conseguiu! Com avidez colocou na boca quase o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

MORAL: *A frustração é uma forma de julgamento tão boa quanto qualquer outra.*

#### 3.1.5.1. Pontos em comum

Todos os autores por nós estudados apresentam as mesmas estruturas: a fábula é encenada por um ser irracional, a raposa, onde ela pensa, sente, age e fala como se fosse um ser humano. Fazendo uso desse recur-

so, a fábula satiriza ou explica determinados comportamentos e sentimentos humanos.

### 3.1.5.2. Diferenças de estilo

Em Esopo, como em *La Fontaine*, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes a fome da raposa é apresentada como um adjetivo. A raposa se encontrava faminta (Esopo), quase morta de fome (*La Fontaine*), esfaimada (Monteiro Lobato) e esfomeada e gulosa (Millôr Fernandes). Em Fedro, porém, a fome da raposa é como que personificada pelo uso do agente da passiva. A raposa não tem fome, ela é coagida pela fome.

Esopo, Fedro e *La Fontaine* são mais sucintos e diretos, apresentando a mesma estrutura na fábula, com leves acréscimos em um ou outro: a raposa faminta, quase morta de fome ou coagida pela fome vê as uvas, as deseja, não as pode alcançar e inventando uma desculpa vai embora.

Já Monteiro Lobato e Millôr Fernandes acrescentam elementos a mais em suas fábulas, além de que as raposas deles são mais persistentes em seus objetivos.

*La Fontaine* situa sua raposa, ela é da Gasconha ou Normandia, não é de um lugar indefinido, como a raposa também apresenta-se indefinida (certa raposa).

Monteiro Lobato faz uso de diminutivos como quem de fato está dirigindo-se a crianças: a parreira é “carregadinha”, os cachos são lindos cachos maduros, e, ao cair da folha, a raposa ouve um “barulhinho”. Há, em Monteiro Lobato uma seleção vocabular um tanto quanto coloquial: os cachos maduros são coisa de fazer vir água à boca; o bicho é matreiro e as uvas são verdes que só pra cachorro.

Millôr Fernandes define sua raposa, não é uma ou certa raposa, mas é a raposa. Seu lugar é o deserto onde há um precipício de perder de vista. Sua raposa, diferentemente, das dos outros autores consegue seu objetivo, mas se frustra ao constatar que realmente as uvas estavam verdes. Ela parece ser a mais humana das raposas: olha, vê, arma o salto, retesa o corpo, salta, descansa, encolhe mais o corpo, não consegue o objetivo, desiste, tem raiva, empurra a pedra, estica a pata, consegue o objetivo, coloca as uvas na boca e se frustra: "Realmente estavam muito verdes."

### 3.1.5.3. Aspectos moralizantes

Na moral de cada autor está presentes sobretudo a explicação de certos comportamentos humanos. Assim, Esopo, por exemplo, explica que os que acusam as circunstâncias o fazem porque não são capazes de fazer suas atividades. Fedro, por sua vez, é mais satírico, dizendo que os que elevam pelas palavras as coisas que não podem fazer, deverão acrescentar este exemplo para si. Satíricos também são os outros autores La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes, e este também faz uso da ironia.

## 3.2. A fábula “O Lobo e o Cordeiro”

### 3.2.1. Pontos em comum

Em todos os autores, que escreveram a fábula homônima: “O lobo e o cordeiro”, podemos afirmar que a estrutura é similar: presença de animais, de seres irracionais, que pensam, sentem, agem e falam, como se fossem seres humanos. Dessa maneira, a escolha dos animais é significativa para o aspecto moralizante pretendido, no intuito de ensinar-nos que o lobo simboliza a força e o poder, ao passo que o cordeiro reflete a fragilidade, a inocência e a pureza de vida e de coração.

Assim, valendo-se desses animais, cada autor vai procurar explicar certos comportamentos ou sentimentos humanos, ou mesmo, satirizar certos grupos políticos da época, que utilizam do seu poder para oprimir os mais fracos. Vale ressaltar que, por causa dessa relação entre força e fraqueza, presente nesses animais, em torno dos quais foram criados alguns provérbios, tais como: “Ele é um lobo em pele de cordeiro”, para dizer, acerca da falsidade de uma pessoa; ou o tão conhecido: “Como um cordeiro no meio de lobos”, para se referir àquelas pessoas que se encontram no meio de perigos.

### 3.2.2. Estilo de cada autor

#### 3.2.2.1. Phaedrus

#### Lupus et Agnus

Ad rivum eundem lupus et agnus venerant siti compulsi; superior stabat lupus longeque inferior agnus. Tunc foce improba latro incitatus iurgii causam intulit. “Quare”, inquit, “turbulentam fecisti mihi aquam bibenti?” Laniger

contra timens: “Qui possum, quaeso, facere quod quereris, lupe? A te deccurrit ad meos haustus liquor”. Repulsus ille veritatis viribus: “Ante hos sex menses male” ait “dixisti mihi”. Respondit agnus: “Equidem natus non eram”. “Pater hercle tuus” ille inquit “male dixit mihi”; atque ita correptum lacerat, iniusta nece.

*Haec propter illos scripta est homines fabula, Qui fictis causis innocentes opprimunt.*

Fedro

### O Lobo e o Cordeiro

Para o mesmo rio, o lobo e o cordeiro tinham vindo impelidos pela sede. Mais acima, de pé, estava o lobo, e muito mais abaixo o cordeiro. Então o ladrão incitado pela goela improba apresentou a causa do litígio. “Por que”, diz, “fizeste turva a água, a mim que bebo?” O Lanífero, de outra parte, temendo perguntou: “Como posso fazer o que te queixas, ó lobo? O líquido decorre de ti para os meus goles”. Aquele repellido pelas forças da verdade disse: “Antes destes seis meses falaste mal de mim”. O cordeiro respondeu: “Na verdade, eu não tinha nascido”. Aquele disse, “Por Hércules! Teu pai falou mal de mim”; e assim dilacera o arrebatado com morte injusta.

**Esta fábula foi escrita por causa daqueles homens que oprimem os inocentes com causas inventadas.**

Em Fedro, inicialmente, ressaltamos o fato de que ele já inicia a fábula com uma ideia de rivalidade entre o lobo e o cordeiro. O autor diz que eles vêm *Ad rivum eundem* (ao mesmo rio). Com efeito, é desse *ri-vum* (riacho) que temos em português, por exemplo, rival, rivalidade e seus derivados.

Nessa relação entre o lobo e do cordeiro, o primeiro está na parte superior e o cordeiro, de longe, está na parte inferior. Com isso, podemos constatar que o fabulista propositadamente faz uso das palavras *superior* e *inferior*, que no português vieram com a mesma estrutura lingüística, nelas já implicitamente configura-se essa ideia de poder, de quem está mais acima e de quem está mais abaixo. Assim, o autor não está apenas fazendo a descrição de um espaço geográfico, mas está querendo dizer que essa é a relação existencial que esses dois animais têm entre si. O lobo é superior, o cordeiro, inferior. E é nessa condição de superioridade que o lobo vai oprimir o cordeiro, primeiro por meio de palavras mentirosas e depois dilacera-o de forma violenta e de uma morte injusta.

3.2.2.2. Esopo

Λύκος καὶ Ἀρήν.

Λύκος θεασάμενος ἄρνα ἀπὸ πινος ποταμοῦ πίνοντα, τοῦτον ἐβουλήθη μετὰ πινος εὐλόγου αἰτίας καταθινῆσασθαι. θιόπερ στὰς ἀνωτέρω ἤπιᾶτο αὐτὸν ὡς θολοῦντα τὸ ὕδωρ καὶ πιεῖν αὐτὸν μὴ εἶντα. Τοῦ δὲ λέγοντος ὡς ἄκροις τοῖς χεῖλεσι πίνει καὶ ἄλλως οὐ δυνατὸν κατωτέρω ἐστῶτα ἐπάνω ταράσσειν τὸ ὕδωρ, ὁ λύκος ἀποτυχῶν ταύτης τῆς αἰτίας ἔφη· «Ἄλλὰ πέρυσι τὸν πατέρα μου ἐλοιδόρησας.» Εἰπόντος δὲ ἐκείνου μηδὲ τότε γεγενῆσθαι, ὁ λύκος ἔφη πρὸς αὐτόν· «Ἐάν σὺ ἀπολογιῶν εὐπορήῃς, ἐγὼ σε οὐχ ἦπτον κατέδομαι.»

Ἵ Ὁ λόγος δηλοῖ ὅτι οἷα ἢ πρόθεσις ἐστὶν ἄδικεῖν, παρ' αὐτοῖς οὐδὲ δικαία ἀπολογία ἰσχύει.

Esopo

Um Lobo e um Cordeiro

Um lobo, ao ver um cordeiro que bebia num rio, quis devorá-lo com uma causa pautada na razão. Por isso, ainda que estando do lado de cima, acusa o cordeiro de estar turvando a água, e impedindo-o de bebê-la. Tendo respondido, o cordeiro diz que bebia com a ponta do focinho e que, além disso, estando na parte de baixo, ele não podia turvar a água da parte de cima. O lobo, não conseguindo este seu intento diz: “Mas no ano passado tu insultaste o meu pai”. Quando aquele cordeiro falou que naquele tempo ainda não tinha nascido, o lobo disse: “embora tu consigas te defender, eu não deixarei de te devorar”.

**O discurso mostra que diante daqueles cujo plano é praticar a injustiça, nem uma defesa justa se mantém.**

No que diz respeito a Esopo, este autor não apresenta uma ideia de rivalidade em sua fábula, tal como o fez Fedro, tendo em vista que não é essa a relação proporcionada pela preposição ἀπό mais o genitivo πινος ποταμοῦ, que, pelo contrário está indicando o lugar de onde o lobo bebia: ἀπὸ πινος ποταμοῦ (de um certo rio). Com efeito, nesta fábula o lobo deseja mostrar-se superior, e assim busca valer-se da razão, para que pudesse conseguir o seu escopo de devorar o cordeiro. O lobo procurava uma causa baseada na razão. Desse modo, Esopo estrutura de tal forma a sua fábula defendendo a ideia de que quando alguém já tiver pensado em praticar um plano injusto, mesmo que o outro apresente argumentos razoáveis, o primeiro faz prevalecer a sua vontade. É assim que o lobo aparece. Desde o início ele já quer devorar o cordeiro (*quis devorá-lo*), por isso o acusa sem fundamentos, e mesmo o cordeiro conseguindo se defender, o lobo faz prevalecer a sua vontade.



3.2.2.3. Jean de la Fontaine

O Lobo e o Cordeiro

Um cordeiro estava bebendo água num riacho. O terreno era inclinado e por isso havia uma correnteza forte. Quando ele levantou a cabeça, avistou um lobo, também bebendo da água.

– Como é que você tem a coragem de sujar a água que eu bebo – disse o lobo, que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome.

– Senhor – respondeu o cordeiro – não precisa ficar com raiva porque eu não estou sujando nada. Bebo aqui, uns vinte passos mais abaixo, é impossível acontecer o que o senhor está falando.

– Você agita a água – continuou o lobo ameaçador – e sei que você andou falando mal de mim no ano passado.

– Não pode – respondeu o cordeiro – no ano passado eu ainda não tinha nascido.

O lobo pensou um pouco e disse:

– se não foi você foi seu irmão, o que dá no mesmo.

– Eu não tenho irmão – disse o cordeiro – sou filho único.

– Alguém que você conhece, algum outro cordeiro, um pastor ou um dos cães que cuidam do rebanho, e é preciso que eu me vingue.

Então ali, dentro do riacho, no fundo da floresta, o lobo saltou sobre o cordeiro, agarrou-o com os dentes e o levou para comer num lugar mais sossegado.

**MORAL: A razão do mais forte é sempre a melhor.**

O fabulista francês coloca essa ideia do mais forte em sua fábula, na qual o lobo acaba prevalecendo, para dizer, desse modo, que o mais poderoso sempre acha uma forma para que a sua razão seja a melhor. Assim, nessa mesma relação de força e poder, por mais que o cordeiro de La Fontaine tentasse argumentar, defender a sua causa e se mostrar inocente, o lobo, por sua vez já está decidido: ele “que estava alguns dias sem comer e procurava algum animal apetitoso para matar a fome”, está totalmente convencido de que é com aquele frágil cordeiro que ele se alimentará. Para isso, tendo inventado todas as possíveis causas e mentiras, traz consigo uma certeza da qual ele próprio se convence: “É preciso que eu me vingue”, e, então, agarra com os dentes aquele que em si é só inocência.

3.2.2.4. Monteiro Lobato

O Lobo e o Cordeiro

Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

– Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? – disse o monstro arreganhando os dentes. Espere, que vou castigar tamanha má-criação!...

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

– Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

– Além disso – inventou ele – sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

– Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

– Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo.

– Como poderia ser meu irmão mais velho, se sou filho único?

O lobo furioso, vendo que com razões claras não vencia o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

– Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!

E – *nhoc!* – sangrou-o no pescoço.

**Contra a força não há argumentos.**

Em Monteiro Lobato, continua a mesma relação de poder. No entanto, percebemos nitidamente que Lobato está se dirigindo a crianças. Depois que os seus filhos nasceram, Lobato viu que faltavam boas histórias para as crianças brasileiras, então, resolveu adaptar e recontar as fábulas de Esopo, Fedro e La Fontaine. Desse modo, tendo em vista o seu público alvo, é perceptível na sua fábula recursos como o uso dos diminutivos, bem próximos da linguagem pueril: *cordeirinho*, *pobrezinho*; percebe-se, de fato, uma linguagem mais coloquial, como que em tom de conversa: *de horrendo aspecto*, *arreganhando os dentes*, *mas não deu o rabo a torcer*, e o uso da onomatopeia: *nhoc*.

## 3.2.2.5. Millôr Fernandes

## O Lobo e o Cordeiro

Estava o cordeirinho bebendo água, quando viu refletida no rio a sombra do lobo. Estremeceu, ao mesmo tempo que ouvia a oz cavernosa: “Vais pagar com a vida o teu miserável crime”. “Que crime?” – perguntou o cordeirinho tentando ganhar tempo, pois já sabia que com o lobo não adianta argumentar. “O crime de sujar a água que bebo.” “Mas como sujar a água que bebes se sou lavado diariamente pelas máquinas automáticas da fazenda?” – indagou o cordeirinho. “Por mais limpo que esteja um cordeiro é sempre sujo para um lobo” – retrucou dialeticamente o lobo. “E vice-versa” – pensou o cordeirinho, mas disse apenas: “Como posso sujar a sua água se estou abaixo da corrente?”. “Pois se não foi você foi seu pai, foi sua mãe ou qualquer outro ancestral e vou comê-lo de qualquer maneira, pois, como rezam os livros de lobologia, eu só me alimento de carne de cordeiro” – finalizou o lobo preparando-se para devorar o cordeirinho. “*Ein moment! Ein moment!*” – gritou o cordeirinho traçando o seu alemão kantiano. “Dou-lhe toda razão, mas faço-lhe uma proposta: se me deixar livre atrairei pra cá todo o rebanho.” “Chega de conversa” – disse o lobo. “Vou comê-lo, e está acabado.” “Espera aí” – falou firme o cordeiro. “Isto não é ético. Eu tenho, pelo menos, direito a três perguntas.” “Está bem” – cedeu o lobo, irritado com a lembrança do código milenar da jungle. “Qual é o animal mais estúpido do mundo?” “O homem casado” – respondeu prontamente o cordeiro. “Muito bem, muito bem!” – disse logo o lobo, logo refreando, envergonhado, o súbito entusiasmo. “Outra: a zebra é um animal branco de listas pretas ou um animal preto de listas brancas?” “Um animal sem cor pintado de preto e branco para não passar por burro” – respondeu o cordeirinho. “Perfeito!” – disse o lobo, engolindo a seco. “Agora, por último, diga uma frase de Bernard Shaw.” “Vai haver eleições em 66” – respondeu logo o cordeirinho, mal podendo conter o riso. “Muito bem, muito certo, você escapou!” – deu-se o lobo por vencido. E já ia se preparando para devorar o cordeiro quando apareceu o caçador e o esquartejou.

**MORAL: Quando o lobo tem fome não deve se meter em filosofias.**

Millôr Fernandes, por fim, de certa forma satiriza a fábula tradicional.

Ao contrário dos demais autores, Millôr narra a fábula, a partir da experiência do cordeiro: este aparece como superior ao lobo. Desse modo, no final não será a força física que vai sair vencedora, mas sim a força da palavra e do argumento do cordeiro, que soube ludibriar o lobo de tal forma que ganhou tempo até a chegada do caçador que esquartejou o lobo. O cordeiro de Millôr é mais esperto que o lobo, pois, com frequência, o lanígero caçoa daquele que, em tese, seria o mais forte. Diferentemente dos outros autores, Millôr concede um tom mais humorístico à sua fábula, o que é característico deste autor.

#### 4. Aspectos moralizantes das fábulas

De uma forma geral, as fábulas procuraram mostrar, sobretudo, como os mais fortes, e os que estão em uma condição de superioridade impõem a sua força sobre os mais fracos. E inclusive, eles são até capazes de inventar motivos para oprimir esses inocentes (Cf. em Fedro e em La Fontaine). De tal forma que quando se decidem a praticar o seu objetivo, não há argumentos que os façam mudar de ideia (Cf. Esopo e Lobato).

Por outro lado, uma das fábulas analisadas ilustra-nos que o uso da força também é feito por meio da habilidade com as palavras, por meio dos sofismas e ardis, que são capazes de enganar, de persuadir ao outro, como configura-se na fábula do cordeiro, de Millôr Fernandes: o lanígero procurou ganhar tempo (quando percebeu que não adiantaria argumentar com o lobo) e conseguiu tal escopo por meio da esperteza.

Esse tema, do forte que oprime o fraco, foi uma das críticas que sempre se fez presente em nosso autor, Fedro. Ele passou por essa experiência de ter sido um escravo, e por isso ficou com o espírito aguçado para criticar os ricos e poderosos. E, às vezes, era-lhes alvo de certo preconceito. Ele sempre “os via com desconfiança, com antipatia ou com desprezo”, como nos diz Ernesto Faria (1959, p. 267).

Sabemos que Fedro escreveu durante os governos de Calígula e Tibério, entre os anos 14 d. C. e 41 d. C. Por ocasião do governo de Tibério, o fabulista Fedro lançou os dois primeiros livros, que continham alusões políticas ao mau governo de Roma. Encontra-se no primeiro livro a fábula “*O lobo e o cordeiro*”. Quiçá, por causa de algumas dessas alusões, foi perseguido por Serjano, principal auxiliar do imperador Tibério.

Fedro escreveu ao todo 123 fábulas, divididas em 5 livros, e certamente foi o mais ilustre fabulista latino.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AVELEZA, Manuel. *As fábulas de Esopo*. Rio de Janeiro: Thex. 2002.
- CARDOSO, Zelia de Almeida. *A literatura latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- CHAGAL, Marc. *Fábulas de la Fontaine*. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

CITRONI, M. et alii. *Literatura de Roma antiga*. Lisboa: Caloluste Gulbenkian, 2006.

FARIA, Ernesto. *Introdução à didática do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1959.

FERNADES, Millôr. *100 fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

GONÇALVES, Maximiano Augusto. *Tradução das fábulas de Fedro*. Rio de Janeiro: H. Antunes, 1952.

<http://www.thelatinlibrary.com>

<http://www.e-biografias.net>

<http://www.macricopia.com.br/analise-e-comentarios-sobre-a-fabula-de-fedro-o-lobo-e-o-cordeiro/>

LOBATO, Monteiro. *Fábulas*. São Paulo: Globo, 2012.

MARMORALE, Enzo V. *História da literatura latina II*. Lisboa: Estúdios Cor, 1974.

PARATORE, Ettore. *História da literatura latina*. Trad.: Manuel Losa, S. J., 13. ed. Lisboa: Caloluste Gulbenkian, 1983.

PFROMM NETTO, Samuel. De Esopo e Fedro aos Muppets: A trajetória da fábula. In: FEDRO. *Fábulas*. Trad.: Antônio Inácio de Mesquita Neves. Campinas: Átomo/PNA, 2001.

PHÈDRE. *Fables*. Texto estabelecido e traduzido por Alice Bredot. Paris: Les Belles Lettres, 2009.

## **O PROFESSOR REFLEXIVO DE INGLÊS E O USO DE NOVAS TECNOLOGIAS**

*Dilermando Moraes Costa* (UNIGRANRIO)  
[diler\\_costa@yahoo.com.br](mailto:diler_costa@yahoo.com.br)

*Cleonice Puggian* (UNIGRANRIO)

*Márcio Luiz Correa Vilaça* (UNIGRANRIO)  
[professorvilaca@gmail.com](mailto:professorvilaca@gmail.com)

### **RESUMO**

O presente artigo objetiva discutir o papel do professor de inglês face às demandas e responsabilidades atuais, que não se reduzem somente ao ensino de habilidades linguísticas ou gramaticais. Confiamos que exista, atualmente, a urgência de se pesquisar também a capacidade de reflexão do educador sobre a própria prática e buscar estratégias para fazer a mesma relevante para a comunidade escolar. Além disso, por vezes, o ofício docente inclui conhecer e dominar ferramentas tecnológicas modernas no fazer diário, o qual precisa integrar relações humanas e elementos digitais de modo a construir, a partir de ambos, saberes e valores. Abordaremos, neste artigo, conceitos teóricos sobre o ser professor reflexivo e seu papel face às tecnologias digitais. Acreditamos que as discussões propostas neste trabalho possam ser ampliadas a todos os demais docentes e não somente aqueles do idioma inglês, embora esses educadores estejam no centro do nosso artigo. Incluiremos também considerações referentes ao uso de novas tecnologias da informação e comunicação almejando integrá-las à discussão da prática reflexiva no fazer pedagógico do educador de língua inglesa.

**Palavras-chave:** Professor reflexivo de inglês. Ensino de inglês. Novas tecnologias.

### **1. Introdução**

O mundo pós-moderno trouxe à baila o contato diário com ferramentas digitais cujas potencialidades e funções oferecem, a cada dia, maiores recursos, desafios e comodidades, perpassando todas as faixas etárias e estratos sociais. Zuin e Zuin (2011, p. 14) comentam que

na sociedade hodierna, caso as relações que se desenvolvem nas instituições supraestruturais não se modifiquem na mesma velocidade das transformações

tecnológicas, elas correm o risco de desaparecer ou então de sofrer sérios prejuízos.

Assim, as mudanças promovidas pelas novas tecnologias da comunicação e informação apresentam, de forma inevitável, reflexos não apenas na vida em sociedade, mas também no sistema educacional, uma vez que o mesmo é parte indissociável da formação humana e da cidadania planetária.

O universo escolar é composto por diferentes participantes sendo que no centro do processo educacional estão o professor e o educando. Esses sujeitos sociais realizam trocas de experiências, saberes e culturas, o que, na contemporaneidade, pode ser potencializado – ou mediado – com a presença – de ferramentas digitais implementadas na educação. Percebemos, de modo mais específico, o crescimento considerável do ensino de língua inglesa integrado a dispositivos modernos como, por exemplo, a lousa digital, a disponibilização e oferta de vasta gama de recursos *online*, uso de *tablets*, celulares e outros aparatos digitais como instrumentos pedagógicos.

Torna-se mister, portanto, face às mudanças vigentes na prática do docente de inglês, repensar o papel desse educador como profissional capaz de compreender a realidade que o cerca e administrá-la de modo a propiciar resultados positivos. Entendemos, assim, que não basta apenas dominar a língua e os métodos e/ou abordagens utilizados durante as aulas, mas também conhecer e integrar as ferramentas de “ponta”, como a lousa digital, *tablets* e celulares, como estratégias para o ensino de inglês. Concordamos com Culp et al<sup>22</sup> (2003, p. 23.) quando explicam que:

A tecnologia educacional tem evoluído constantemente: desde os computadores autônomos da década de 80, para as estações de trabalho em rede multimídia da década de 90, e para os dispositivos altamente portáteis e sem fios que começam a proliferar hoje. Necessariamente, a visão dos educadores de como a tecnologia pode e deve ser usada também mudou em resposta às crescentes capacidades das tecnologias e a mudança de prioridades e necessidades da comunidade escolar.

Assim, confiamos que, por vezes, as ferramentas digitais são utilizadas como práticas cotidianas na vida dos estudantes fora da escola,

---

<sup>22</sup> *Educational technology has evolved steadily, from the stand-alone computers of the 1980s, to the networked, multimedia workstations of the 1990s, to the highly portable and wireless devices that are beginning to proliferate today. Necessarily, educators' visions of how technology can and should be used have changed as well, in response both to the growing capacities of the technologies and to shifting priorities and needs within the education community.*

através de redes sociais digitais, jogos *online*, aplicativos para o computador ou celular, e, desse modo, fazem parte do contexto dos mesmos em diferentes aspectos de suas vidas.

O presente trabalho está organizado em duas grandes seções. A primeira pretende discutir aspectos concernentes à prática reflexiva do professor, especialmente aquele de língua inglesa. Na segunda parte, discutiremos sobre a integração de novas ferramentas digitais ao ensino de inglês e como as mesmas podem proporcionar oportunidades para se aperfeiçoar a prática docente a partir da reflexão. Não temos como pretensão abarcar todas as minúcias e desafios que circundam e impulsionam o fazer docente, porém, desejamos contribuir com informações que motivem os profissionais da educação para uma postura mais investigativa com relação ao seu trabalho e o ambiente que o influencia direta e indiretamente.

Confiamos, portanto, que este trabalho possa auxiliar no processo de reflexão dos educadores quanto à importância de se conhecer e integrar recursos tecnológicos de forma crítica e consciente à realidade que os cerca. Acreditamos, como desdobramento, contribuir com a formação global dos alunos que, de modo inevitável, já são cidadãos de um mundo globalizado, interconectado e dinâmico.

Convém apontar que a crescente integração de ferramentas digitais em práticas educacionais não deve ser entendida como um reflexo de um modismo ou mero desejo de atualização ou virtualização das salas de aula e das relações entre professores e alunos. Na verdade, trata-se de uma necessidade cada vez mais intensa e urgente de repensar metodologias e abordagens pedagógicas, para além da simples instrumentalização tecnológica de professores, alunos e dos espaços educacionais. Afinal, é preciso reconhecer que as tecnologias têm modificado e proporcionado formas de comunicação e interação, em diferentes práticas sociais, por vezes provocando ressignificações de algumas destas. Arruda (2009, p. 18) argumenta que “os sujeitos que têm acesso às diferentes mídias criam outras relações de saberes e outras maneiras de interpretar o mundo”.

As tecnologias digitais relacionam-se com as tecnologias da inteligência. A relação entre os seres humanos e as tecnologias por eles desenvolvidas e empregadas provocam, em diferentes níveis e andamento, transformações culturais (FREITAS, 2009), que se refletem em modos de construção, interação, armazenamento, processamento e comunicação com o conhecimento.



Logo, a educação não pode estar desatenta para as “novas” questões que emergem do desenvolvimento cada vez mais intenso do que pesquisadores têm chamado de cultura digital e de cibercultura. Não se trata, porém, de pensar apenas em incorporar tecnologias e treinar professores para o seu uso. Esta é uma visão reducionista de um fenômeno complexo.

Devemos, sim, refletir atentamente sobre a formação de educadores críticos e reflexivos, capazes de tirar benefícios das possibilidades oferecidas pelos desenvolvimentos tecnológicos, sem ignorar que este processo oferece não só vantagens, mas também riscos e desafios.

## 2. *O professor reflexivo de língua inglesa*

O uso do verbo refletir tem se tornado muito comum em pesquisas acadêmicas relacionadas à prática e postura dos educadores. Em breve consulta ao Banco de Teses da CAPES em 08/06/2014, encontramos mais de 107 registros de pesquisas que sugerem, em alguma instância, a discussão da temática do professor reflexivo. Percebemos, então, que produções a respeito do ato de se ponderar sobre o fazer docente, objetivando conhecer as motivações envolvidas no processo educacional e estratégias de se atender às demandas sociais relacionadas à educação. O papel do professor ganha, à vista disso, destaque na tarefa de se entender a realidade experimentada e investigar a própria prática.

Agora, o que seria essa “reflexão” por parte do profissional de língua inglesa? Em que momento a mesma deve ser iniciada? No que essa reflexão pode implicar no fazer do educador que diariamente vivencia muitos desafios? Essas são algumas perguntas que procuraremos trabalhar ao longo desta seção sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o assunto ou oferecer a resposta que solucione todos os embaraços existentes.

Para começar, gostaríamos de apresentar o que entendemos ser reflexão. De acordo com o *Online Etymology Dictionary*, a definição para esse vocábulo seria a “observação feita após alguém concentrar as ideias em um assunto”<sup>23</sup>. Ghedin (2012, p. 166) explica:

O processo de reflexão é instaurador de uma ontologia da compreensão da existência humana. É através dele que encontramos nossa identidade, nossa singularidade, nossa unicidade, nossa individualidade, nossa irrepitibilidade,

<sup>23</sup> Remark made after turning back one's thought on some subject (tradução nossa).

Por ele nos damos conta da nossa corporeidade, da sociabilidade e da nossa historicidade.

Tanto Libâneo (2012) quanto Pimenta (2012) concordam que a reflexão é parte indissociável do intelecto de humanos racionais, sendo isso o que nos diferencia dos animais. Em aspecto educacional, Ghedin (2012) defende que a reflexão “há de buscar e cumprir a tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não as partes isoladas da totalidade.” Todavia, Pimenta (2012) indaga que se refletir é atinente ao homem, por que há a necessidade de se discutir quanto à urgência dos professores assumirem uma postura reflexiva?

A partir do que a autora questiona, entendemos que o ato de refletir esperado dos educadores esteja relacionado à compreensão da realidade que os cerca e o entendimento de como as ações tomadas repercutem nesse ambiente específico e são por ele influenciadas. Isto é, a experiência balizada que tem a capacidade de compreender e até mesmo transformar o que se vislumbra como verdadeiro. Portanto, refletir excede o apenas observar e descrever, pois pressupõe interação. Refletir, também, implica em atentar que o processo educacional tem um perímetro cujo alcance se dá fora do ambiente escolar.

Quanto ao atributo de reflexivo, Libâneo (2012, p. 66) elucida que o “termo original latino seria ‘reflectere’ – recurvar, dobrar, ver, voltar para trás”. Deste modo, o autor propõe como mais pertinente o uso da chamada “reflexividade”, uma vez que considera haver, nesse processo, ao menos, três dimensões: a) a de que o sujeito conhece os seus próprios atos e motivações para tais ações; b) aquela que surge a partir das experiências, isto é, tem um caráter pragmático; c) a capacidade de decifrar a realidade de modo a criar explicações para o que se vivencia. Neste artigo, no entanto, optamos por utilizar apenas o termo reflexivo em concordância com autores como Fávero, Tonieto e Roman (2003), Almeida Filho (2004), Pimenta (2012) e alguns outros.

Gostaríamos, agora, de delinear aquele que reconhecemos como docente de inglês. Almeida Filho (2004, p. 07), com relação à formação de professores, explica que “o exercício da profissão requer uma formação específica produzida antes da certificação ou licença num curso universitário com duração usual de quatro anos”. Celani (2001, p. 24) acrescenta que “professores são obrigatoriamente pessoas com formação acadêmica”. Então, para fins deste artigo, entendemos que o docente de inglês é aquele profissional que comprometeu a vida com o magistério, ob-

teve a licenciatura que o habilita a lecionar e escolheu fazer da educação seu ofício, não somente trabalho.

Apesar do foco do nosso trabalho estar nos professores com formação acadêmica na área da educação, sabemos que existem institutos de idiomas que contratam profissionais sem habilitação na área de licenciaturas, com base apenas na fluência na língua alvo. Embora saibamos que a licenciatura não seja garantia de comprometimento com a educação, acreditamos que a ausência de estudos mais aprofundados na área educacional possa dificultar a prática reflexiva do docente, sobretudo se o mesmo for orientado a somente ministrar métodos e técnicas pré-concebidos sem, talvez, perceber o que fundamenta essa aplicação.

Leffa defende que o educador de inglês necessita de conhecimentos mais profundos, tanto linguísticos como pedagógicos. O autor (2001, p. 334) expõe ainda que professores de idiomas devem ter “domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”. Assim, confiamos que o ambiente acadêmico pode oferecer a oportunidade de maturação linguística e metodológica para aquele que ambiciona o magistério.

O curso de letras<sup>24</sup> tem como missão o preparo para o ensino de língua e literatura, através do contato com leituras especializadas tanto no aspecto teórico quanto na prática de ensino de conteúdo. Portanto, o primeiro contato com o ato de refletir dever acontecer já na graduação, a partir de discussões sobre teóricos e autores, corroboradas por observações de aulas em escolas onde se pode perceber a dinâmica da educação na prática. No caso do ensino de língua inglesa, observar aulas proporciona familiaridade e exposição às metodologias e/ou abordagens, permitindo-se perceber como os docentes as aliam à realidade na qual os estudantes e a comunidade local estão inseridos.

André (2009, p. 45) se preocupa com o entendimento concernente ao que constitui o educador, uma vez que:

Formar, em sentido amplo, significa desenvolver; portanto, formação pressupõe continuidade e não encerramento de um processo. Nesse sentido, a formação inicial é um momento importante na socialização profissional, mas o aprendizado da docência deve seguir um longo caminho de educação continuada.

---

<sup>24</sup> Podemos encontrar diferentes habilitações em letras, mas a habilitação em língua e literaturas é inegavelmente a mais comum.

Em concordância com essa autora, percebemos que as bases da reflexão estão apoiadas ainda na graduação, entretanto, não se resumem a ela. Assim, sabemos que os processos de conhecer, refletir e transformar são ações constantes na vida daquele que fez a escolha pelo magistério, ou seja, votos renováveis por toda vida.

Em termos de prática de ensino de língua inglesa, há, no Brasil, a partir da década de 80 (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), a popularização da abordagem comunicativa, o que representou para a época, a oportunidade de dar mais autenticidade ao ensino do idioma, uma vez que o objetivo era oportunizar comunicação de forma mais espontânea. A possibilidade de ruptura com formas engessadas de ensino representava maior liberdade e autoridade ao educador. Todavia, percebemos que muitos docentes podem ainda estar limitados a um nível superficial da comunicação, pois ignoram ou desconhecem o contexto do qual a escola faz parte.

Bax (2003, p. 284) explica:

O ensino de línguas será beneficiado em todos os lugares quando houver maior atenção ao contexto em que se atua; os professores apenas dedicarão essa atenção ao contexto quando forem explicitamente capacitados, educados e encorajados a assim o fazer<sup>25</sup>.

Portanto, como pontuamos, somente o professor que se permite refletir sobre a sua prática entenderá a importância do mundo exterior e as interferências do mesmo na vida dos discentes. Não acreditamos que a resposta para os desafios da educação esteja somente em nos ater ao contexto do aluno, mas também confiamos que negligenciar as experiências fora do ambiente escolar pode impedir resultados mais satisfatórios na formação humana de indivíduos.

A partir do momento em que o professor se permite e é estimulado a compreender as camadas que compõem o todo de sua prática, cria-se não somente um ambiente mais prolífero para criação de estratégias, mas também aberto à autonomia. Conhecer uma língua estrangeira implica em se permitir conhecer e dar voz ao outro. Como já defendemos, a reflexão é um processo que não se finda com o recebimento de um diploma ou a conclusão de uma etapa formativa, porém, é aquele que demanda rompimento com a superficialidade do que os olhos veem em

---

<sup>25</sup> *Language teaching everywhere will benefit from fuller attention from the context in which it operates, and teachers will only devote this attention when they are explicitly empowered, educated and encouraged to do so (tradução nossa).*

busca do conhecimento dos sujeitos e dos ambientes nos quais todos são agentes.

### 3. *A inserção de novas tecnologias como oportunidade de reflexão*

A educação passou por fortes mudanças ao longo dos séculos no Brasil e no mundo. Com o passar dos anos, muitas discussões surgiram com relação aos educadores, aos alunos e à própria sociedade. O ensino de inglês, do mesmo modo, vivenciou transformações e foi, por vezes, repensado para que se adequasse às demandas de cada momento, rompendo com a crença de que a escolha e aplicação de algum método fosse a solução para que se alcançasse o ensino eficaz do idioma, como expõe Vieira-Abrahão (2010).

Atualmente, já se entende que a escola é um ambiente multifacetado, por ser um ambiente de interações humanas, estando, desse modo, dependente da bagagem social trazida pelos seus interactantes e não somente da adoção de métodos. Logo, limitar a aprendizagem à repetição de técnicas e estratégias pensadas para certo grupo em dado momento é ignorar a diversidade humana, que é única para cada contexto.

Kumaravadelu (2001) defende a pedagogia pós-método, ou seja, aquela que permite ao educador compreender a relação entre a prática e o ambiente do qual seus alunos são sujeitos e, como consequência, perceber a construção da identidade dos mesmos no contexto de ensino. Sabe-se, também, que a sala de aula possui características “que não podem ser captadas por estudos experimentais e que a realidade está tanto no exterior como nas mentes dos professores, o que não era contemplado com as tentativas de isolar variáveis e buscar generalizações” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2012, p. 458).

Assim, o atual panorama educacional para o ensino de inglês e outros idiomas sugere o uso de novas tecnologias da informação e comunicação, ou seja, ferramentas desenvolvidas a partir do universo digital. Esses recursos, na verdade, representam a tentativa de trazer ao ambiente escolar a realidade que se torna crescente na sociedade e permeia a vida dos cidadãos. Se o mundo se (re)constrói com a assistência da tecnologia digital, por que a escola seria diferente? Cabe aos envolvidos no processo educacional refletir sobre as implicações do uso de novas tecnologias e o impacto das mesmas no ambiente escolar.

Não acreditamos que as novas tecnologias sejam vistas ou tratadas como a salvação para todos os problemas que a educação passa ou eventualmente enfrenta. Confiamos que esses recursos configurem acréscimos à educação de modo a alcançar maior número de pessoas, tanto *on* quanto *offline*, considerando que as ferramentas digitais permitem acessos de outros locais que não a sala de aula. Assim, percebemos que atribuir ao professor a responsabilidade integral pelo uso de novas ferramentas digitais, sem a capacitação adequada, pode se mostrar ineficaz no processo de ensino – aprendizagem. Algumas instituições creem que apenas dispor de aparatos tecnológicos seja o bastante para a integração dos mesmos à aula, o que André (2009, p. 51) lamenta ao pontuar que existe

[...] uma ideia já bastante corrente de que cabe ao professor toda a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da educação. Há inúmeros fatores ligados às condições de trabalho, à gestão da escola, ao salário, à carreira, aos processos de implantação das políticas educacionais, que afetam as práticas escolares e seus resultados.

Com relação à presença de estudos e debates acerca das novas transformações integradas à educação ao longo da última década, André (2009, p. 50) reforça que “o uso de novas tecnologias para a formação de professores parece ser um tema em rápida ascensão. Nos anos 2000, foram encontrados trabalhos sobre essa temática em todas as categorias de análise”. A partir disso, percebemos a urgência de se pensar continuamente sobre como os educadores se valem do auxílio de dispositivos eletrônicos no fazer diário. Entrementes, Marcelo (2009, p. 126) alerta para a possibilidade de existir

[...] uma desconfiança endêmica dos docentes diante das tecnologias. E não creio que seja algo intencional, mas talvez seja devido ao fato de que a apresentação das Tecnologias, como produtos acabados, já projetados e prontos para utilizar, se encaixa muito mal com essa ideia do docente como artesão que necessita “desmontar” os projetos e processos para poder assim apropriar-se deles (MARCELO, 2009, p. 126).

Não duvidamos de que o pensamento acima exposto esteja relacionado mais à falta de preparo para se trabalhar as tecnologias digitais do que a possível completude existente na mesma. No ensino de inglês, como ilustração, a inserção de recursos digitais representa maior exposição à língua dentro e fora da sala de aula e oportunidade de contatos com diferentes mecanismos e estímulos. Logo, o professor e o aluno se tornam artífices no processo criativo cujas tecnologias funcionam como talhadeiras por eles manipuladas.

Marcelo (2009, p. 118) instrui:

Uma das chaves de identidade profissional docente é proporcionada, sem sombra de dúvida, pelo conteúdo que se ensina. Isso é especialmente verdadeiro à medida que avançamos no nível educacional: menor na educação infantil e maior no ensino médio e universitário.

Então, hoje em dia, dada a presença de aparatos digitais, podemos dizer que a identidade profissional está arrolada não apenas ao que se ensina, mas também aos mecanismos insuflados ao fazer docente. Conhecer, portanto, o arsenal pedagógico a que se tem acesso representa a chance de (re)criar práticas customizadas a partir do que se conhece do seu público. Ademais, há chance de se trabalhar com a colaboração do grupo como um todo de forma mais dinâmica.

A responsabilidade do educador de inglês que trabalha com novas tecnologias abrange extrair das mesmas táticas para favorecer crescimento tanto no aspecto do conteúdo quanto na interação com o mundo, ainda mais se esse acesso for através da língua inglesa. Aprender um idioma requer comprometimento e trabalho árduo e, devido à presença da língua inglesa em muitos lugares, a exposição e trato com novas tecnologias pode propiciar contato com o idioma de forma natural e espontânea.

Conhecer as ferramentas implementadas no ambiente escolar oferece aos participantes do processo a chance de tornar o ensino mais eficaz desde que adequado às especificidades do contexto. Outrossim, oferta aos aprendentes a possibilidade de conhecer funções didáticas em um instrumento digital de uso regular, ensejando que o aluno o utilize com outros olhares em outros ambientes.

Apesar de vantagens no uso do tecnológico em sala de aula, ressaltamos que não basta apenas que o professor entenda esses recursos como pedagógicos, adote-os reflexiva e criticamente, ou que as escolas os incorporem a um projeto ou filosofia de ensino. Torna-se mister o comprometimento do corpo discente e da comunidade tanto em termos de maturidade no uso como em conservação dos elementos digitais. Acreditamos que, caso haja perda de foco ou falta de planejamento no uso de ferramentas tecnológicas, a atenção durante as aulas pode ser comprometida e, ao invés dos envolvidos lucrarem com os benefícios da mesma, competirão pela atenção uns dos outros com os dispositivos, como Zuin e Zuin (2011, p. 215) explicam:

A atitude de proibição do uso de aparelhos celulares nas escolas sinaliza o desespero dos docentes, cuja força da imagem se arrefece na mesma proporção que recrudescer a potência dos estímulos audiovisuais que se tornam incrivelmente mais sedutores para os estudantes do que as imagens de seus professores.

Entendemos, então, que a adesão de novas tecnologias ao ambiente escolar sugere não apenas novos olhares ao papel do educador. Há, portanto, que se dividir a responsabilidade com outros atores, a saber, corpo discente e comunidade. Pouco, ou talvez, de nada servirá equipar as instituições com maquinários se as pessoas envolvidas não assumirem uma postura ativa em busca de resultados portentosos ao integrar modernidade às aulas. Assim, compreendemos que as novas ferramentas digitais ofertam mais que comodidade, dinamismo e revolução: elas oportunizam a chance de se considerar formas saudáveis para consolidação de aprendizagem de língua inglesa e outros saberes. Interessantemente, a implementação de recursos tecnológicos na educação reforça o conceito de indivíduos sociais que contribuem para o bem comum da comunidade onde atuam.

#### **4. Considerações finais**

A presença de novas tecnologias e o impacto das mesmas na sociedade estão cada vez mais perceptíveis. Hoje, observamos o gradativo uso da virtualidade, as correspondências por *emails*, os recados nas redes sociais, a popularização de dispositivos como celulares, *tablets* etc. A educação, de modo crescente, disponibiliza cursos *online* que podem ser acessados por alunos de todo o mundo, de diferentes contextos e culturas. Face a essa realidade, fica cada vez mais relevante conhecer e investigar as estratégias e suporte que as escolas e secretarias de educação fornecem para que haja real e produtivo uso de aparatos tecnológicos no ambiente escolar. Ademais, precisa-se, também, observar recepção e comprometimento dos alunos e comunidade na educação assistida pela tecnologia. A formação acadêmica e continuada do educador também requer constante investigação, considerando-se a velocidade das transformações sociais. Como já discutimos, apenas instalar equipamentos na sala de aula não é o suficiente. Assim, torna-se interessante conhecer e examinar como as esferas superiores percebem a urgência de se integrar pragmaticamente as ferramentas digitais oferecidas pelo mundo moderno.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor de língua(as): profissional, reflexivo e comunicacional. *Horizontes* (EDUSF), Brasília, v. 3, n. 1, p. 7-19, 2004.



ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, p. 41-56, 2009.

ARRUDA, E. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da aprendizagem escolar contemporânea. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

BAX, S. The end of CLT: a context approach to language teaching. *ELT Journal*, v. 52, n. 3, p. 278-287, jul. 2003.

CULP, K. Mc. et al. A Retrospective on Twenty Years of Education Technology Policy. US. Department of Education, Office of Educational Technology. *Journal of Educational Computing Research*, v. 32, n. 3, p. 1-28, out. 2005.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173.

FÁVERO, A. A.; TONIETO, C; ROMAN, M. F. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação. *Educação* (Santa Maria. Online), v. 38, p. 277-288, 2013.

FREITAS, M. T. A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles.html> Acesso em: 05-07-2014.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, p. 333-355.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 63-93.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 1, p. 109-131, 2009.

*ONLINE Etymology Dictionary*. Disponível em: <[http://www.etymonline.com/index.php?allowed\\_in\\_frame=0&search=reflection&searchmode=or](http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=reflection&searchmode=or)>. Acesso em: 02-06-2014.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: \_\_\_\_; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 20-62.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A Formação do Professor de Línguas de uma Perspectiva Sociocultural. *SIGNUM: Estudos Linguísticos*, Londrina, n. 15/2, p. 457-480, dez. 2012.

\_\_\_\_\_. A formação de professores de línguas: Passado, presente e futuro. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: Linhas e Entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010. p. 1 -12.

ZUIN, V. G. ZUIN, A. A. S. Professores, tecnologias digitais e a distração concentrada. *Educar em Revista* (Impresso), v. 42, p. 213-228, 2011.

**ORATORUM ET RHETORUM SENTENTIAE  
DIUISIONES COLORES, DE SÊNECA, O VELHO<sup>26</sup>  
QUE TEXTO É ESSE?**

*Fernando Adão de Sá Freitas* (UFJF)

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

*Luís Carlos Lima Carpinetti* (UFJF)

[luhicarpinetti@oi.com.br](mailto:luhicarpinetti@oi.com.br)

**RESUMO**

O presente trabalho pretende apresentar de forma breve uma das obras que representa um dos gêneros da retórica mais duradoura da história da literatura latina conhecida como as “declamações” (BLOOMER, 2010, p. 297). Dessa forma, nosso trabalho enseja fazer uma apresentação do *Oratorum et Rhetorum Sententiae Diuisiones Colores*, de Sêneca, O Velho, apresentando que texto é esse dentro da tradição literária romana, bem como quais são os principais problemas encontrados ao se estudar tal obra. Uma característica que deve ser observada na obra de Sêneca, O Velho, segundo Conte, é que ela também promove uma interpretação da história da oratória em Roma, demonstrando que o declínio dessa matéria em seus dias (época imperial) se deve à corrupção moral da sociedade (1999, p. 405). Portanto, nosso trabalho se apresenta como uma síntese desses assuntos na tentativa de não só apresentar o texto de Sêneca, O Velho, mas também levantar questões sobre um gênero retórico tão duradouro da Antiguidade Clássica como as declamações.

**Palavras-chave:** Oratória. Retórica. Sêneca.

**1. Introdução**

O presente trabalho pretende apresentar de forma breve uma obra que representa um dos gêneros da retórica mais duradoura da história da

---

<sup>26</sup> O estudo da obra de Sêneca, O Velho, foi iniciado pelo Prof. Dr. Luís Carlos Lima Carpinetti em seu projeto de Iniciação Científica intitulado “A construção da irrealidade na argumentação de arengas judiciais da latinidade clássica” fomentado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) no segundo semestre de 2012.

literatura latina conhecida como as “declamações” (*declamationes*) (BLOOMER, 2010, p. 297). Para esse propósito, nosso trabalho enseja fazer uma apresentação do texto *Oratorum et Rhetorum Sententiae Diuisiones Colores* (As sentenças, as divisões e as cores dos oradores e dos retóricos) de Sêneca, O Velho, (60 ou 55 a.C até?), apresentando que texto é esse dentro da tradição literária romana, bem como quais são os principais problemas encontrados ao se estudar e tal obra.

## 2. *Que texto é esse?*

Ao iniciarmos nossos estudos da obra de Sêneca, O Velho, encontramos algumas divergências que dizem respeito tanto a quem era Sêneca, O Velho, quanto a respeito da procedência de seu texto que é o foco deste trabalho.

Nesse sentido, o *Oratorum et Rhetorum Sententiae Diuisiones Colores* (As sentenças, as divisões e as cores dos oradores e dos retóricos) é o título encontrado nos manuscritos B e V e no cólofon do primeiro livro das suasórias (LAJARA, ÁLVARES & PERMANYER, 2005, p. 21). Além disso, esse título nos apresenta o caráter “didático” da obra, pois o modo de organização interna do texto demonstra como as declamações eram construídas.

Assim o significado de cada parte obra é um momento de composição da peça judiciária (*Controuersiae*) ou mitológica (*Suasoriae*). A ordenação interna da obra é estruturada da seguinte forma: 1) *Sententiae*: são frases epigramáticas utilizadas para impressionar o ouvinte e o leitor, como aforismos; 2) *Diuisiones*: são os caminhos no qual o declamador articula os aspectos legais do problema; 3) *Colores*: é o estilo com o qual o declamador apresenta a situação, ou seja, aqui vale acumulação de figuras retóricas, ritmo do período etc. (CONTE, 1999, p. 405)

Outra característica da obra de Sêneca, O Velho, consiste no fato de que ela pode ser classificada como pertencente ao gênero epistolar, pois logo no prefácio do livro I das *controuersiae* (controvérsias)<sup>27</sup> apare-

---

<sup>27</sup>O texto do *Oratorum et Rhetorum Sententiae Diuisiones Colores* está dividido em dois tipos de exercícios declamatórios, as Suasórias e as Controvérsias, esta “pertence ao gênero judicial e consiste em um julgamento de partes opostas de um caso fictício, que estava baseada em leis Gregas ou Romanas, ou em uma legislação imaginária” (CONTE, 1999, p. 404). Aquela “pertence ao gênero deliberativo, versava sobre temas mitológicos; a função do aluno era convencer o público e a figura mitológica ou histórica que ele estava aconselhando, ao modo de ação.” (SHENK *apud* COSTRINO, 2010, p. 38)

cem os nomes dos seus filhos *Seneca Novato*, *Senecae*, *Melae* para os quais Sêneca destina sua obra e a justificativa que o levou a escrevê-la.

Nesse prefácio, Sêneca, O Velho, diz:

“Pedis para mim uma coisa muito mais agradável do que fácil: ordenais, com efeito, que eu indique o que penso desses declamadores, que sobrevieram à minha época...” (*Contr. praef*, I, 1-3 – Tradução nossa)<sup>28</sup>

Diante do relato de Sêneca, O Velho, percebe-se que Sêneca quer deixar para os seus filhos tudo o que ele ouviu desses rétores quando era mais jovem, mais adiante ainda no prefácio da obra Sêneca nos dá uma informação importante ao revelar que o único orador que ele não pode escutar foi Cícero, por causa das guerras civis que estavam acontecendo em Roma.

Dentro dessa perspectiva da história da literatura latina, Conte faz uma importante observação ao ressaltar que o *Oratorum et Rhetorum Sententiae Divisiones Colores* (As sentenças, as divisões e as cores dos oradores e dos retóricos) também promove uma interpretação da história da oratória em Roma, demonstrando que o declínio dessa matéria em seus dias (época imperial) se deve à corrupção moral da sociedade (1999, p. 405)<sup>29</sup>.

Antes de apresentarmos as peculiaridades relativas as variações textuais do texto de Sêneca, O Velho, faremos uma breve apresentação de como alguns autores fazem a divisão dessa obra. Para isso, apresentaremos duas divisões “clássicas” dessa obra.

A primeira divisão que apresentaremos é a de Fairweather (1981, p. 34) que divide a obra da seguinte forma:

Suasoriae = Livro I suasoriarum  
 Contr. I = Livro II  
 Contr. II = Livro III  
 Contr. VII = Livro IV  
 Contr. IX = Livro V  
 Contr. X = Livro VI.

<sup>28</sup> “*Exigitis rem magis iucundam mihi quam facilem: iubetis enim quid de his declamatoribus sentiam qui in aetatem meam inciderunt indicare...*” (*Contr. praef*, I, 1-3)

<sup>29</sup> Para um aprofundamento desse tema ver Sussman (1972, p. 195-210).

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Já a divisão feita por Winterbottom (1974, p. xx) nos demonstra a estruturação da obra da seguinte forma:

- Livros 1-2 (com prefácio), completo e fragmentos
- Livros 3-4 (com prefácio), fragmentos
- Livros 5-6 (sem prefácio), fragmentos
- Livro 7 (com prefácio), completo e fragmentos
- Livro 8 (sem prefácio), fragmentos
- Livro 9-10 (com prefácio), completo e fragmentos.

Diante dessas duas divisões apresentadas acima, podemos fazer duas considerações importantes. A primeira consiste no fato de que as obras oriundas da antiguidade passaram por inúmeras adaptações, interpretações e análises filológicas, por isso, seria um “erro” admitir ou afirmar de forma categórica que as divisões apresentadas acima pelos estudiosos da obra de Sêneca, O Velho, possuem uma ordem correta ou que a divisão feita por Fairweather reconstrói a divisão feita por Sêneca ao redigir o seu texto.

E a segunda consideração que podemos fazer sobre o que os especialistas na obra de Sêneca, O Velho, fizeram é que há uma interpretação filológica, levando em consideração o contexto literário segundo o qual a obra foi redigida e com quais pressupostos teóricos podemos tentar interpretá-la.

Seguindo essa perspectiva de contextualização histórica do texto de Sêneca, O Velho, pode-se observar que a divisão proposta por Fairweather (1981, p. 34) leva em consideração não só as edições críticas, mas também segue uma divisão feita na própria antiguidade sobre o gênero das declamações, pois o estudo das suasórias precedia o das controvérsias. Por outro lado, a divisão proposta por Winterbottom demonstra de forma imediata os livros que possuem apenas fragmentos, os que possuem um prefácio e os livros que estão completos. Ou seja, tanto na apresentação de Fairweather quanto na de Winterbottom podemos perceber que o texto de Sêneca, O Velho, apresenta inúmeras peculiaridades.

### ***3. Problemas relativos ao processo de composição do texto***

Outra característica observada por nós ao longo da pesquisa está relacionada ao fato de que o texto de Sêneca, O Velho, apresenta várias características sintáticas ainda não descritas de forma clara e efetiva pelas

gramáticas e manuais de língua latina<sup>30</sup> como, por exemplo, o uso constante do verbo *dicendi inquit* (disse) como uma oração parentética que marca uma forma idiossincrática do latim para se referir ao assunto que está sendo reportado.

Além disso, percebemos, também, que as edições críticas que utilizamos para análise sintática do texto apresentam várias discrepâncias quanto ao texto latino estabelecido por alguns filólogos e tradutores.

Um dos exemplos mais característicos dessa variação das formas é atestado pela utilização do vocábulo *seruus* no seguinte trecho:

6. [Thema] *Tyrannus permisit seruis dominis interemptis dominas suas rape-re. Profugerunt principes ciuitatis; inter eos qui filium et filiam habebat profectus est peregre. Cum omnes serui dominas suas uitassent, seruos eius uirginem seruauit. Occiso tyranno reuersi sunt principes; in crucem seruos sustulerunt. Ille manu misit et filiam conlocauit. Accusatur a filio dementiae.* (Contr. VII, 6 – Grifo nosso)

Nesse trecho, observamos que o vocábulo *seruus* está no acusativo plural sendo que para um melhor entendimento do texto seria mais plausível a utilização da sua forma no nominativo singular, uma vez que o verbo *seruauit* já possui um complemento no acusativo (*uirginem*), porém não possui nenhum nominativo.

Para sanarmos, então, esta dúvida recorreremos às edições de Winterbottom (Loeb), Bornecque (Garnier), Kiessling (Teubner), sendo que apenas o autor Bornecque em sua edição de (1932) traz a forma *seruus*. Fato este que nos revela de forma clara como a edição do texto de Sêneca, O Velho, é variável, pois além desse exemplo há diversas outras ocorrências que desafiam a edição do texto de Sêneca, O Velho.

#### 4. Conclusão

Dessa forma, com a apresentação da obra de Sêneca, O Velho, percebe-se que a estruturação do texto é esquemática, produzindo de forma eficaz uma característica “didática”. Além disso, apresentamos como as edições e as traduções do texto *Oratorum et Rhetorum Sententiae Diuisiones Colores* é divergente, visto que a tradição literária ainda não obtém um estudo sistemático o sobre tema das declamações e principalmente sobre Sêneca, O Velho.

<sup>30</sup> Para mais detalhes sobre esse tema ver Freitas & Carpinetti (2013, p. 7-17).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOOMER, W, Martin. Roman declamation: the elder Seneca and Quintilian. In: \_\_. *A Companion to Roman Rhetoric*. Oxford (UK): Blackwell, 2010.

BONNER. Stanley. *Education in Ancient Rome: From the Elder Cato to the Younger Pliny*. Routledge, 2012.

CONTE, G, B. *Latin Literature a History*. Trad.: J. B. Solodow. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1999.

FAIRWEATHER, Jenet. *Seneca the Elder*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

FREITAS, Fernando. A. de Sá; CARPINETTI, Luís. C. L. Considerações sobre a nomenclatura oracional latina segundo a sintaxe antiga e moderna. *Revista Philologus*, Ano 19, n. 55, p. 7-17, 2013. Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2013. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/55/001.pdf>>.

KIESSLING, A. *Annaei Senecae oratorum et rhetorum sententiae diuisiones colores*. Leipzig: Teubner, 1872.

MARROU, Henri-Irinée. *História da educação na antiguidade*. Trad.: Mário Leônidas Casanova, São Paulo: E.P.U, 1975.

SÊNECA, Marco Aneo (El Viejo). *Controversias, libros I-V, libros VI-X; Suasorias*. Madrid: Gredos, 2005, 2 v.

SÊNÈQUE le Rhéteur. *Controverses et suasoires*. Trad.: H. Bornecque, 2. ed. Paris: Garnier, 1932, 2v. [Reimpr. Aubier, 1992].

SUSSMAN, A Lewis. The Elder Seneca's Discussion of the Decline of Roman Eloquence. *Reviewed Work(s): Source: California Studies in Classical Antiquity*, vol. 5 (1972), p. 195-210. Publicado por University of California Press (<http://www.universityofcaliforniapress>). Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/25010639>>. Acesso em: 07-12-2012.

THE ELDER SENECA. *Declamations*. Trad.: M. Winterbottom. London: Heinemann, 1974, 2v.



## OS PERCALÇOS DA TRADUÇÃO LITERÁRIA: A BUSCA PELO SENTIDO ATRAVÉS E ALÉM DA PALAVRA

*Lana Beth Ayres Franco de Araujo* (UERJ)  
[lanaraujo@hotmail.com](mailto:lanaraujo@hotmail.com)

### RESUMO

Ao definir a tradução literária como “a atividade de recriar obras literárias em outros idiomas” (BRITTO, 2012, p. 11), o Prof. Paulo Henriques Britto já denuncia a natureza criativa da função do tradutor. Partindo dessa premissa, proponho aqui investigar as dificuldades peculiares à tradução do texto literário – aqui, o caso da ficção – obstáculos estes que o profissional precisa transpor para que, de fato, possa levar a cabo a sua missão de recriar aquele objeto estético. São justamente esses percalços inerentes à tradução literária que a tornam uma tarefa instigadora, pois, em sua incessante busca pelo sentido, o tradutor é levado a uma extensa pesquisa dentro e fora do âmbito idiomático. Ao abordar o processo tradutório, sobretudo no que se refere à tradução de um texto literário – entendendo-o no sentido jakobsoniano, ou seja, aquele em que predomina a função poética da linguagem –, outros temas serão também tratados, tais como: a questão da fidelidade ao original, a literariedade, a tradução estrangeirizante e a domesticadora e outros, cuja discussão se fizer necessária. Em suma, pretendo trazer à baila não só as estratégias tradutórias de natureza linguística de que o tradutor lança mão, mas também os elementos extratextuais que ele precisa considerar para encontrar na língua alvo a correspondência (conceito proposto por James Holmes, para substituir o de equivalência) semântica desejada. Para viabilizar meu projeto, usarei como fonte teórica as obras de Paulo Henriques Britto, Susan Bassnett, Rosemary Arrojo, Márcia do Amaral Peixoto Martins, Maria Paula Frota, John Milton, José Luiz Fiorin, Heloisa Gonçalves Barbosa e Monah Baker, dentre outros.

**Palavras-chave:** Tradução literária. Sentido. Semântica. Fidelidade.

Atividade imprescindível ao longo da história da humanidade, a tradução vem possibilitando a comunicação entre povos de culturas diferentes e, conseqüentemente, usuários de sistemas linguísticos diferentes. No mundo globalizado, por exemplo, a atividade tradutória viabiliza tanto a leitura do manual de um aparelho importado quanto a de um roman-

ce escrito por um autor estrangeiro. É justamente sobre esta segunda, denominada “literária”, que o presente artigo intenciona discorrer. Ao mesmo tempo que se vem mostrando crucial para o desenvolvimento epistemológico do homem, a tradução historicamente carrega o estigma de ser uma “atividade menor”. Sobretudo nos países de língua não hegemônica – mormente as ex-colônias europeias –, a tradução é posta em posição hierárquica inferior em relação ao chamado “original”<sup>31</sup>. Assim, a Profa Maria Paula Frota (1994), em seu artigo “*Redefining the Role of Translation*”, atribui à atividade tradutória um conceito interessante e, de certa forma, indesejável: *paradoxal*.

Para que se reflita acerca da natureza da tradução literária – foco deste estudo –, parece aconselhável tomar como ponto de partida o adjetivo que não apenas qualifica essa modalidade tradutória, mas, sobretudo, tem a missão de discerni-la da tradução “técnica”. Assim, antes de examinar o processo tradutório ocorrido na versão de obras literárias de uma língua para outra, entende-se imprescindível refletir, ainda que brevemente, sobre o que venha a ser “literário”. Que características – formais e de conteúdo – necessita possuir uma obra para merecer o adjetivo? Como referência para conceituar o texto que faça jus ao rótulo de “literário”, o Prof. Paulo Henrique Britto (2012) opta por adotar “o conceito jakobsoniano de função poética” (BRITTO, 2012, p. 59). Desse modo, sob uma abordagem propriamente linguística, apoiando-se em Jakobson, Britto entende ser o texto literário aquele em que predomina a função poética da linguagem. Em linhas gerais, então, o texto literário poderia ser definido como sendo aquele cuja função transcende a de comunicar, tendo em vista que se ocupa também da forma que veicula aquele conteúdo de natureza artística. Em suma, o texto literário, a exemplo de uma escultura ou de uma tela a óleo, por exemplo, constitui-se num objeto estético em si mesmo. A esse respeito, esclarece José Luiz Fiorin que

[d]o ponto de vista da relação entre conteúdo e expressão, há dois tipos de texto, aqueles que têm função utilitária (informar, convencer, explicar, documentar, etc) e os que têm função estética. Se alguém ouve ou lê um texto com função utilitária, não se importa com o plano da expressão. Ao contrário, atravessa-o e vai direto ao conteúdo, para entender a informação. No texto com função estética, a expressão ganha relevância, pois o escritor procura não apenas dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de tal sorte que importa não apenas o que se diz mas o modo como se diz. (FIORIN, 2012, p. 57)

---

<sup>31</sup> Daqui em diante, o termo “original” será grafado entre aspas, dada a controvérsia que o envolve no âmbito dos estudos da tradução, com exceção nas citações em que o autor não tiver feito essa opção ortográfica.

Numa abordagem extralingüística, por outro lado, Rosemary Arrojo (2003) afirma que não é a essência de um texto que determina a sua natureza, ou seja, não são suas características intrinsecamente textuais, os recursos estilísticos nele empregados ou o tema nele abordado que o rotulam como literário. Para Arrojo, a classificação de um texto como “artístico” é fruto de uma decisão coletiva – acadêmica, arriscaria eu a dizer, baseada na própria posição de Arrojo – que norteia a leitura dos textos ditos “literários”. Dessa forma, se atualmente consideramos como obras literárias tanto *Os Lusíadas* quanto um poema de dois versos de Ezra Pound – para citar aqui os mesmos exemplos usados por Arrojo – é porque a academia assim as lê e classifica. O posicionamento teórico de Arrojo é endossado pela Profa. Márcia Martins (2010), quando esta reflete sobre o aspecto contextual da tradução:

[a] tradução [...] é concebida como uma atividade orientada por normas culturais e históricas: a própria escolha dos textos a serem traduzidos, as decisões interpretativas tomadas durante o processo tradutório, e a divulgação, a recepção e a avaliação das traduções são fatores consideravelmente influenciados pelos distintos contextos socioculturais. (MARTINS, 2010, p. 63)

A busca pela precisão semântica durante o processo tradutório ganhou dimensão contextual na década de 1970, a partir do que se passou a chamar de “virada cultural”. O nome mais expressivo dessa “virada” foi o teórico norte-americano James Holmes que, junto com outros estudiosos, concluíram que “um texto só pode ser compreendido e, portanto, traduzido, quando visto como um fenômeno *cultural*, dentro de um contexto rico e complexo, que vai muito além dos aspectos estritamente linguísticos” (BRITTO, 2012, p. 20). O grupo de estudiosos, então, rompe com as perspectivas estruturalista e da nova crítica, predominantes ao longo das décadas anteriores, que privilegiavam tão-somente o texto em si, praticamente ignorando o contexto em que foi gerado e também quem o gerou.

Seja levando em consideração aspectos linguísticos e/ou extralingüísticos, ou melhor, seja buscando o sentido através e/ou além da palavra, como expresso no título do presente artigo, o fato é que o tradutor de uma obra literária – creio que muito mais do que o tradutor técnico –, depara-se com inúmeros obstáculos na hora de construir o veículo textual, digamos assim, para transportar a mensagem a ser traduzida. Isso porque, além de ter o compromisso de comunicar o conteúdo, precisará fazê-lo tentando a todo custo preservar o estilo literário adotado pelo autor. Assim, o tradutor literário, ao empreender a tradução de um romance ou de um poema, tentará lançar mão de todos os recursos técnicos disponíveis

para produzir no leitor da língua alvo efeitos estilísticos pelo menos semelhantes aos causados no leitor da língua fonte. Dessa forma, para levar a cabo a tarefa de *transportar significados* marcados pela função poética entre diferentes línguas, o tradutor precisa refazer, na língua alvo, a estrutura que, na língua fonte, conduziu aquela carga semântica tão peculiar. Assim, ao definir a tradução literária como “a atividade de *recriar* obras literárias em outros idiomas” (BRITTO, 2012, p. 11), o Prof. Paulo Henrique Britto já denuncia o caráter criativo da função do tradutor literário. Corroborando essa posição de Britto, a Profa. Maria Paula Frota (1994) afirma que “o papel da tradução é, e tem sempre sido, o de *criar*, de *produzir* significados<sup>32</sup>” (FROTA, 1994, p. 16 – tradução nossa)

Com base na minha experiência, posso afirmar que o processo tradutório interlingual<sup>33</sup> de obras literárias compõe-se basicamente de três etapas que passo agora a identificar:

- leitura/interpretação – a precípua função de leitor/intérprete desempenhada pelo tradutor traz à baila discussões que, apesar de extremamente relevantes, não serão aqui discutidas como, por exemplo, a noção de “sujeito”, língua, sentido, ideologia, reflexões que aproximam consideravelmente os estudos da tradução e a análise do discurso, como explana Frota (2005, p. 1);
- a tradução propriamente dita – o emprego de procedimentos técnicos que possibilitam o transporte dos conteúdos da língua fonte para a língua alvo, incluindo-se aí também todas as pesquisas extralinguísticas que se fizerem necessárias – contexto e autor, primordialmente;
- a tessitura do texto traduzido – a produção dos enunciados na língua alvo que correspondam semanticamente aos produzidos na língua fonte, observando-se nessa etapa todos os aspectos inerentes à produção do texto literário – estilo de época e do autor, registro etc.).

Considerando-se que a leitura/interpretação é a primeira etapa do que eu chamaria aqui de “cadeia tradutória”, a teórica britânica Susan

---

<sup>32</sup> “The role of translation is, and has always been, one of *creation*, of *production* of meanings”.

<sup>33</sup> Roman Jakobson divide a tradução em três subáreas: a intralingual (reescrita de sinais em uma língua com sinais da mesma língua), a interlingual (a tradução propriamente dita) e a intersemiótica (transferência de sinais escritos em uma língua para um outro sistema não linguístico de sinais, como a música, por exemplo). (GENTZLER, 2009, p. 21).

Bassnett (2014) afirma ser absolutamente inócuo dissociar a tradução da interpretação. No entender de Bassnett, o tradutor é, antes de mais nada, um leitor especializado que, conhecedor da especificidade do texto literário, é capaz de captar as sutilezas nele empregadas e que precisam ser recriadas na cultura alvo<sup>34</sup>. Desprovido dessa habilidade – e, defendo eu, de formação acadêmica específica – o tradutor correrá o risco de eliminar, durante a atividade tradutória, ironias, imagens, figuras de linguagem, elementos propositalmente utilizados pelo autor que imprimem ao texto todo um caráter próprio, o que Arrojo negar haver. É indiscutível que essas características são, ao mesmo tempo, individuais e coletivas: o autor faz refletir no texto que produz seu talento individual que, por sua vez, é também fruto do contexto em que se formou como “artista da palavra”. Assim, o tradutor, na condição de leitor, precisar estar apto a perceber a rede de significados manifesta naquela obra, produzida por aquele autor, num determinado contexto. Poder-se-ia dizer, então, que a tradução é um processo comunicativo que percorre o seguinte fluxo que, por sua vez, corresponde estritamente às etapas descritas anteriormente: interpretação da obra feita pelo leitor/tradutor (emissor) – tradução (mensagem = texto traduzido – conteúdo e forma) – público leitor (receptor).

Considerando-se as três etapas de que se constituiria o processo tradutório como sugerido aqui, passemos a refletir sobre o percalço primário<sup>35</sup> da tradução: a dicotomia entre “original” e “tradução”. Dentro de uma perspectiva diacrônica, John Milton (2010) faz um retrospecto das metáforas utilizadas para falar dessa dicotomia, sempre atribuindo ao “original” uma posição hierárquica privilegiada em detrimento da tradução, esta não sendo nada além “[d]o avesso da tapeçaria, ou a vela comparada à luz do sol” (MILTON, 2010, p. 26). A mais famosa, porém, – e que ainda é tida como a expressão da verdade no que tange ao dualismo aqui discutido – é “*traduttore, tradittore*”. Segundo a Profa. Adriana Paganó, essa metáfora

é responsável pelo descrédito que a profissão [ainda hoje, no século XXI], recebe em alguns círculos e, infelizmente, continua sendo confirmada por

---

<sup>34</sup> Por vezes, em vez de “língua alvo”, optei por empregar o termo “cultura alvo”, visto que a língua reflete a cultura do povo que a utiliza.

<sup>35</sup> Chamo a relação “original” e “tradução” de “percalço primário”, pois dela se derivam todos os demais: o tradutor como leitor, literariedade, os conceitos de “tradução” e “adaptação”, tradução ilusionista e anti-ilusionista, tradução domesticadora e estrangeirizante, a invisibilidade do autor e quaisquer outras pertinentes à atividade tradutória.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

exemplos de trabalhos improvisados ou realizados por pessoas não qualificadas. (PAGANO, 2006, p. 14)

Tendo-se em mente que a primeira função do tradutor é a de ler e interpretar o texto a ser traduzido, o primeiro obstáculo a ser vencido pelo profissional da tradução é o mapeamento conteudístico e formalístico do texto elaborado pelo autor. Segundo Britto, recriar com exatidão num idioma um texto literário produzido “originariamente” em outra é tarefa impossível, dadas as peculiaridades estruturais de cada um dos sistemas linguísticos envolvidos no processo tradutório. Partindo dessa premissa, Britto alega ser impossível ter como meta uma fidelidade absoluta, pois o processo tradutório se dá entre línguas distintas, constituídas de léxico, sintaxe e semântica próprios e, conseqüentemente, diferentes entre si. O autor alerta, no entanto, que o fato de a fidelidade absoluta ser impossível não impede que o tradutor persiga, consideradas as particularidades idiomáticas em jogo, o que se pode fazer em se tratando de tradução. É o que ele chama de “relativização da fidelidade”, ou seja, o tradutor terá que fazer uma espécie de inventário do que pode se traduzir mantendo proximidade ou distância do chamado “original”. Esse posicionamento que é tomado pelo tradutor ora se aproximando, ora se distanciando do texto produzido pelo autor Brito chama apropriada e respectivamente de “processo centrípeto” e “processo centrífugo”.

No que tange ao conceito de “original”, Arrojo, advogando pela inexistência de uma única interpretação para o texto produzido pelo autor, propõe que este seja visto como um palimpsesto. Desse modo, a autora propõe substituir a ideia de “original” concebida como “um receptáculo em que algum ‘conteúdo’ possa ser depositado e mantido sob controle” (ARROJO, 2012, p. 23) pela metáfora do “texto que se apaga, em cada comunidade cultural e em cada época, para dar lugar a outra escritura (ou interpretação, ou leitura, ou tradução) do “mesmo” texto. (ARROJO, 2012, p. 23 e 24). O ponto que levanto aqui é se a leitura do mesmo texto literário é totalmente “apagada”, para que outra, diametralmente oposta, por exemplo, venha a ser feita. O que questiono é: em que medida uma interpretação difere das demais.

Ainda que se admita que o mesmo texto possa suscitar interpretações diferentes – fato com o qual eu concordo -, indago aqui se essa multiplicidade de leituras, no que diz respeito à tradução, seja tão profusa assim. Será que o mesmo conto de Edgar Allan Poe possui traduções radicalmente diferentes por conta de quem o leu/interpretou com vistas a traduzi-lo e em virtude do contexto em que o leu com esse mesmo propósi-

to? Que elementos textuais seriam passíveis de mutação interpretativa, digamos assim, e quais não? Será que a leitura/interpretação de um crítico literário, por exemplo, segue os mesmos critérios que segue a realizada por um tradutor? Em que medida o tradutor “recria” o chamado “original”? Que limites o tradutor impõe a essa sua criação? Será que as traduções em português disponíveis de *The Canterbury Tales*, por exemplo, são tão díspares a ponto de não se reconhecer em nenhuma delas a genialidade literária de seu autor, Geoffrey Chaucer?

O aspecto levantado no parágrafo anterior é também abordado por Britto (2012), quando se discutem os conceitos de tradução ilusionista e não-ilusionista, propostos pelo tradutólogo tcheco Jirí Levy. Para Levy, as traduções possuem função representativa, tendo em vista que “visam [a] representar uma obra literária para os leitores que não dominam o idioma em que [...] foi escrita, do mesmo modo como um ator representa o papel de Hamlet no palco [...]”. Assim, o tradutor poderia optar por seguir um dos dois caminhos possíveis ao longo do processo tradutório: ou proporcionar um texto de leitura fluida na língua alvo, dando a *ilusão* ao leitor de que está lendo o original ou manteria, na versão traduzida, construções inerentes à língua fonte, mas estranhas ao alvo. Na primeira modalidade, o tradutor produziria um texto de leitura fluente, em que seriam preservadas “as qualidades do original” (LEVY, *apud* BRITTO, 2010, p. 26). Em contrapartida, haveria a tradução anti-ilusionista – esta correspondente à segunda modalidade – em que, ao contrário da ilusionista, “o tradutor se permite [inclusive] comentar o original, deixando bem claro que o texto que ele está lendo não é o original” (BRITTO, 2012, p. 26). Pela proposta anti-ilusionista, que muito se assemelha à que foi feita anos depois pelo norte-americano Lawrence Venuti, o texto traduzido seria modificado para satisfazer a perspectiva ideológica do tradutor. Concorde com Levy, entendo que as traduções anti-ilusionistas seriam, na verdade, paródias, pois as interferências empreendidas mudariam por completo o texto primariamente confeccionado pelo autor. Dessa forma, a um tradutor que nutrisse simpatias pelo liberalismo econômico de Keynes seria reservado o direito de livremente subverter o discurso de Karl Marx ao traduzir *O capital*. O mesmo ocorreria com um outro profissional que, simpatizante das ideias marxistas, poderia adulterar sem restrições o discurso liberalista de Paul Samuelson<sup>36</sup>, por exemplo. Dessa forma, creio que a tradução realmente não se constitui num mero transporte de significados entre sistemas linguísticos diferentes, como afirma Ro-

<sup>36</sup> Economista norte-americano, um dos mais influentes representantes do neoliberalismo.

semmary Arrojo. No entanto, existe, sim, a tentativa de se realizar esse transporte, sendo que, dadas as diferenças estruturais dos idiomas envolvidos, o tradutor precisa, muitas vezes, recriar o texto para provocar no leitor da cultura alvo efeitos semelhantes aos causados no leitor da cultura fonte. Não nos esqueçamos de que o público alvo da tradução precisa dela para ter acesso a algo produzido numa língua que ele não domina. Por isso, ao longo do processo tradutório, serão empregadas todas as estratégias para necessárias para possibilitar esse acesso.

Considerando tudo o que expus anteriormente, entendo que a ideia de “fidelidade relativizada” de Britto é, a meu ver, a que se pauta pela busca do equilíbrio, visto que procura evitar cair nas armadilhas do extremismo. Para tanto, o tradutor deverá modular a sua aproximação e o seu distanciamento em relação ao chamado “original”, alternando os processos centrípeto e centrífugo, sugeridos por Britto. A respeito de se produzir uma tradução *relativamente fiel* ao “original”, Britto esclarece que

ainda que concordemos que nenhuma obra é inteiramente original, e que não há uma linha de demarcação absolutamente inviolável entre originais e traduções – já que alguns textos se situam numa posição intermediária -, isso não nos permite dizer que não há nenhuma diferença entre originais e traduções. A impossibilidade de uma demarcação absoluta não implica a absoluta impossibilidade de estabelecer qualquer demarcação. (BRITTO, 2012, p. 36)

No que tange ao que poderíamos chamar aqui de estudos de caso, citarei alguns “nós tradutórios” com que me deparei ao fazer a tradução de “April, the 25th, As Usual”, um conto da escritora norte-americana Edna Ferber<sup>37</sup> para o periódico *Nota do Tradutor*. No texto em questão, Ferber, através de um narrador não identificado e de discurso pontuado de ironia, narra um episódio na vida de um típico casal norte-americano de meia-idade. Tendo a interiorana cidade de Winnibago, localizada no estado de Wisconsin, como pano de fundo, conta-se um pitoresco episódio na vida de Milly e Hosea Brewster, ocorrido por volta dos anos 1920. Pinky, filha do casal, quer a todo custo proporcionar aos pais a vida glamorosa de que ela passou a desfrutar, desde que se mudou para Nova York, aonde foi estudar e confeccionar capas de revista. Ao longo da tradução, encontrei alguns obstáculos que poderiam ser citados como exemplos do que veio sendo discorrido no âmbito teórico.

---

<sup>37</sup> Edna Ferber (1885-1968) – escritora norte-americana, vencedora de três edições do Prêmio Pulitzer (1924, 1926 e 1952), sendo a última pelo romance *Giant*, cuja versão cinematográfica vem a ser um dos clássicos do cinema mundial, *Assim caminha a humanidade*.



Logo no primeiro parágrafo, ao se referir à faxina doméstica que a protagonista promovia regularmente todo dia 25 de abril, como já sugere o título, o narrador diz que ela fazia tudo “*in strict accordance with Article I, Section 1, Unwritten Rules for House Cleaning*”. Valendo-se de refinada ironia, o narrador – provavelmente, uma narradora, crítica da função doméstica exclusivamente reservada às mulheres – imprime a uma rotina comum a qualquer dona de casa da época um status de “norma jurídica”. No que tange à questão tradutória propriamente dita, o problema, na verdade, reside na palavra “unwritten”. Entende-se que Ferber, através de seu narrador (ou narradora), ao empregar o termo “não escrito” (tradução literal de “unwritten”), desconstrói toda uma referência ao que, num ordenamento jurídico real, caracterizaria algo forçosamente escrito<sup>38</sup>: “artigo” (*article*), “seção” (*section*), “regulamento” (*rules*). Qual teria sido a intenção de Edna Ferber ao construir um “regulamento” “munido” de “artigo” e “seção”, mas adjetivado como “não escrito”? Que solução dar a esse “unwritten”? O literal “não escrito”? Socorrendo-me da minha função de leitora/tradutora, decidi “ouvir” a leitura de “regulamento não escrito” e cheguei à conclusão de que não seria a melhor solução para o sintagma. Resolvi, então, apelar para algo próximo: “verbal”. Afinal, o que está estabelecido sem estar, no entanto, registrado por escrito, é verbal (“acordo verbal”, por exemplo). Mais uma vez, “ouvi” a leitura de “regulamento verbal” e não me pareceu uma solução adequada, visto que o sintagma não produzia em mim, leitora, os mesmos efeitos produzidos por “unwritten rules”. Tentei, então, “penetrar na mente” da autora – mesmo sabendo se tratar de tarefa impossível – e entender o que ela pretendia comunicar com aquele “unwritten rules”. Por certo, ela se referia ao fato de as obrigações domésticas serem tradicional e costumeiramente atribuídas à mulher, ou seja, era um regulamento *subentendido* que, apesar de não estar registrado por escrito em nenhum código, era estritamente posto em prática. A minha intenção, a princípio, seria encontrar um termo jurídico que me apontasse para uma prática endossada pelos costumes e juridicamente reconhecida. As tais “unwritten rules” de Edna Ferber, como já dito anteriormente, eram regras cultural e costumeiramente estabelecidas que, a despeito de não estarem inclusas em código algum, eram largamente conhecidas e cumpridas à risca. Foi então

---

<sup>38</sup> Atente-se para o fato de que tanto nos Estados Unidos, local onde transcorre a narrativa, quanto no Brasil, cultura alvo do processo tradutório, o direito adotado é o *positivo*, ou seja, “aquele em que as normas são postas, expressas por escrito”, em contrapartida ao *consuetudinário* ou *costumeiro*, adotado em países como a Inglaterra, por exemplo, que se apoia na jurisprudência, baseada nos costumes de uma sociedade. (*Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*)

que optei pelo adjetivo “tácito”. As “unwritten rules” eram subentendidas pela Sra. Brewster, protagonista do conto de Ferber, que, como toda dona de casa do início do século XX, seguia religiosamente com vistas ao bom andamento da vida doméstica. Assim, para veicular em português o que Ferber provavelmente quis dizer com “unwritten rules”, evitei a tradução literal e lancei mão do que Heloísa Barbosa (2004, p. 67 e 68) descreve como “equivalência” e que foi defendido pelos teóricos Vinay, Dabelnet, Vázquez-Ayora e Newmark – tendo este ainda desdobrado o conceito em *cultural*, *funcional* e *descritivo*. O conceito de equivalência<sup>39</sup>, no entanto, veio a ser questionado pelo estudioso norte-americano James Holmes<sup>40</sup>, que propôs substituí-lo pelo de *correspondência*, visto que não há como “equivaler” duas formas linguísticas diferentes. O conceito de *correspondência* é, nas palavras de Britto, “mais modesto e realista” (2012, p. 19).

O segundo “nó tradutório” encontrei precisamente no terceiro parágrafo, quando o narrador menciona que a protagonista guarda em caixas etiquetadas no sótão objetos que não estão em uso. Segundo o narrador, entender o que significam as inscrições que identificam o conteúdo das caixas, uma vez que se constituem em códigos, é tarefa impossível, a não ser para a protagonista e para “*you who have owned an attic*”, literalmente traduzível por “você(s) que possui(em) um sótão”. Contudo, o pronome pessoal “*you*” pode também ser usado como pronome indefinido, não se referindo a ninguém propriamente. Seria, então, um “você ideológico”, que encontraria um correspondente numa construção como “*e quem quer que* possua um sótão”, por exemplo. No entanto, talvez pela semelhança que identifiquei entre o discurso irônico do narrador de Ferber e o sarcasmo dos textos machadianos, aventei a hipótese de a autora norte-americana estar se utilizando do mesmo recurso discursivo empregado pelo mestre da nossa literatura: a de trazer o leitor para dentro do texto, fazendo dele, assim, um cúmplice da narrativa. Investigando o discurso empregado em romances como *Memórias póstumas de Brás Cubas*, por exemplo, constatei, porém, que, ao direcionar o texto ao leitor, Machado sempre se utilizava do vocativo “leitor”, o que deixava clara a sua intenção de fazer de seu interlocutor quem quer que o estivesse lendo. Estando ausente no texto de Ferber qualquer marca que identifi-

---

<sup>39</sup> O termo “equivalência” ainda é utilizado pela teórica Mona Baker no sentido que Holmes propôs como “correspondência”.

<sup>40</sup> Teórico norte-americano, de suma importância para os estudos da tradução, tendo contribuído enormemente para a emancipação da área como estudo acadêmico.

casse expressamente aquele “you” com o leitor – com um vocativo, assim como faz Machado – resolvi construir orações em que esse elemento fosse indeterminado, como nos exemplos: “except Mrs Brewster and *you who have owned* an attic”/ “à exceção da Sra. Brewster e de *quem quer que* tenha um sótão”; “*another stunned you with...*”/ “uma outra surpreenderia *qualquer um...*”; “once *you had* the code key they translated themselves simply enough...”/ “uma vez *que se tivesse* a chave do código, eles facilmente se traduzem...”. Para expressar a ideia de indeterminação veiculada por esse elemento, foi necessário empregar procedimentos técnicos tradutórios diversos. No primeiro exemplo, houve uma mudança na categoria gramatical, uma vez que o pronome pessoal *you* foi substituído pela locução “quem quer que”, o que, segundo Barbosa (2004), consiste numa *transposição*, sendo também utilizada no segundo exemplo. No terceiro, ao utilizar a voz passiva pronominal, dirigi o foco narrativo para o sujeito “chave do código”, omitindo, assim, o termo da oração que identificasse “quem tinha a ‘chave do código’”.

Mais adiante, entra na trama uma personagem a quem o narrador se refere como “Miz Merz”, uma moradora local que auxiliava a Sra Brewster (Mrs Brewster, no “original”), a protagonista, na limpeza anual ocorrida em abril. Notei de imediato que foram empregadas duas formas de tratamento: *Miz* e *Mrs*. Constatei também ao longo da leitura do conto que a forma “Miz” foi posta na fala dos personagens, oriundos da pequena Winnibago, e que preservavam os costumes – dentre eles a pronúncia – interioranos da pequena cidade. A exceção seria a forma com que a personagem Pinky que, influenciada pela educação e pelo ambiente sofisticado de Nova York, emprega o registro culto “Mrs”. Pesquisando os pronomes de tratamento em português, escolhi o formal “Sra” para o “Mrs”, usado tão-somente por Pinky, e o informal “Dona” para o narrador e os nativos da provinciana Winnibago, que não foram transformados por nenhum agente, seja a educação ou o contato direto com a sofisticação dos grandes centros. É interessante observar que a autora sutilmente emprega as duas formas de tratamento para destacar a sofisticação por que passou a personagem Pinky, a única a empregar o registro formal.

O pronome que eu deveria utilizar para me referir à Dona Merz não foi o único percalço que a personagem – ou melhor, a sua criadora – interpôs no meu caminho. Como indicação de sua condição social – creio que não diga respeito ao fator regional, visto que o casal Brewster não faz uso do mesmo registro –, Ferber marcou o discurso dessa personagem pela reprodução da oralidade e da informalidade nos enunciados

produzidos pela personagem. Na tentativa de manter essa marca, decidi, sempre que possível, reproduzir também a oralidade na língua alvo. Assim, optei por formas como “*pra cuidá*” para corresponder a “to look out *fur (for)*”, “*num*” (“não”) para traduzir o popular “*ain ‘t*”, “*tarvez*”<sup>41</sup> (“talvez”), para tentar reproduzir a forma coloquialíssima “*mebbe*” (“maybe”), sempre tomando o cuidado de grafá-las em itálico para deixar inequívoco que se trata da transcrição do registro oral que, no caso da personagem em questão, desvia do padrão culto da língua. Caso não tivesse lançado mão dessas estratégias tradutórias, eu teria desconstruído a personagem interiorana e desprovida de educação criada por Edna Ferber.

Um outro percalço que enfrentei durante a tradução do conto de Ferber foi a palavra “studio”. A primeira ocorrência do termo fazia referência ao local de trabalho da personagem Pinky, que confecciona capa de revista, mas cuja função não está clara no texto, podendo ser fotógrafa ou arte-finalista. A princípio, não hesitei em utilizar a palavra “estúdio, que até poderia ser considerado um “equivalente perfeito”. No entanto, ocorreu-me que o conto de Ferber foi escrito no início dos anos de 1920, o que me fez questionar se, na época, era esse o termo que comumente se empregava para designar o local onde se realizavam trabalhos artísticos. Decidi, então, apelar para “ateliê”, galicismo amplamente utilizado na época, graças à forte influência francesa na esfera cultural. Ainda que houvesse ocorrências do termo “estúdio”, então já parte do léxico inglês, pareceu-me que o emprego da palavra “ateliê” seria mais coerente com a recriação de um texto “originariamente” produzido na segunda década do século passado. Desse modo, considerando-se que o “original” foi escrito no início do século passado, quando essa nuance semântica em inglês já era corrente, e que a minha opção como tradutora era a de preservar uma certa “marca cronológica”, decidi não me fazer “visível”<sup>42</sup>, como propõe Venuti.

---

<sup>41</sup> Mesmo ciente de que nada reproduziria com exatidão a fala rural de Wisconsin, escolheu-se a forma “tarvez” para dar à leitura da palavra um “toque interiorano” que certamente possuiriam os habitantes da pequena Winnibago, sobretudo no início do século XX, quando os meios de comunicação ainda não teriam exercido nenhuma influência nas localidades distantes dos centros urbanos. A essa tentativa de reproduzir, ainda que inexatamente, a marca da oralidade, Britto (2012) denomina “efeito de verossimilhança” (p. 87).

<sup>42</sup> Lawrence Venuti alega que a tradução fluida, sem vestígios linguísticos do “original” fazem com que o leitor se esqueça de que está lendo um texto traduzido, fato que torna o tradutor *invisível*, fator decisivo para a desvalorização do profissional da área. Assim, ele propõe que se preservem ao máximo estruturas da língua fonte na tradução para a língua alvo, ainda que a presença desses enunciados cause estranheza no leitor.

Como tentei demonstrar, a atividade tradutória se compõe equitativamente – não me furtaria a afirmar – de aspectos linguísticos e extralinguísticos. Desse modo, o tradutor literário precisa estar apto para transpor os percalços a que aludi no título do presente artigo, na tentativa de chegar ao sentido construído naquele texto, entendendo-o numa perspectiva micro (estritamente verbal) e numa perspectiva macro (elementos extraverbais que direta ou indiretamente concorreram para a tessitura do texto primário “original” – contexto histórico, experiências pessoais do autor, estilo pessoal, estilo de época etc.). Assim, o tradutor, na condição de leitor especializado, vai mapear o texto que lhe cabe verter para uma língua diversa daquela em que foi criado. Em seguida, utilizando-se do seu domínio em relação aos idiomas envolvidos no jogo tradutório, recriará aquele conteúdo previamente examinado ao longo da leitura que pretende empreender. A partir daí, ele vai se utilizar de seu “senso profissional” para dosar a distância entre o texto que produz – o traduzido – e o criado pelo autor – o “original”, promovendo aí uma alternância entre os processos centrífugo e centrípeto, como propõe Britto (2012). Caberá ao profissional<sup>43</sup> da tradução decidir<sup>44</sup> em que momentos deverá aproximar (processo centrípeto) ou afastar (processo centrífugo) o texto que recria do primário. No primeiro caso, ele optará por estrangeirizar o texto recriado no idioma alvo e, no segundo, moldará – ou adaptará – o texto à cultura de destino. Resumindo aqui o processo tradutório, reafirmo que a tradução não se resume ao transporte de sentidos entre duas línguas diferentes, mas não podemos negar que ele existe. O que deverá fazer o profissional da tradução é tentar achar um ponto de equilíbrio entre movimentos centrípeto e centrífugo identificados por Britto (2012). Para cumprir com sua tarefa, o tradutor, valendo-se de seu bom senso profissional, deverá detectar que elementos textuais do “original” deverá preservar e quais deverá adaptar à língua alvo. Concluo que, para que o tradutor tenha esse domínio, esse bom senso, ele precisa ter uma formação acadêmica específica que adicione à sua habilidade conhecimentos teóricos. Só assim ele poderá se fazer invisível e, conseqüentemente, conquistar no

---

<sup>43</sup> Cumpre alertar aqui que a profissão de tradutor ainda não é regulamentada por lei, sendo apenas reconhecida como profissão liberal através da portaria do MTE nº 3.264 de 27 de setembro de 1988. Fonte: SINTRA-Rio

<sup>44</sup> Não se considera neste artigo o que, de fato, ocorre no mercado editorial: as decisões do tradutor se pautam nas normas adotadas pelas editoras a que ele presta serviço. A tradução que se tem em mente por ora é a que o Prof. John Milton denomina de “tradução aristocrática”, definindo-a como aquela feita “fora do circuito comercial, à qual o tradutor de dica grande parte do tempo e energia”. (MILTON, 2002, p. 16)

mercado o respeito e a valorização que lhe são devidos, conseguindo, dessa forma, desfazer o paradoxo que historicamente vem marcando a atividade tradutória.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROJO, Rosemary. *Oficina de tradução*. São Paulo: Ática, 2003.
- BAKER, Mona. *In Other Words: A Coursebook on Translation*. London: Routledge, 2011.
- BARBOSA, Heloísa. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.
- BASSNETT, Susan. *Translation Studies*. New York: Routledge, 2014.
- BRITTO, Paulo Henriques. *A tradução literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.
- Dicionário online Caldas Aulete*. Disponível em:  
<<http://aulete.uol.com.br>>.
- FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 2012.
- FROTA, Maria Paula. *A interpretação na análise de discurso e nos estudos da tradução*. 2005. Disponível em:  
<<http://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/2SEAD/SIMPOSIO S/MariaPaulaFrota.pdf>>. Acesso em: 05-2014.
- \_\_\_\_\_. *Redefining the Role of Translation*. Santa Maria, 1994. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11792>>. Acesso em: 01-2014.
- GENTZLER, Edwin. *Teorias contemporâneas da tradução*. Trad.: Marcos Malvezzi. São Paulo: Madras, 2009.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 3.0
- Longman Dictionary of Contemporary English*. Pearson/Longman: Essex, 2006.
- MARTINS, Márcia A. P. As contribuições de André Lefevere e Lawrence Venuti para a teoria da tradução. *Cadernos de Letras*, UFRJ, n. 27, 2010. Disponível em:

[http://www.lettras.ufrj.br/anglo\\_germanicas/cadernos/numeros/122010/extos/c1301220100marcia.pdf](http://www.lettras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos/numeros/122010/extos/c1301220100marcia.pdf).

MILTON, John. *O Clube do Livro e a tradução*. Bauru: Edusc, 2002.

\_\_\_\_\_. *Tradução: teoria e prática*. 3. ed. São Paulo: Martins, 2010.

PAGANO, Adriana. Crenças sobre a tradução e o tradutor: revisão e perspectivas para novos planos de ação. In: ALVES, Fabio. (Org.). *Traduzir com autonomia: estratégias para o tradutor em formação*. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-28.

SWAN, Michael. *Practical English Usage*. 7. ed. London: Oxford University Press, 1998.

## **PROCESSOS COLONIAIS, SILENCIAMENTO E A TRADUÇÃO PONTE PLÁSTICA COMO FORMA DE RESISTÊNCIA**

*Patrick Rezende* (UFES)  
[patrickrezende@hotmail.com](mailto:patrickrezende@hotmail.com)

Digo: o real não está na saída nem na chegada:  
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.

(João Guimarães Rosa)

### **RESUMO**

Na tentativa de constituir uma história universal que fosse de encontro aos interesses das sociedades ocidentais, as empresas coloniais europeias se valeram de práticas maniqueístas para impor seu olhar. A tradução, ferramenta que nos permite compreender e manifestar intenções, foi usada continuamente como ferramenta de poder, reforçando hierarquias e silenciando vozes. O discurso colonial se valeu explicitamente dos processos tradutórios para transformar suas perspectivas em verdades universais, produzindo um mundo dicotômico, no qual os olhares que buscam desviar dos padrões impostos pela lógica ocidental são subjugados e submetidos às cruéis práticas de violência. Entretanto, é importante perceber que na constituição dessa ilusória civilização universal muito escapou e a resistência pode ser percebida por todo processo colonial. A tradução, então, poderá ser reposicionada como prática capaz de recontar as histórias, dando voz ao que foi silenciado e permitindo a desconstrução de paradigmas dominantes. Sugere-se, portanto, repensar as artes tradutórias a partir da sua plasticidade, ou seja, prática que promove pontes que manifestam os infinitos cruzamentos presentes entre línguas, capaz de evidenciar o homem como interseções de diversas vozes que carregam suas historicidades. De tal forma, procurar-se-á pensar a questão da tradução não como pontes rígidas que se fixam e seguem de um ponto ao outro, buscando equivalências simplistas, mas como constituições plásticas que estão em uma contínua relação dialógica e maleável que desconstroem as persistentes hierarquias do mundo e possibilita o recontar da história a partir também de perspectivas que vem sendo mantidas sob o silêncio.

**Palavras-chave:** Tradução. Processos coloniais. Discurso colonial. História.



Com a queda do regime militar argentino em 1983, o diretor Luis Puenzo lança, dois anos mais tarde, o filme *La Historia Oficial* (PUENZO & BORTNIK, 1985). O longa-metragem retrata o período final da ditadura militar na Argentina entrelaçado a vida da professora de história Alicia, uma jovem senhora da classe média portenha, que é mãe de Gaby, uma criança adotada ainda bebê, trazida para casa pelo marido, Roberto, um empresário envolvido em negócios abstrusos com os militares.

Alicia, durante suas aulas de história para um grupo de adolescentes de uma escola regular de Buenos Aires, demonstra que entender a história é uma maneira de sobreviver e pontua ainda no início do filme que abarcá-la é se preparar para “compreender o mundo. Nenhum povo pode sobreviver sem memória e a história é a memória do povo<sup>45</sup>.” (PUENZO & BORTNIK, 1985, tradução nossa) Todavia, é importante ressaltar que para Alice só há uma história, aquela é tida como oficial. Portanto, tanto em sua vida pessoal quanto profissional, a professora renegou tudo o que fosse proposto por quem não tivesse autoridade para tal.

Com o fim da ditadura militar, sua amiga Ana, ex-presença política, retorna do exílio e Alicia começa a se dar conta de que nem sempre há apenas uma única versão para a história. Junta-se a isto o fato de que a liberdade trazida com o fim do regime possibilitou aos seus jovens alunos questionar o que seria oficial. Em um momento magistral do filme, os alunos discutem sobre a morte de Mariano Moreno, um dos líderes da independência argentina. A conservadora professora de história afirma que Moreno morreu de causas naturais, entretanto, seus alunos a questionam dizendo que ele teria sido envenenado por seus ideais libertários. Alicia imediatamente nega a possibilidade e afirma que isto não passa de uma teoria nunca comprovada, sem provas. Um aluno provoca ainda mais a professora e afirma que “não há provas porque a história é escrita por assassinos<sup>46</sup>” (PUENZO & BORTNIK, 1985, tradução nossa).

A beleza magistral da cena não é pelo embate provocado pelo aluno ou pela retomada de um importante momento histórico, mas pelo simbolismo aí imbuído. O aluno convida a professora a questionar a “história oficial”, a desconstruir as verdades que lhe foram impostas e a abrir seu olhar para que outras histórias não sejam apagadas por interesses de

---

<sup>45</sup> “Comprender la historia es prepararse para comprender el mundo. Ningún pueblo podría sobrevivir sin memoria y la historia es la memoria de los pueblos.”

<sup>46</sup> “No hay pruebas porque la historia la escriben los asesinos.”

um determinado grupo. O aluno parece inconscientemente dizer a Alicia para produzir suas próprias traduções e não reproduzir discursos prontos.

Na aula seguinte, a professora chega à classe e encontra diversos jornais pregados a parede com notícias e fotos de crianças desaparecidas durante a ditadura, contrariando informações presentes e outras vezes omitidas das fontes *oficiais*. Enquanto a cena mostra a professora entrando na sala e se deparando com tais recortes, um aluno, em voz baixa, lê determinados trechos de Moreno publicado na *Gazeta de Buenos Ayres*, em 2 de junho de 1810, que dizem que

[...] porque não tendo liberdade de pensamento, continuarão a aceitar os absurdos que consagraram nossos pais e autorizaram o tempo e o costume. Sejam uma vez menos partidários de nossas velhas opiniões, menos egoístas. Dê-se acesso à verdade. A verdade como virtude tem em si a sua apologia; discutindo-as e ventilando-as aparecem em todo seu esplendor e brilho. Se se opõe restrições ao discurso, vegetará o espírito assim como a matéria. O erro, a mentira, o fanatismo e a ignorância dividirão os povos e causarão para sempre seu abatimento, sua ruína e sua miséria.<sup>47</sup> (PUENZO & BORTNIK, 1985, cap.1, tradução nossa).

A junção das palavras republicanas de Mariano Moreno com os recortes de jornais sobre o período militar intercala dois momentos, ainda que separados por mais de um século, onde o pensamento era controlado explicitamente e os indivíduos eram desencorajados a questionar, sugerindo que a humanidade parece ter permanecido na inércia em determinados aspectos. Por outro lado, os alunos, ao provocarem Alicia, tiram-na da zona de conforto e encorajam-na a ir além do conhecimento canônico presente nas fontes reconhecidas pelas autoridades de poder. Muito além de aspectos acadêmicos, o despertar da professora de história ocorre em todos os níveis da sua vida. Alicia aprende com seus alunos, percebendo que a vida é feita por processos tradutórios que devem ser realizados consciente e criticamente, que compreender as conjunturas e historicidades nas quais nos constituímos não é uma tarefa mecânica, mas um processo de significação contínuo que produzirá sentido a partir das posições e posicionamentos nos quais nos encontramos.

---

<sup>47</sup> "Porque no teniendo libertad de pensamiento, se seguirán respetando los absurdos que han consagrado nuestros padres, y ha autorizado el tiempo y la costumbre. Seamos una vez menos partidarios de nuestras envejecidas opiniones; tengamos menos amor propio; dese acceso a la verdad. La verdad, como la virtud tienen en sí mismas su más incontestable apología; a fuerza de discutir las y ventilarlas aparecen en todo su esplendor y brillo; si se oponen restricciones al discurso, vegetará el espíritu como la materia y el error, la mentira, la preocupación, el fanatismo y el embrutecimiento harán la divisa de los pueblos, y causarán para siempre su abatimiento, su ruina y su miseria."

Passamos nossas vidas permeados a todo instante por fontes constitutivas, estas que cruzam, contaminam e acabam por dar contornos a nossa historicidade. As referências midiáticas, as instituições de ensino e as religiosas, as organizações políticas e econômicas, os núcleos familiares e os mecanismos sociais são pontos cardiais, principalmente no Ocidente, na construção da memória de um povo. As tradições são constituídas e mantidas graças ao esforço, de certa forma, coletivo, de diversos níveis de organizações. Sendo que nesse contar da história, muitas destas fontes constitutivas acabam por se posicionarem na privilegiada posição de oficiais. Assim, é importante refletir a todo instante como escolas, igrejas, governos, imprensa e outras estruturas vem se posicionando por trás do discurso da *oficialidade*, tornando-se àqueles que contam a história, única e oficial.

O Ocidente, que na atualidade suplantou os muros da concepção geográfica e passou a ser uma questão muito mais ideológica, é descrito por Stuart Hall (1996) em seu prestigiado ensaio *The West and The Rest: Discourse and Power* como um constructo sintético mental inventado a partir da justaposição de diversas outras noções que pode ser caracterizado como qualquer “sociedade desenvolvida, urbanizada, capitalista, secular e moderna” (p.186). Junte-se a isto o fato de o Ocidente ter se sustentado por séculos, em muitos aspectos, por meio de práticas normatizantes, opressoras e dominantes. Tais métodos ocidentais acabaram por produzir um modo de pensar binário e uma dicotomização do mundo em diferentes níveis, mas sobretudo político, entre o Ocidente (*West*) e o Resto (*Rest*).

Portanto, faz-se necessário perceber que tais processos de subjugação, intervenção e exploração do Ocidente sobre os que estão fora de seu prestigiado grupo dá-se, antes de tudo, da ambição ocidental em se apropriar de recursos para além de suas limitações geográficas; desde matérias-primas e mão de obra aos mercados consumidores. Tais práticas estão entrelaçadas também na necessidade de manter os privilégios do Ocidente.

Edward Said (2003) aponta que o discurso ocidental procura não apenas diferenciar e *feticizar* o Resto, mas sobretudo representá-lo de forma que seja necessária uma intervenção corretora por parte do Ocidente. Assim, os processos coloniais podem ser vistos antes de qualquer coisa como tentativas de dominar, controlar, reestruturar e se apropriar dos povos, culturas e territórios do Resto.

O Ocidente vem contando a suposta “história universal”, a partir, é claro, das perspectivas que lhe favoreça e neste processo que começa sempre no discurso, o outro perde sua voz, silencia-o para que assim ele possa ser representado pelos anseios ocidentais. A constituição da imagem do outro pelo colonizador se dá pela criação de identidades estereotipadas repetidas incessantemente para que este constructo possa justificar as práticas violentas do Ocidente.

Para ilustrar, pensemos em dois casos: o dos indígenas no início da invasão Europeia as Américas e a atual questão árabe. No primeiro caso os habitantes do continente americano foram descritos ao longo de anos como indolentes, selvagens, traiçoeiros, pagãos e ameaçadores, portanto, caberia ao homem branco europeu trazer civilização a estes povos, neste caso, escravizá-los e evangelizá-los seria justificável, bem como aniquilá-los se necessário. Nos tempos atuais, os árabes sofrem processos de subjugação bem semelhantes, são retratados pelas sociedades ocidentais como bárbaros, alienados, extremistas e sobretudo terroristas, logo, cabe ao Ocidente intervir para que a “paz do mundo” seja preservada.

De tal forma, percebemos que os preceitos ocidentais continuam em um processo colonial que ainda não findou, apresentando o outro como uma cópia corrompida que precisa ser modificada até que seja enquadrada aos padrões desejáveis do mundo ocidental. Assim, o discurso dominante aponta o colonizado como incapaz de produzir sua própria representação, bem como inapto a se organizar e conduzir suas próprias formas de aparelhamento.

O Outro é citado, mencionado, emoldurado, iluminado, encaixado na estratégia de imagem/contraimagem de um esclarecimento serial. A narrativa e a política *cultural* da diferença tornam-se o círculo fechado da interpretação. O Outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional. (BHABHA, 2010, p. 59)

Bhabha denuncia que, no discurso colonial, o outro é constituído pelo silenciamento, a partir da ausência, uma vez que o caráter de concepção desse outro é tomado a partir da ideia de que ele não pode criar sua própria representação, não é dado ao outro o direito de constituir a si próprio. Assim, segundo Eni Orlandi, há uma ampla margem de silêncio que é “produzida pelo dominador e empunhada pelo dominado” e, nesse encontro, a autora sinaliza que: de um lado, os colonizadores objetivavam submergir as diferenças, projetando os colonizados como “cópias em seus imaginários, cópias malfeitas a serem passadas a limpo; enquanto, do outro lado, assumindo a condição de simulacros – imagens rebel-

des e avessas a qualquer representação –,” os colonizados às vezes acabam por consentir com o discurso das cópias. (2008, p. 26-27)

Faz-se mister entender que a estratégia de reprodução do outro de maneira estereotipada e unificada cria um jogo dual de representação entre o colonizado e o colonizador, em que o discurso colonial simplifica as diferenças, transformando-as em algo homogêneo que servirá de modelo para suprimi-las. Assim, o que difere deve ser sufocado ou mesmo inserido na lógica binária, formando discursos que desqualificam o outro, que é visto como um não ser, um não masculino, um não heterossexual, um não branco, um não judaico-cristão, sintetizando, um não legítimo ocidental.

Portanto, é neste ponto que precisamos refletir sobre a questão da tradução, entendida aqui não apenas como um procedimento de transposição entre diferentes línguas, mas como atividade inerente ao ser humano, que está a todo instante decodificando, reformulando, retextualizando ou parafraseando intenções, estas não apenas verbais. Assim como apontou tão magistralmente Octavio Paz:

aprender a falar é aprender a traduzir: quando uma criança pergunta a sua mãe o significado desta ou daquela palavra, o que realmente pede é que traduza para a sua linguagem a palavra desconhecida. A tradução dentro de uma língua não é, nesse sentido, essencialmente diferente da tradução entre duas línguas, e a história de todos os povos repete a experiência infantil (1990, p. 9).

De tal forma, retomamos Bassnett (2008) que nos lembra de que os processos tradutórios foram e continuam sendo usados, sem o menor pudor, como um artifício do poder colonial, ferramenta que reforça as hierarquias de poder e silencia vozes. O discurso colonial consecutivamente se valeu da tradução para transformar valores de seus interesses em verdades universais. Dá a importância de subverter tal prática e transformá-la como uma possibilidade de resistência, entretanto, é preciso cuidado para não transformar a tradução em um instrumento que produza ainda mais silenciamento.

Sandra Regina Goulart de Almeida, tradutora e grande estudiosa de Gayatri Spivak, assinala que a teórica indiana marca a necessidade de estarmos também sempre vigilantes para não acabarmos produzindo discursos para e pelo outro. Desapossar a tradução de posição privilegiada no âmbito colonial é lançar possibilidades para que o outro possa falar por ele próprio, para que ele possa traduzir e se traduzir no mundo a partir das suas perspectivas.

Estar vigilante, no sentido que Spivak dá ao termo, significa não apenas estar atento às forças da matriz colonial de poder, mas também às possíveis construções ilusórias de engajamento político e ético e às cumplicidades de nossas posições como intelectuais pós-(e des)coloniais. Significa ainda abrir espaço para um aprendizado contínuo a partir do outro, daquele cujo discurso silenciado corre o risco de ser apropriado e, assim, tornar-se ainda mais emudecido. (ALMEIDA, 2013, p. 139)

Assim, o desconstruir dos paradigmas dominantes do olhar ocidental e conseqüentemente dos processos coloniais cruza a forma como entendemos a própria noção de oficialidade e de tradução. Para que não nos posicionemos como Aliciais, a personagem principal do filme *La Historia Oficial*, acreditando que haja apenas uma história única e oficial, deveríamos continuamente nos posicionar vigilantes e questionar as oficialidades dos discursos e buscar perceber que não há uma única possibilidade de compreensão. Somos leitores do mundo e cabe a nós interpretar, transformar e produzir significações a partir das nossas próprias experiências, entendendo que este processo é sempre provisório, não havendo uma fonte oficial a qual o indivíduo deva se sujeitar por meio de uma fidelidade a um suposto original. Da mesma forma que precisamos perceber o outro como legítimo outro, permitindo que ele possa produzir suas próprias significações, bem como necessitamos nos posicionar numa escuta que seja capaz de se deixar contaminar pelos discursos do outro, que vem também carregado de tantas outras vozes.

A resistência pela tradução vem quando somos capazes não de inverter as posições de dominador e dominado ou de emissor ativo e receptor meramente passivo, mas quando criamos possibilidade para que o então dominado ou receptor seja capaz de produzir seus próprios discursos, suas próprias constituições e possa falar a partir de suas próprias traduções do mundo. De tal modo, desconstruímos essa hierarquização de tudo quando posicionamos as diversas vozes sob a mesma ótica, dando a elas a mesma escuta. Trazendo novamente os dois exemplos citados acima, dos indígenas e dos árabes, a resistência via tradução não se trataria de aceitar a história apenas do ponto de vista de ambos os grupos e desconsiderar a versão ocidental, pois assim estaríamos nos valendo das mesmas táticas mesquinhas do Ocidente. Entretanto, cabe a nós criarmos caminhos para que estes grupos que vem sendo subjugados e subalternizados possam ser capazes de se autorrepresentarem e contar suas próprias histórias, com suas próprias vozes. Assim, quando os diversos discursos passam a se considerados, produzindo *infinitos tradutores*, estes entendidos a partir de suas determinadas conjunturas que revelam suas próprias historicidades, promovendo um enriquecimento dos olhares.

Afinal, ganhamos mais quando temos a diversidade e percebemos que a composição da natureza é por ela própria plural.

Eis aí tradução entendida como uma ponte plástica, processo que ocorre a partir da relação dialógica entre indivíduos, sem qualquer hierarquização, sem oficialidades, sem pontos de partidas ou pontos de chegadas, mas cheios de interstícios que possibilitam o encontro. É plástica por se capaz de se modificar a cada novo contexto, a cada nova voz que vem integrar e interagir com a produção discursiva. A tradução é uma ponte plástica no momento que entendemos que as relações não são simplesmente duais, mas que estão a todo instante coexistindo de maneira plural, esticando daqui, reduzindo dali e convergindo no aqui e no acolá.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Sandra Regina G. Quando o sujeito subalterno fala: especulações sobre a razão pós-colonial. In: ALMEIDA, Júlia; MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia; TOLLER GOMES, Heloisa. *Crítica pós-colonial: panorama de leituras contemporâneas*. Rio de Janeiro: 7letras, 2013.

BASSNETT, Susan. *Translation Studies*. Routledge, 2008

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad.: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

HALL, Stuart. The West and the Rest: Discourse and Power. In: HALL, St. (Org.). *Modernity: an introduction to modern societies*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell, 1996.

PAZ, Octavio. *Traducción: literatura y literalidad*. 3. ed. Barcelona: Tusquets, 1990.

PUENZO, Luis; BORTNIK, Aída. *La historia oficial*. [Filme-vídeo] Buenos Aires, Argentina, 1985. DVD, 114 min. Ntsc. Dolby Digital.

SAID, Edward W. *Orientalismo – o Oriente como invenção do Ocidente*. Trad.: Rosaura Eichenberg, São Paulo: Companhia de Bolso, 2007.

**REPRESENTAÇÕES DA FRANCOFONIA:  
UMA ABORDAGEM CRÍTICA SOBRE O USO E O DESUSO  
DE LIVROS DIDÁTICOS NA FORMAÇÃO  
DE PROFESSORES DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*Suzana Darlen dos Santos Santaroni* (UFF/CAPES)  
[suzy\\_sant@yahoo.com.br](mailto:suzy_sant@yahoo.com.br)

*Xoán Carlos Lagares Diez* (UFF)  
[xlagares@gmail.com](mailto:xlagares@gmail.com)

**RESUMO**

O presente trabalho de pesquisa está voltado para a observação da formação de representação social e linguística, no âmbito da francofonia, através do uso dos seguintes materiais didáticos: o método *Alter Ego 1*, o método *Version Originale 1* e os materiais elaborados pelos professores da UERJ e da UFRJ. A pesquisa enquadra-se na área de linguística aplicada e está centrada em questões de políticas linguísticas em livros didáticos de francês língua estrangeira. As abordagens de questões de representações são feitas na perspectiva da Representação Social. De acordo com Moscovici, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. E, sobre representação linguística, Petitjean (2009, p. 44) afirma que “a representação linguística aparece como uma representação social verbalizada [...] ela se organiza de maneira coerente em torno de um princípio comum que aparece na característica fundamentalmente interativa da representação linguística”. O objetivo do trabalho é refletir sobre a construção de representações da francofonia pelos professores de francês língua estrangeira através do uso de materiais didáticos direcionados para o ensino de francês língua estrangeira e utilizados em cursos de formação de professores de instituições de ensino superior do Rio de Janeiro e de Sergipe. Além disso, queremos verificar as políticas linguísticas que englobam e promovem a formação de representações através de manuais didáticos produzidos na França e utilizados no Brasil, e analisar se essas políticas estão envolvidas com a preocupação de transmitir uma francofonia que vai além do território francês. Por se deter nas ocorrências de políticas e representações no âmbito do manual didático utilizado em universidades para os cursos de licenciatura, a pesquisa oferece contribuições para a área de formação de professores de francês língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Formação de professores. Francês Língua Estrangeira. Livro didático



## 1. Introdução

O presente trabalho de pesquisa, que está em andamento, trata das representações sociais e linguísticas no âmbito da francofonia, na perspectiva da teoria das representações sociais, em manuais didáticos utilizados por cursos de licenciatura. Os métodos são os seguintes: *Alter Ego + 1*, *Version Originale 1* e os materiais elaborados pelos professores da UERJ e UFRJ. A pesquisa enquadra-se na área de linguística aplicada e está centrada em questões de políticas linguísticas em livros didáticos de francês língua estrangeira. Logo, ela se enquadra no campo de estudos da política linguística.

De acordo com Cunha, Costa e Martelotta (2011, p. 27), “a linguística aplicada tem sua origem alicerçada nos estudos sobre o ensino de línguas, sobretudo o de línguas estrangeiras”. Embora, segundo Moita Lopes (1996), essa teoria também tenha foco em problemas de uso da linguagem fora do meio de ensino/aprendizagem. A linguística aplicada enquadra-se na área de linguística por se tratar de uma disciplina voltada para os estudos da linguagem, porém não tem como objetivo a descrição da língua em si mesma. Por esse motivo, procura subsídios em outras ciências sociais (antropologia, teoria educacional, psicologia e sociologia, sociologia da aprendizagem, sociologia da informação, sociologia do conhecimento etc.), sendo considerada uma área temática interdisciplinar. Assim, a linguística aplicada oferece suporte para a presente pesquisa, que se concentra no ensino de língua estrangeira.

Segundo Calvet (2007, p. 11), a política linguística pode ser definida como a “determinação das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade”, ou seja, esse campo se concentra em estudos voltados para a linguagem. “O interesse pelas questões que dizem respeito às políticas linguísticas está no centro de numerosas pesquisas situadas no âmbito não apenas da Sociolinguística e da etnolinguística ou da antropologia linguística, mas também (e sobretudo) da linguística aplicada” (SAVEDRA & LAGARES, 2012, p. 16).

A política linguística oferece subsídios para essa pesquisa, pois apresenta estudos relevantes na área de investigação das representações sociais e linguísticas, visto seu grau de importância dentro dessa área. Pereira e Costa (2012, p. 172) afirmam que “uma representação favorável a respeito de uma determinada língua pode [...] interferir em uma dada política linguística”.

O termo “francofonia” surgiu em 1880, e é aplicado à realidade geográfica, linguística e cultural que reúne todos os indivíduos que fazem o uso da língua francesa enquanto língua materna, segunda língua, língua de comunicação ou de cultura. Segundo Calvet (2007, p. 136), podemos considerar a francofonia como “uma realidade sociolinguística, produto da história – particularmente da história colonial – e um conceito geopolítico recente”. Isto é, a expressão francofonia está relacionada ao conjunto de diferentes povos que utilizam a língua francesa, por influência colonial, social ou política.

Segundo Sêga (2000), a representação social é a representação de objetos ou de pessoas. Ela não representa a transcrição real e ideal, mas é o processo pelo qual é estabelecida a relação entre o mundo e aquilo que o compõe. Sendo assim, os conceitos que formamos sobre alguém ou alguma coisa (lugar, objeto, etc.) são o resultado das representações que aprendemos e absorvemos através da interação.

De acordo com Moscovici (1978, p. 26), a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos. Portanto, as representações são os meios pelos quais estabelecemos conceitos, e tais conceitos influenciam os nossos comportamentos, e a forma como nos relacionamos com os outros.

Devemos ressaltar que as representações linguísticas são consideradas como um conjunto de conhecimentos sociais compartilhados e elaborados relativos à língua. Segundo Petitjean, (2009, p. 44)

a representação linguística aparece como uma representação social verbalizada [...] ela se organiza de maneira coerente em torno de um princípio comum que aparece na característica fundamentalmente interativa da representação linguística,... [Tradução nossa]

Ou seja, ela é a representação social da língua, partilhada através da fala e de atitudes. A representação linguística é organizada através de ideias comuns entre indivíduos de uma sociedade.

Sobre o livro didático é importante dizer que, de acordo com Bergmann (2009, p. 49), esse material “pode apresentar um papel ideal de simples orientador e guia do processo de ensino/aprendizagem da língua, mas que também ocupa frequentemente uma posição central na aula de língua estrangeira” [Tradução nossa]. O livro didático é considerado um dos principais instrumentos do processo de ensino/aprendizado de língua estrangeira, tendo como uma de suas funções a de desencadeador

de conhecimentos. Utilizaremos textos teóricos e documentos que abordam esse tema, como por exemplo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM), e os teóricos Cuq e Cruca (2002), Choppin (2004) e Tagliante (2006).

O método *Alter Ego + 1* foi editado pela *Hachette: Français Langue Étrangère* e elaborado por Annie Berthet, Emmanuelle Daill, Catherine Hugot, Véronique M. Kizirian e Monique Waendendries, no ano de 2012. Esse manual é direcionado a jovens/adolescentes e a adultos. O método é usado nos períodos iniciais da graduação de Letras – português/francês da Universidade Federal Fluminense (UFF).

A edição do manual didático *Version Originale 1* pertence à editora Maison des Langues, e foi elaborado por Monique Denyer, Agustín Garmendia e Marie-Laure Lions-Olivieri, no ano de 2004. Ele também é destinado a jovens/adolescentes e a adultos. Esse método é utilizado pela Universidade Federal de Sergipe (UFS) nos dois primeiros períodos da graduação de letras – português/francês.

Os cursos de licenciatura em letras, português-francês, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) não adotam livro didático. É utilizado material elaborado pelo professor, de acordo com seus objetivos, necessidades e interesses.

De acordo com Sá (1998, p. 15), “O campo de estudo das representações sociais se encontra em franca expansão no Brasil não apenas no âmbito da psicologia social, mas também nos de disciplinas aplicadas, como educação, enfermagem e serviço social”. É importante dizer que a noção de representação social tem sido privilegiada no campo da educação, e podemos citar Michel Gilly (1989) com seu trabalho sobre as representações do aluno pelo professor. Sá também diz que “no Brasil a instituição educacional – da escola pública primária (SÁ, MOLLER & MEDEIROS, 1990) à universidade (SOUTO, 1993) – tem sido investigada em termos das representações de seus profissionais e usuários”. Devemos ressaltar que tem havido importantes discussões entre educadores e psicólogos sobre a aplicabilidade teoricamente fundamentada das representações no processo educacional. Dentre os principais profissionais podemos citar Alda Alves-Mazzatti (1994), no Rio de Janeiro, e Ângela Almeida (1994), em Brasília. O fenômeno das representações também tem despertado a atenção dos educadores no âmbito do livro didático, como por exemplo o *2º Congresso Europeu da FIPF* (Federação Interna-

cional dos Professores de Francês) que teve como tema de um dos seus eixos *A imagem da francofonia em manuais de francês língua estrangeira: um recurso de motivação para a aprendizagem do francês?* Podemos citar os seguintes trabalhos: Maria Leite (2010), desenvolvendo trabalhos sobre imagens e representações de negros em livros didáticos de História, e Rozana Teixeira (2011) trabalhando com a representação social da branquidade em livros didáticos de história e língua portuguesa, ambas em Curitiba. No âmbito da francofonia temos o trabalho de Li Hongfeng (2010), na China, com o título “Ensinar a Francofonia com que Manual?”.

Com base nesses dados propomos investigar algo que agregue valor no desenvolvimento de pesquisas em torno do fenômeno das representações, por isso objetivamos analisar a representação da francofonia, conforme descrita nos materiais didáticos direcionados para o ensino de Francês e utilizados em cursos de formação de professores de instituições de ensino superior, ou seja, a pesquisa está voltada para o âmbito da licenciatura.

Consideramos que os materiais didáticos (livros e conteúdos organizados por professores) para o ensino de língua estrangeira são um meio passível de constituir representações e um veículo importante para transmissões de representações sociais e linguísticas. Porém, não são muitas as pesquisas sobre a questão da francofonia em livros didáticos utilizados na formação de professores de francês língua estrangeira, o que nos estimula a modificar esse estado, transformando métodos didáticos de francês língua estrangeira em objeto de análise.

Sabendo que a língua francesa constitui o vínculo entre os sessenta e três países que fazem parte da Organização Internacional da Francofonia e que os métodos de ensino de francês língua estrangeira se atêm a abordar um panorama sobre a cultura unicamente francesa, consideramos as representações dos professores sobre a língua francesa e suas sociedades elementos fundamentais para uma postura de educadores conscientes da realidade e das diversidades francófonas. Cabe-nos, então, investigar se os professores são preparados e capacitados para uma abordagem da diversidade linguística e cultural da francofonia e de que maneira, considerando as contribuições da adoção e da inadmissão de métodos didáticos.

O objetivo geral do trabalho é analisar a representação da francofonia em materiais didáticos direcionados para o ensino de francês língua

estrangeira e avaliar as contribuições do uso e do desuso desses materiais, em cursos de formação de professores de instituições de ensino superior do Rio de Janeiro e de Sergipe, para o conhecimento e reconhecimento da francofonia de forma plural.

Com essa análise, queremos verificar de que forma é construída a noção de francofonia em livros didáticos e como isso contribui para a formação de representações críticas ou acríicas através da constatação da presença ou ausência de variedades linguísticas. Queremos analisar, também, as ideologias que promovem o aparecimento dessas variedades. Nas universidades em que são utilizados materiais próprios, ou seja, elaborados pelos professores da instituição, iremos verificar de que forma a francofonia é abordada e se ela está presente nesses materiais. E a partir dessas observações queremos refletir sobre a importância da adoção ou da inadmissão de métodos, constatando a eficiência de cada escolha para um processo de formação de profissionais conscientes da realidade heterogênea da francofonia nos âmbitos social e linguístico. Além disso, investigaremos os fatores que levam ao desuso de livros didáticos por essas instituições.

Objetivamos também verificar as políticas linguísticas que englobam e promovem a formação de representações através de manuais didáticos produzidos na França e utilizados no Brasil, e analisar se essas políticas estão envolvidas com a preocupação de transmitir uma francofonia que vai além do território francês. Queremos analisar os efeitos das representações sociais e linguísticas da francofonia construídas durante o processo formação desses futuros professores, ou seja, além de observarmos a forma com que essas representações são elaboradas, verificaremos também de que maneira elas colaboram para a formação e capacitação dos licenciandos de língua francesa. Por fim, desejamos ensinar o desenvolvimento de pesquisas voltadas para o livro didático no campo da língua francesa com foco na formação de professores.

É importante dizer que propomos, aos professores formadores de formadores, uma reflexão quanto ao uso e desuso de livros didáticos e sua eficácia como ferramenta para o conhecimento, aceitação, reconhecimento e transmissão do pluralismo cultural e linguístico da francofonia. Por isso, acreditamos que o projeto possui relevância social no que tange a contribuição para o processo de formação de professores e suas práticas de ensino, tendo como alvos sujeitos sociais integrados ao ensino de francês língua estrangeira do ensino superior.

**2. Construção da representação da francofonia e o livro didático: formação de professores de francês língua estrangeira**

A teoria das representações sociais se desenvolveu no âmbito da psicologia social. Essa abordagem teórica está situada na interface entre o psicológico e o social. Nessa teoria, aspectos relacionados ao afeto, à linguagem e a interação social devem ser articulados, pois nas interações sociais as representações são valorizadas, silenciadas, afirmadas, recusadas. Tal propriedade das representações sociais permite a indagação de como determinados espaços institucionalizados validam ou desautorizam diferentes modalidades de pensamento social (BLANCO, 2010). Serge Moscovici é um dos principais precursores da teoria das representações sociais. Segundo Moscovici (1978, p. 41), podemos caracterizar as representações sociais como “entidades quase tangíveis. “Elas circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. Portanto, podemos dizer que o “universo cotidiano” de um formando francês língua estrangeira está repleto de representações, e que o livro didático, sendo considerado uma ferramenta pedagógica que faz parte desse universo, deve ser analisado a partir desses preceitos.

É importante dizer que “os fenômenos de representação social estão “espalhados por aí”, na cultura, nas instituições, nas práticas sociais, nas comunicações interpessoais e de massa e nos pensamentos individuais. Eles são, por natureza, difusos, fugidios, multifacetados, em constante movimento e presentes em inúmeras instâncias de interação social” (SÁ, 1998, p. 21), por isso consideramos os materiais didáticos (livros e materiais organizados por professores), instrumentos para o ensino de língua estrangeira, como um meio passível de constituir representações e um veículo importante para transmissões de imagens sociais e linguísticas. Sobre isso, é importante ressaltar que Spolsky (*apud* SILVA, 2013, p. 311) propõe a ideia de que além das políticas linguísticas oficiais existe, também, as não estabelecidas oficialmente (que vigoram na sociedade) e, segundo ele, essas duas possibilidades de política podem entrar em divergência. Para Spolsky (*apud* SILVA, 2013, p. 311), “a política linguística pode aparecer explicitamente em um documento específico ou de forma difusa em vários documentos”. Tais documentos são denominados por ele como “mecanismos”, que funcionam como canais para a disseminação e/ou reprodução de políticas linguísticas. O autor considera o livro didático um desses mecanismos, Silva (2013) afirma que:

A política linguística oficial expressa em um texto legislativo, seria um exemplo de mecanismo explícito, enquanto os materiais didáticos, os exames de línguas, os sinais de trânsito, os nomes próprios (de pessoas, lojas e objetos), o vestuário, entre outros, seriam mecanismos implícitos. (SILVA, 2013, p. 314)

Os mecanismos de política linguística, em última instância, determinam a forma como a população percebe uma língua específica (suas representações) e, conseqüentemente, influenciam suas atitudes relativamente a essa língua. (SILVA, 2013, p. 315)

Entendemos, então, que o livro didático é um mecanismo capaz de funcionar como auxílio para expansão de determinadas políticas linguísticas e formação de práticas e atitudes linguísticas. Além disso, Shohamy (*apud* SILVA, 2013, p. 315) afirma que não temos uma noção abrangente quanto ao poder, dos mecanismos citados, “de influenciar e fomentar comportamentos linguísticos e práticas sociais relacionadas às línguas”.

É importante ressaltar que, de acordo com Sá, a produção e circulação das representações sociais são feitas através da cultura, da linguagem e da comunicação, e também pela sociedade:

Assim, quando às condições de produção e circulação das representações sociais, identificam-se três conjuntos, designados pelos rótulos genéricos de “cultura”, “linguagem e comunicação” e “sociedade”. Pesquisam-se as relações que a emergência e a difusão das representações sociais guardam com fatores tais como: valores, modelos e invariantes culturais; comunicação interindividual, institucional e de massa; contexto ideológico e histórico; inserção social dos sujeitos, em termos de sua posição e filiação grupal; dinâmica das instituições e dos grupos pertinentes. (SÁ, 1998, p. 32)

Esta citação reafirma o poder de transmissão de representações sociais dos métodos de ensino de francês língua estrangeira utilizados em cursos de licenciatura de francês, já que Sá considera a linguagem e a comunicação como fontes de produção e veículos de circulação das representações sociais, e nós consideramos os métodos de ensino como instrumentos portadores de uma linguagem representativa.

Celso P. de Sá (1998) afirma que dentre os fatores para a difusão das representações estão os valores, contexto ideológico e histórico, por isso acreditamos que esses são os fatores para a presença das representações sociais nos manuais, tais transmitem uma imagem francófona singular, nas quais podemos constatar a França como única representante da sociedade francófona. Voltada para a questão da representação cultural, Peruchi (2004, p. 9) diz que um conjunto de fatores é responsável pela apresentação de um estereótipo cultural positivo nos manuais de ensino

de língua francesa. Dentre eles está o medo de perder a identidade, construída ao longo dos séculos como um exemplo de potência cultural. A partir dessa afirmativa podemos pensar também no medo de perder a identidade de potência política, econômica e turística. Ademais, podemos observar a presença de apenas uma variante linguística, a francesa. Isso pode levar os futuros professores a um “reducionismo” no conhecimento sobre as variantes francófonas. Esse reducionismo pode acarretar em uma deficiência no ensino da francofonia no momento em que os formandos em docência colocarem em prática seus conhecimentos em um processo de ensino/aprendizagem.

Entendemos representações linguísticas como um conjunto de conhecimentos sobre as línguas, esses conhecimentos são formados e compartilhados entre indivíduos na sociedade, isso favorece a construção de uma realidade linguística comum entre membros de um grupo social, e de acordo com Rodrigues:

As representações linguísticas são então constituídas pelo conjunto das imagens, das posições ideológicas, das crenças que têm os grupos sociais a respeito das línguas e das práticas linguísticas, suas e dos outros. Elas correspondem a tudo aquilo que os locutores dizem ou pensam das línguas que falam (ou da maneira como falam) ou das que os outros falam (ou do modo como falam). (RODRIGUES, 2012, p. 365)

Segundo Rodrigues, as representações linguísticas estão ligadas ao comportamento dos falantes diante do uso da língua, ou seja, na forma como eles utilizam essa ferramenta e como eles a considera.

Neste trabalho, ao fazer menção às representações da francofonia, estamos tratando do modelo ideológico das imagens social (nos âmbitos de economia, política, cultura e desenvolvimento social) e linguística (no âmbito das variantes linguísticas). Ou seja, no estereótipo da cultura e da língua francesa. Por isso buscaremos investigar as ocorrências dessas representações apontando suas limitações em suas apresentações, observando se elas ocorrem de forma singular ou plural, delimitando o conhecimento e reconhecimento de outras sociedades e variantes linguísticas, fazendo com que os formandos em docência não tenham uma formação enriquecida no que tange a francofonia.

Os métodos didáticos podem funcionar como instrumentos de reconstrução de identidades, pois apresentam uma (ou várias) imagem(s) da sociedade a que se propõem apresentar. E para isso assumem posicionamentos, que colocam de forma implícita o que decidem expor claramente e o que decidem silenciar. Segundo Choppin (2004):



[...] o livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (CHOPPIN, 2004, p. 557)

Podemos observar que o manual didático tem um poder e uma função fundamental para o processo de ensino e formação de professores, porém Choppin afirma que ele é marcado por uma camuflagem na transmissão da realidade, o que nos leva a indagar como isso acontece, no âmbito das representações da francofonia, nos manuais de francês língua estrangeira.

A França possui uma política que defende a expansão da língua francesa pelo mundo. Em novembro de 2001 o governo francês transformou a Delegação Geral da Língua Francesa (DGLF) em Delegação Geral da Língua Francesa e das Línguas da França (DGLFLF), que tem como uma de suas missões favorecer a utilização da língua francesa como língua de comunicação internacional, desenvolver o plurilinguismo, e garantir a diversidade cultural. Através da disseminação da cultura, da ciência e da língua, a França segue com sua política de propagação da língua francesa. Calvet (2007, p. 132) afirma que “[...] a França é o país no mundo que mais envia professores ao exterior: sua política cultural externa é antes de tudo uma política de difusão da língua francesa”. Ou seja, esse país possui uma política linguística composta por uma legislação consistente e destinada a assegurar a manutenção do francês no mundo contribuindo para a defesa do seu status internacional.

As representações ideológicas da sociedade e da língua francesa são fatores relevantes que instigam a necessidade de investigações de suas disseminações em manuais didáticos. Em seus estudos Bloch define ideologia como:

[...] um conjunto mais ou menos coerente de crenças, de saberes implícitos, de pressupostos e valores, que os indivíduos elaboram no sentido de seu meio sociocultural e que eles utilizam na vida cotidiana para interpretar a realidade e orientar suas ações. (BLOCH, 1991 *apud* PETITJEAN, 2009, p. 54).

De acordo com Bloch, as ideologias fazem parte do cotidiano, elas contribuem na formação de interpretações do mundo e dos seus objetos, e também orientam os indivíduos em seus comportamentos no mundo. Silva (2013, p. 316) afirma que, “as ideologias (ou representações) linguísticas fomentam/manifestam-se em mecanismos de política linguística e esses, por sua vez, definem [...] as práticas linguísticas. As-

sim, esses mecanismos, dentre eles o manual didático, podem auxiliar na manipulação de comportamentos linguísticos.

Podemos entender o livro didático “como um roteiro para o ensino, um ponto de referência para o docente planejar as aulas” (BOHUNOVSKY, 2009, p. 31). Ele é considerado como uma grande referência para o ensino e sua importância é incontestável, sendo base do trabalho em sala de aula. E com relação ao seu conteúdo, Paraguai diz o seguinte:

Constata-se que a maioria dos livros didáticos de Francês Língua Estrangeira prioriza as questões referentes à França e se abordam aspectos referentes a outros países francófonos o fazem de modo menos profundo. Além de abordarem a cultura como um conjunto fixo de informações sobre peculiaridades do cotidiano e estereótipos dos falantes de francês. (PARAGUAI, 2012, p. 35)

Todas essas afirmações nos levam a pensar nos motivos pelas quais os livros didáticos estão delimitados a expor somente conteúdos relacionados à França, podemos entender que questões ideológicas e políticas são as responsáveis pela atual valorização de uma única variante linguística e pela predominância do conhecimento de uma única sociedade francófona pelos professores/alunos.

Sabemos que a língua francesa é falada em diversos países, por isso ela é partilhada por diferentes povos e civilizações, e impõe-se a questão a respeito da maneira como essa diversidade cultural deve ser abordada na aula de francês língua estrangeira, objetivando colocar em evidência o que as diferentes culturas francófonas têm em comum e também no que elas divergem. Cabe-nos, então, investigar como os professores são preparados e capacitados para uma abordagem da diversidade linguística e cultural da francofonia e avaliar a influência da utilização do livro didático para tal preparação e capacitação. De acordo com Cuq e Gruca,

Em situação de aprendizagem de uma segunda língua, os professores têm suas próprias representações mais ou menos positivas sobre a língua que eles ensinam, e devem levar em conta as de seus alunos. [...] Em conclusão, podemos dizer que, mais do que a qualidade de nativo ou não-nativo, é a natureza das representações, o nível sócio-econômico, o grau de segurança linguística e cultural e a qualidade da formação inicial e continuada que determinam a qualidade da postura no ensino. (CUQ, 2002, p. 144)

Cuq e Gruca afirmam que os professores, quando estão em momento de prática de ensino, possuem suas representações formadas sobre a língua que está ensinando, ou seja, o professor deixa o processo de formação docente consciente de suas ideias e pensamentos sobre o objeto de ensino (a língua) e a sociedade, além disso, Cuq e Gruca afirmam que

a qualidade da formação inicial e continuada dos professores é determinante para a qualidade da postura do professor no ensino.

Para complementar as ideias de Cuq e Gruca é importante dizer que de acordo com as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, o professor tem o dever de conscientizar os aprendizes da existência de outras variantes além da que é utilizada por ele em sala de aula:

É claro que o fato de o professor empregar uma variedade qualquer não o exime de dever de mostrar aos alunos que existem outras, tão ricas e válidas quanto a usada por ele, e, dentro do possível, criar oportunidades de aproximação a elas, derubando estereótipos e preconceitos. Nesse sentido, o papel de professores passa a ser quase o de articuladores de muitas vozes. (OCM, 2006, p. 136)

Ou seja, deve ser exigido do professor um poder de “articulador de muitas vozes”, em que ele seja capaz de orientar seus alunos na existência e no uso dessas variantes linguísticas pertencentes à língua de ensino, nesse caso o francês. As *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* afirmam também que:

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (OCM, 2006, p. 137)

Entendemos que o professor deva levar o estudante a compreender a heterogeneidade que marca as sociedades tanto no eixo regional, quanto nos eixos social e cultural.

Assim podemos concluir que o processo de formação de professores constitui um papel fundamental, para o desenvolvimento de profissionais qualificados no que tange a capacidade, que vai além de ensinar uma estrutura linguística, mas que envolve funções, que exigem o conhecimento e a aceitação da heterogeneidade cultural, social e linguística da francofonia.

Este trabalho consiste em uma pesquisa voltada para a análise de corpus, que são os manuais didáticos (utilizados pelos alunos/ formandos em docência): *Alter Ego +*, *Version Originale* e os materiais adotados pela UERJ e UFRJ. O processo de investigação se dará através de observações das representações da francofonia presentes nos manuais que estão vinculados ao nosso objeto de pesquisa. Relataremos o desencadeamento da análise de acordo com as teorias que embasam a proposta de pesquisa e também com outras leituras.

Os manuais que serão analisados estão sendo utilizados em instituições de ensino superior no Brasil. Por isso, será relevante elaborar um questionário (para os aprendizes e para os mestres) com perguntas que nos permitirão avaliar práticas, contribuições, e eficácia da utilização de tais materiais, observando pontos negativos e positivos, de acordo com os objetivos deste projeto. Sá (1998) faz alusão à Abric (1994), que “considera o papel da entrevista em profundidade – amplamente privilegiada por Jodelet – na pesquisa das representações sociais”:

Por muito tempo considerava, eventualmente com o questionário, como principal instrumento de levantamento das representações, a entrevista em profundidade (mais precisamente a entrevista dirigida) constitui ainda, atualmente, um método indispensável em qualquer estudo sobre representação. (ABRIC, 1994 *apud* SÁ, 1998, p. 81).

Podemos considerar a entrevista como uma ferramenta importante para o levantamento de dados que poderão nos levar a conclusões essenciais para o desenvolvimento da pesquisa.

Portanto, além de analisar os materiais didáticos que compõem o *corpus* com base em preceitos teóricos, contaremos com experiências dos envolvidos na utilização desses materiais.

Dado o crescente interesse da comunidade científica em estudos voltados para o livro didático, oferecemos avanços nesse campo, trazendo contribuições para a área dos estudos de língua francesa através de reflexões sobre um dos principais instrumentos utilizados na formação de professores de francês língua estrangeira, favorecendo os profissionais de ensino de francês língua estrangeira. É nesse sentido que propomos a análise do estereótipo da francofonia nos manuais didáticos de francês para falantes nativos do português tendo em vista as políticas e as ideologias que norteiam as ocorrências das representações desses estereótipos e o uso desses manuais.

Ofereceremos, pois, uma análise que permite detectar o aparecimento de representações da francofonia (social e linguística) e fatores que as norteiam, tal análise possibilita observar, com base nos estudos da teoria da representação social e da linguística aplicada, a existência ou a ausência do pluralismo francófono, no âmbito da sociedade e linguagem.

### 3. Considerações finais

Este estudo concentra-se em assuntos que abrangem questões de representações sociais e linguísticas ligadas à formação de representações ideológicas da francofonia através de manuais de francês língua estrangeira. Ademais, tem como foco a reflexão sobre o funcionamento do uso de livros didáticos ou da elaboração de materiais próprios, que englobam a francofonia, para a formação de docentes de francês língua estrangeira conscientes da realidade sociolinguística. Por se deter nas ocorrências de políticas e representações no âmbito dos manuais didáticos utilizados em universidades para cursos de licenciatura, a pesquisa pode oferecer contribuições para a área de formação de professores de francês língua estrangeira.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A.M.O. *The teacher's professional identity and their representations about children's competence*. 2ª Conferência Internacional sobre Representações Sociais: Rio de Janeiro, 1994.

ALVES-MAZZOTTI, A.J Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Em aberto*, vol. 14, n, 61, p. 60-78, 1994.

BERGMANN, J. C. F. *Aquisição de uma língua estrangeira: o livro didático como motivador*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras - Estudos Linguísticos). – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BERTHET, Annie; DAILL, Emmanuelle; HUGOT, Catherine; KIZIRIAN, Véronique M.; WAENDENDRIES, Monique. *Alter Ego + – livre de l'élève*. Hachette: français langue étrangère, Paris: Hachette, 2012.

BLANCO, Ariel Matías. *Identidades (mono)culturais latino-americanas: discursos e representações em livros didáticos de espanhol como língua estrangeira*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras. Niterói.

BOHUNOVSKY, Ruth. A escolha de um livro didático internacional para o contexto brasileiro: estabelecer e adaptar os critérios de avaliação. *Revista X*, vol. 2, 2009.

BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Básica: Ministério da Educação. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: 2006.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n. 3, p. 549-566. 2004.

CUQ, Jean Pierre; GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et second*. Grenoble: PUG, 2002.

DENYER, Monique; GARMENDIA, Agustín; OLIVIERI, Marie-Laure Lions. *Version originale 1*. Paris: Maison de Langue, 2004.

DIONISIO, A. P. Livros didáticos de português formam professores? In: CONGRESSO Brasileiro de Qualidade na Educação. *Simpósios*. Brasília: MEC, 2002, v. 1, p. 82-88. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1b.pdf>>. Acesso em: 19-08-2013.

GILLY, M. Les représentations sociales dans le champ éducatif. In: JO-DELET, D. (Org). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 1989, p. 363-386.

HONGFENG, Li. Enseigner la francophonie avec quel manuel?. Université des Langues étrangères de Beijing. *Synergies Chine*, n. 5, p. 71-80, 2010.

LEITE, Maria Jorge dos Santos. Imagens e representações dos negros nos livros didáticos e no cinema brasileiros. *Ameríndia*, v. 8, n. 1, maio de 2010.

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

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

MOSCOVICI, Serge. *As representações sociais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

PARAGUAI, Thalita Ferreira; PEREIRA, Ariovaldo Lopes. Aspectos culturais em livros didáticos para o ensino de francês como língua estrangeira. *Anais do Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias* (MIELT), Seminário de Pesquisa do MielT – 2012.

PEREIRA, Telma; COSTA, Débora. Representação linguística: perspectivas práticas e teóricas. *Gragoatá*, n. 32, p. 171-188, Niterói, 2012.

PERUCHI, Ingrid Bueno. *Representações de cultura em livros didáticos de francês lingua estrangeira*. 2004. Dissertação (Mestrado). – UNICAMP: Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Campinas.

PETITJEAN, Cécile. *Représentations Linguistiques et Plurilinguisme*. 2009. Thèse (de doctorat). – Université des Universit  de Provence et Neuchâtel, Sp cialit  Sciences du Langage. Disponível em: <[http://doc.rero.ch/record/17313/files/Th\\_Petitjean.pdf](http://doc.rero.ch/record/17313/files/Th_Petitjean.pdf)>.

RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. Atitude, Imaginários, Representa o e Identidade Linguística: Aspectos Conceituais. *Cadernos do CNLF*, vol. XVI, n. 04 – Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012.

S , Celso Pereira de. *A constru o do objeto de pesquisa em representa es sociais*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

SAVEDRA, M nica Maria Guimarães; LAGARES, Xo n Carlos. Política e planifica o linguística: conceitos, terminologias e interven es no Brasil. *Gragoatá*, n. 32, p. 11-27, Niterói, 2012.

S GA, R. A. O conceito de representa o social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. *Revista do Programa de Pós-Gradua o em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre: 2000.

SILVA, Elias Ribeiro da. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 52.2, p. 289-320, jul./dez. 2013.

TEIXEIRA, Rozana. A representa o social da branquidade em livros didáticos de história e língua portuguesa. X Congresso Nacional de Educa o – EDUCERE & I Seminário Internacional de Representa es Sociais, Subjetividade e Educa o. *Anais...* Curitiba, 2011.

**A ESTRATÉGIA DISCURSIVA  
NA CONSTRUÇÃO DA TEMÁTICA  
DA IMPERMANÊNCIA DA VIDA NA ODE 3  
DO LIVRO II DE HORÁCIO:  
A EQUALIZAÇÃO DOS HOMENS PELA MORTE**

*Marco Antonio Abrantes de Barros Godoi (UERJ)*  
[ma.godoi@uol.com.br](mailto:ma.godoi@uol.com.br)

**RESUMO**

Horácio é o poeta que, em boa parte de sua obra poética, trata da polarização de extremos para abordar a questão da boa medida do meio termo (a *aurea mediocritas*). Sua estratégia discursiva nos oferece dentro da tematização da doutrina da áurea medida, uma riqueza de jogos retóricos a *varius figuris* (consoante Quintiliano), seguindo a sua proposta poética de *delectare et docere*, também implicando no elo *ut pictura poesis*. A partir da semiótica de linha francesa analisaremos a estratégia de construção do discurso de Horácio a seu amigo Délio; os procedimentos mobilizados pelo poeta para figurativizar seu enunciado com a finalidade de persuadir o amigo em sua doutrina temática da aurea medida.

**Palavras-chave:** Horácio. Morte. Vida. Prazer. Discurso.

**1. Considerações gerais sobre o fazer poético de Horácio**

Antes de entrarmos na análise dos diversos níveis semióticos da poesia de Horácio, pretendemos fazer uma elaborada análise, a partir de sua *Ars Poetica*, e do que é visto como o modelo e estilo horaciano do fazer poético.

Horácio é o poeta que possui um forte apreço pela elegância e naturalidade de suas expressões poéticas, visando a harmonia das partes e uma linguagem que caminha em sua *aurea mediocritas*, ponderando-se em um estilo médio de linguagem. Busca o equilíbrio da frase e de seus versos, escolhendo um léxico natural, isto é, adequado à verossimilhança



do conteúdo dos seus versos. Sua meticulosidade na confecção de cada elemento de seus versos é o seu caminho para o equilíbrio entre os diversos níveis da poesia e também a sua forma de garantir o efeito da combinação das figuras dos jogos com os tons e as imagens. Conforme seu pensamento, o seu fazer poético é uma combinação de talento (*ingenium*) e perícia técnica (*ars*). Sua organicidade na construção dos versos buscam estabelecer e consolidar a unidade para alcançar justamente o equilíbrio almejado em seu fazer, estabelecendo uma unidade temática (isotopia). A combinação entre a linguagem e imagem é a forma de Horácio construir uma excepcional capacidade de sugestão ao leitor.

Outra característica importante na obra de Horácio é a questão de sua dramatização, isto é, a sua obra visa um interlocutor, seja ele denominado ou não; o poeta busca captar o seu interlocutor em busca de capacitá-lo para um saber (assim podemos dizer que sua poesia é gnômica), estabelecendo uma forma alocutória, uma mediação entre o eu poético e um tu e um vós. Sua voz persuasiva se faz dentro da doutrina epicurista, e da asserção da justa medida mais a áurea medida; convoca ao elocutor a buscar a consciência dos próprios limites e a aquisição de uma serenidade estável.

Para atingir o elocutor o poeta busca um tema de interesse universal, propondo a leitura e a compreensão da condição humana; ele se comunica por uma sensibilidade que é enriquecida pela própria experiência do eu poético e pela filosofia, particularmente o epicurismo. Sua profunda cultura literária serve também como estratégia de fortalecer este elo com o narratário. Sua maior doutrina enunciada é a *aurea mediocritas*, isto é: o equilíbrio entre o luxo e a miséria; a busca da felicidade pelos prazeres medianos; a não aspiração de grandes metas para não sofrer grandes desilusões; a aceitação do destino e o *carpe diem* (aproveitamento do momento, pois o tempo é passageiro e a vida humana é frágil). Tudo isto é permeado por um medo básico: a morte. Assim encontramos um elo entre a poesia e a sabedoria, especificamente a epicurista, e o fazer poético.

## 2. *Análise dos níveis semióticos*

Visto o processo criativo de Horácio, agora abordaremos um caso específico desta construção discursiva e artista na poesia de número três do livro segundo das Odes:

A poesia

<p>II, 3</p> <p>Aequam memento rebus in arduis seruare mentem, non secus in bonis ab insolenti temperatam laetitia, moriture Delli, Seu maestus omni tempore uixeris seu te in remoto gramine per dies festos reclinatam bearis interiore nota Falerni. Quo pinus ingens albaque populus umbram hospitalem consociare amant ramis? Quid obliquo laborat lympha fugax trepidare riuo? Huc uina et unguenta et nimiumbreuis flores amoena ferre iube rosae, dum res et aetas et Sororum fila trium patiuntur atra. Cedes coemptis saltibus et domo uillaque, flauus quam Tiberis lauit, cedes, et exstructis in altum diuitiis potietur heres. Diuosne prisco natus ab Inacho nil interest an pauper et infima de gente sub diuo moreris, uictima nil miserantis Orci; omnes eodem cogimur, omnium uersatur urna serius ocuis sors exitura et nos in aeternum exilium impositura cumbae.</p>	<p>Tradução (Ariovaldo Augusto Peterlini)</p> <p>Lembra-te de manter, ó morituro Délio, na amarga desventura, o ânimo sereno, bem como de afastá-lo, nas horas favoráveis de excessos de alegria, quer venhas a viver só tristezas na vida, quer, em dias de festa, na relva deitado, possas beber tranquilo a tua felicidade num ótimo Falerno. Para que o altivo pinho e o branco choupo gostam de a sombra hospitaleira entrelaçar dos ramos? Por que fugaz se esforça a linfa em ir fluindo, nas curvas de um regato? Manda levar ali os vinhos e os perfumes e da roseira amena as flores tão efêmeras, enquanto o permitir dinheiro, idade e, infaustos, os fios das três Irmãs. Tu deixarás, ó Délio, os bosques que compraste, e a casa e a quinta, que o dourado Tibre banha, deixarás; e a riqueza aos montes cumulada, teu herdeiro a terá. Se és rico e descendente te crês do prisco Ínaco, ou se és pobre e ralé e a céu aberto moras, nada importa, uma vez que és vítima votada ao Orco impiedoso. Para o mesmo lugar somos todos tangidos e a sorte, que mais cedo ou mais tarde há de vir, e há de na barca pôr-nos para o eterno exílio, já na urna se agita.</p>
--	--

### 2.1. Nível fundamental

No nível fundamental temos, neste caso a oposição entre vida e morte, ou, de forma mais específica da existência e inexistência. Esta categoria de oposição mantém uma relação de contrariedade e ao mesmo tempo uma pressuposição recíproca; os termos contrários nos leva a uma operação de negação de cada um criando as categorias de contraditórios não-morte equivale a vida, não-vida equivale a morte, ou não-existência equivale a inexistência, e não-inexistência equivale a existência. No processo de construção do seu discurso, Horácio, nesta poesia opera a sintaxe da negação e da asserção, isto é: a existência é um fato consumado entre ele e seu locutor Délio, mas a possibilidade de a existência chegar a

uma não-existência é certa com o tempo, que neste caso é a inexistência (ou morte).

Por fim é importante ressaltar aqui que cada elemento da categoria semântica de base desta poesia recebe uma qualificação semântica de euforia, no caso a vida, e de disforia, no caso a morte. A vida recebe, por parte do poeta um valor positivo e a morte representa justamente a perda deste valor.

## 2.2. Nível narrativo

### 2.2.1. A sintaxe e a semântica narrativa

Na sintaxe narrativa desta poesia temos como preponderância o enunciado de estado, cujos sujeitos eu poético e Délio se encontram em conjugação com o estado da existência. Já o enunciado de fazer se faz presente em alguns momentos para caracterizar a vida, como nos versos 5 a 8:

seu maestus omni tempore uixeris  
 seu te in remoto gramine per dies  
 festos reclinatum bearis  
 interiore nota Falerni

e nos versos 13 a 16:

Huc uina et unguenta et nimium breuis  
 flores amoenae ferre iube rosae,  
 dum res et aetas et Sororum  
 fila trium patiuntur atra.

Podemos analisar que o enunciado de fazer só é possível na existência e não na Inexistência, ele serve, como veremos adiante, como forma de persuasão do receptor do discurso.

O programa narrativo desta poesia apresenta uma complexidade simples, pelo fato de termos uma preponderância do enunciado de estado e, este conter o enunciado de fazer interiorizado a ele, pois a existência implica justamente no poder de transformação de relação do sujeito com seu objeto de valor a vida conjuntamente com suas benesses e prejuízos, (*dies festos*, *Falerni* por exemplo). Neste caso o sujeito de fazer é implicado no sujeito de estado, a existência (vida) permite o homem tornar-se elemento de transformação, enquanto que o sujeito de estado na contração da vida, não-vida, encerra esta capacidade.

Há uma proposta nesta poesia de investir nos valores modais do poder, isto é, na existência o homem pode se transformar no sujeito do fazer, ao buscar os prazeres que a vida proporciona, e no valor modal do saber, isto é, ter consciência da questão do tempo: *omnes eodem cogimur, omnium/versatur urna serius ocius* (vv. 25-26)

A relação entre os actantes narrativos é separada justamente pela interlocução do eu poético, que é detentor do valor modal do saber (daí um tipo de literatura sapiensal) que revela e se dirige ao interlocutor Délio, que é o actante detentor do valor modal do poder, vejamos a presença do vocativo duas vezes Delli no verso 4, este caso marca o chamamento, desdobra em sua sintaxe a presença de um interlocutor, estabelecendo um diálogo.

A partir deste desdobramento dos actantes podemos identificar que o percurso narrativo constituído pelo eu poético é transferir um saber, ter consciência de uma sabedoria de vida que torne Délio um homem que saiba viver os prazeres da vida com ânimo temperado: *Aequam mento rebus in arduis/seruare mentem...* (vv. 1-2). Saber também da questão do destino último para todos os seres: *Diuesne priscos natus ab Inacho/nil interest an pauper et infima/de gente sub diuo moreris,* (vv. 21-23).

Horácio se torna um destinador-manipulador de Délio por meio deste saber; o que o poeta propõe é a construção de um destinatário-manipulado (Délio) de um valor modal do saber fazer, quando ele sugere que o sujeito manipulado: *Huc uina et unguenta et nimium breuis/flores amoenae ferre iube rosae* (vv. 13-14). Isto tudo se trata da modalização do fazer.

A modalização do ser tem a ver, neste caso com a questão do tempo da existência, no caso o poeta ao preparar o seu interlocutor para a questão do fazer em vida, ressalta a questão do tempo que está em um patamar fora do controle dos actantes, pois, ele é controlado por uma força maior, *...Sororum/ fila trium* (vv. 14-15) alusão às três parcas que controlam o destino e o tempo da existência do homem. O ser é momentâneo e a sua capacidade de ação é dada em vida não na morte.

Na modalização do ser temos uma relação em que o saber veridictório é do poeta que se dirige ao seu interlocutor para fazê-lo saber a verdade através do seu conhecimento desta realidade última que é a morte.

2.2.2. *O nível discursivo*

No nível discursivo temos a manifestação do sujeito na enunciação, seu desdobramento no tempo e espaço, este faz suas escolhas de pessoa, espaço e tempo, e a partir destes estabelece um tema e emprega o recurso de figurativização do discurso proposto.

Nesta poesia de Horácio temos, através do emprego do vocativo Delli (v. 4) e dos verbos *memento* (v. 1), *uixeris* (v. 5), *iube* (v. 14), *cedes* (vv. 17 e 19), *moreris* (v. 23) nos mostra que o narrador estabelece um diálogo com seu interlocutor, há portanto um desdobramento entre um locutor e seu interlocutor; o enunciador é o narrador do discurso e interlocutor. Através destes tempos verbais e do vocativo temos a construção de uma relação argumentativa entre o narrador e o narratário da poesia. O eu poético aqui tenta manipular seu interlocutor a crer ou a fazer algo, neste caso é o aproveitar o dia (*carpe diem*) visto que a vida deixará de ser em algum futuro, *moriture* (vv. 4) estabelece a questão do tempo e a condição do futuro não-existente.

O tempo manifestado nesta ode de Horácio é o tempo presente (o tempo do faz ser que pode fazer), e o tempo futuro (o tempo do não-ser que não-pode-fazer). No tempo presente temos os imperativos *memento* e *iube*, que dão ordem, representando o aspecto do desdobramento dos locutores do discurso e caracterizando o aspecto gnômico da poesia horaciana, ao colocar-se como o sujeito do saber que quer persuadir o seu interlocutor da questão do tempo e do fazer. No tempo futuro temos justamente a colocação da condição do ser como não ser, em *moriture*, que está no vocativo qualificando justamente o processo futuro da inexistência do interlocutor do poeta, temos o emprego do participio futuro, forma nominal que, aqui, emprega-se com a ideia de finalidade. Os outros futuros *uixeris* e *cedes*, podemos interpretá-los como processo gnômico do fato consumado após o tempo presente.

Quanto ao espaço, o poeta trabalha-o, justamente no espaço da existência e da não existência, coordenando-o justamente com a questão do tempo do aqui-agora, e do tempo do lá. O espaço do aqui-agora é cercado pelos prazeres e pela paisagem natural: *Huc uina et unguenta et nimium brevis/flores amoenae ferre iube rosae* (vv. 13-14). O espaço do lá é marcado pela constatação do fato da morte: *uictima nil miserantis Orci* (v. 24) e *sors exitura et nos in aeternum / exilium impositura cum-bae*. (vv. 27-28).

Os valores propostos por Horácio nesta poesia são disseminados pelo percurso temático e investidos de figuras, a partir do percurso temático e figurativo o autor constrói o seu discurso de convencimento pela coerência e estabelece o efeito de sentido na realidade discursiva.

Especificamente na poesia Horaciana há uma estratégia de miscigenação do tema com as figuras, então há uma complexidade em que o percurso temático se faz vivificado pelas figuras. O tema da existência é assolado pela perspectiva da morte eminente ele se faz constituído de figuras da riqueza e da natureza como nos versos 6 a 8: *seu te in remoto gramine per dies/ festos reclinatum bearis/ interiore* nota Falerni, e dos versos 13 e 14 *Huc uina et unguenta et nimium breuis/ flores amoenae ferre iube rosae*. O tema da morte é preenchido pelas figuras das Parcas: *dum res et aetas et Sororum/ fila trium patiuntur arta* (vv. 15-16) justamente contrapondo com o que foi dito nos versos anteriores, e a figura do Orco (v. 24), espaço do mundo dos mortos.

Dentro do próprio percurso temático há um tema da equalização da morte de todo ser vivo nas últimas estrofes da Ode, não importa a riqueza ou a pobreza, os ancestrais (vv. 21-23) e a conclusão fatal se faz na última estrofe da poesia: em que a figura do *aeternum exilium* denota o destino da morte como o exílio da vida.

É importante destacar aqui que certas figuras como as Parcas e o Orco representam um aspecto da crença de divindades e locais do destino humano, são figuras que representariam o crer de uma cultura que produz um efeito de sentido real no texto de Horácio.

### 3. *Considerações finais*

Visto o percurso gerativo do sentido na construção da poesia de Horácio, percebemos sua estratégia nesta poesia de forma mais particular o seu processo criativo, e assim localmente identificamos os elementos e formas que caracterizaram, no geral a sua obra, como a tendência de construir figuras que destacam e vivificam o percurso temático (*ut pictura poiesis*); a relação dialógica com um interlocutor; a questão da *aurea mediocritas* é embutida na ideologia na construção do discurso da conscientização do fim eminente, a partir deste saber, o poeta propõe que Délio tenha a mente preparada para as alegrias e tristezas da vida, e que viva cada momento da vida com mente equilibrada. Então a sua poesia mostra um caminho gnômico, isto é uma função da arte para Horácio, *o docere*,

*o delectare* se faz presente na construção estética, nos recursos imagéticos e performativos da estrutura poética como na elaboração dos léxicos e combinações destes para construir a sua obra.

#### REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BARROS, Diana Luz Pessoa. *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática, 1999.

CLIMENT, Mariano Bassols de. *Sintaxis latina*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1992.

FARIA, Ernesto. *Gramática da língua latina*. Brasília: FAE, 1995.

FIORIN, José Luiz. *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2000.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto, 2011.

HARRISON, Stephen. *A Companion to Latin Literature*. Oxford: Blackwell, 2005.

HORÁCIO. *A arte poética*. Trad.: Dante Tringali. São Paulo: Musa, 1993.

NOVAK, Maria da Glória; NERI, Maria Luiza. *Poesia lírica latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

## A INFLUÊNCIA DA RÁDIO E DA TELEVISÃO NA LÍNGUA ITALIANA

*Luciana de Genova* (UFRJ)

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

*Vitor da Cunha Gomes* (UFRJ)

*Annita Gullo* (UFRJ)

### RESUMO

No início do século XX nasceu a rádio italiana e a televisão teve sua transmissão, de modo regular, na metade do mesmo século. As transmissões televisivas e radiofônicas penetravam onde a língua italiana nunca havia chegado, inclusive nas zonas geograficamente mais afastadas e onde imperava um uso forte do dialeto e de línguas de países vizinhos, como nas regiões de Trentino-Alto Adige e Valle d'Aosta onde o uso de variedades da língua alemã e da língua francesa, respectivamente, fazem parte da situação linguística local. A influência da televisão italiana se fez ainda mais presente com os populares programas de entretenimento. Através destes, o telespectador podia telefonar e interagir com o programa televisivo, debater, dar opinião, e assim, o público ganhou voz. Além do espaço cedido pelas mídias de massa, as mesmas utilizavam palavras ligadas a tecnicismos e neologismos promovendo uma mudança lexical em seu interlocutor. Difusor de novos nomes de pessoa, o sucesso de alguns artistas fez muitos nomes se tornarem incrivelmente populares. A TV contribuiu também para o aumento do uso romano da língua italiana, pois, os grandes centros de produção se encontram em Roma. Para nortear o presente trabalho serão utilizados os estudos de Marazzini (1994) e De Mauro (1995).

**Palavras-chave:** Rádio. Televisão. Italiano. Língua italiana. Telefone. Dialeto.

### 1. *A rádio italiana*

Na Itália, o processo pós-unitário de unificação linguística (DE MAURO, 1993) foi muito influenciado pela oralidade dos meios de comunicação de massa, começando pela rádio, que nasce em 1924. Esta agiu de dois modos: por um lado, aumentou a competência passiva de cada falante, ou seja, a capacidade de compreender o italiano; por outro, juntamente com a televisão, colocou-se como novo modelo normativo e



contribuiu nas últimas décadas para a afirmação do italiano *neostandard* (ou italiano de uso médio).

A história da rádio italiano, no que diz respeito à língua, se articula em três grandes períodos: das primeiras transmissões (1924) até o fim do fascismo; de 1945 a 1976, ano da reforma da RAI e do nascimento oficial da transmissão privada; de 1976 a hoje, anos caracterizados por uma oferta mais ampla e variada, entre rádio a difusão local e nacional.

## 2. *Rádio e língua nos vinte anos do fascismo*

A URI (*Unione radiofonica italiana*) inicia oficialmente as transmissões no dia 6 de outubro de 1924 em condições de absoluto monopólio, sob o direto controle do governo; em 1928, a URI é substituída pela EIAR (*Ente italiano audizioni radiofoniche*).

Nos primeiros vinte anos, a história da rádio é estritamente ligada ao fascismo, e a sua política linguística encontra na rádio um canal potente de realização e, sobretudo como arma de propaganda, estabelecendo um contato direto entre Mussolini e o povo, com claros objetivos ideológicos.

Inicialmente, a escuta era basicamente coletiva: na primeira década de vida da rádio, por conta do alto custo do aparelho (mais que o salário médio anual) as pessoas, atraídas pelo fascínio mágico do novo meio, se reuniam nos lugares públicos (nas praças, nos bares etc.), e tinha uma finalidade educativa, informativa e de entretenimento (educar, informar, divertir). A escuta nas escolas era obrigatória, o que contribuiu para a difusão do italiano nas áreas do País onde o dialeto dominava.

Somente a partir da metade dos anos Trinta, com a entrada no comércio de aparelhos mais econômicos, difunde-se também a escuta doméstica, que influenciará profundamente os hábitos das pessoas e, portanto, na sua língua (nasce a exigência de uma língua mais coloquial), graças aos programas de grande sucesso.

O governo fascista obriga a rádio a uma normalização linguística (RAFFAELLI, 1997, p. 31), afetando o léxico e a pronúncia. Uma prova disso é a substituição de novos termos setoriais de origem inglesa (*broadcast e broadcasting, speaker, fading, jack*) por palavras italianas (1941-1943): *fading* > *evanescenza*, *speaker* > *annunziatore*, *jack* > *spina*, *réclame* > *pubblicità*, *volume control* > *regolatore di volume*, entre

outros.

O fascismo também impõe à rádio o uso do pronome pessoal *voi* no lugar de *lei*, mas o seu compromisso maior era com o ensino da língua italiana, (projeto de parceria com o Ministério da Educação Nacional e a Academia da Itália) com um curso iniciado em 1938 sobre a língua italiana, cujo principal objetivo era de oferecer um modelo de pronúncia, sendo mais privilegiada a pronúncia romana.

### **3. *Radio RAI (1944-1976): da escrita à fala***

Em 26 de outubro de 1944 a EIAR se transforma em RAI (*Radio audizioni Italia* e, a partir de 1954, *Radiotelevisione italiana*), mas a nova programação parte sistematicamente somente depois de janeiro de 1946. Mas já a partir de 1944 percebe-se o desejo de mudança, já com o programa idealizado pela Rádio Firenze, como por exemplo, o popular quiz *Botta e risposta* “Pergunta e resposta” (1944). Mas, muito relevante será o programa *Approdo* “Chegada” (1945), programa cultural, idealizado pelo crítico e intelectual antifascista Adriano Seroni, que tinha como objetivo reconstruir uma unidade italiana culturalmente alta, baseada no renascimento moral da nação. Tal programa radiofônico será acompanhado pela versão televisiva (1963) até junho de 1977, com mais de 1700 episódios.

Até os anos sessenta prevalece na Radio RAI a língua ‘transmitida’ baseada no texto escrito, portanto lida ou recitada, caracterizadas por uma regularidade rítmica e entonativa, por repetições lexicais, por uma sintaxe linear, sem muitas divagações e com poucas subordinadas (“*ogni tumultuario affollamento di idee nel periodo sintattico conduce al ‘vuoto radiofonico’*”: GADDA, 1953). Quanto à pronúncia, a RAI continua organizando cursos de dicção para os profissionais do rádio e, em 1969, publica o DOP (*Diccionario de Ortografia e Pronúncia*, editado por Carlo Tagliavini, Bruno Migliorini e Piero Fiorelli; o DOP saiu em 2010 em uma nova edição multimídia e multilíngue, consultável também *on line*).

É nesta década que acontecem relevantes transformações sociais e tecnológicas que incidem profundamente sobre a língua da rádio, porque mudam as funções, os modos de escuta e o público: a afirmação da televisão como mídia tipicamente doméstica e a difusão do transistor fazem do rádio um importante, econômico e portátil mídia individual de informação e entretenimento, com muita música pop, italiana e estrangeira.

Além disso, a cultura juvenil também debuta na rádio: programas como *Bandiera Gialla* “Bandeira Amarela”, *Per voi giovani* “Para vocês jovens” e, sobretudo, *Alto gradimento* “Alta aprovação” experimentam, com enorme sucesso de público, uma inédita mistura de música (sobretudo rock), fala espontânea juvenil, humorismo demencial, repetitividade e TICs sonoros.

Mas o primeiro programa que dá voz às pessoas indo diretamente ao ar, em que elas contam os seus problemas, com a sua pronúncia regional, léxico às vezes dialetal e sintaxe falada (que polivalente) é: *Chiamate Roma 3131* “Liguem para Roma 3131”. A transmissão tinha um estilo menos rígido, marcado pela interatividade que caracterizaria a futura história da rádio, com conseqüências linguísticas relevantes. Além disso, nasce em 1966 a Rádio Montecarlo, escutado em muitos lugares da Itália, com um estilo irônico e contestador, mandando ao ar discos censurados (De André, Bocca di Rosa) e envolvendo os ouvintes com dedicatórias e jogos. A partir de 1975-1976 começam a transmitir muitas rádios livres (Radio Alice: Bolonha; Radio Popolare: Milão; Radio Radicale: Roma, Milano, Bari; Radio Città Futura: Roma), ligadas aos movimentos políticos juvenis dos anos setenta e oitenta, empenhadas na contrainformação, dando espaço ao público para comentários e testemunhos.

#### 4. *Os italianos transmitidos pelo rádio (1976-2010)*

Nos últimos trinta anos a língua da rádio mudou radicalmente no mundo todo. Na Itália, o primeiro corte foi representado pelo fim do monopólio da RAI (Corte constitucional, sentença n. 202, julho de 1976), conseqüência da liberalização da transmissão privada (rádios livres, comerciais, políticos, religiosos, musicais) e voltada para um público extremamente segmentado.

Desde sempre uma característica típica da rádio foi a repetitividade, bem como a reutilização de palavras de outros meios de comunicação, favorecendo a difusão de frases feitas e estereótipos, assim como de estrangeirismos e neologismos ligados às novas técnicas e tecnologias como, por exemplo, *autostabilizzante* referido às suspensões dos automóveis, *dolbizzato* e *microfonizzazione*, *e-mail*, *on line*, *euro derby*, *core business*. Quanto aos estrangeirismos, já a partir dos anos Noventa, tem-se um forte uso de anglicismos, como é o caso das propagandas, muitas vezes com inteiras frases em inglês: *life is a game*; *Siemens, be inspired*.

Atualmente, a língua da rádio italiana pode ser considerada um “italiano do uso médio”, assim definido por Sabatini, e “italiano neostandard” segundo Berruto (D’ACHILLE, 2003), caracterizada pela ausência de uma norma de pronúncia unitária, pela simplificação morfossintática (*lui/lei* sujeito, *gli* também para *loro*, presente por futuro, *che* polivalente, etc.), pela frequência de advérbios (*praticamente*, *effettivamente*, *assolutamente*, *chiaramente*) e de sinais discursivos (*allora*, *appunto*, *cioè*, *comunque*, *ecco*) que têm função de preenchimento e principalmente para manter ou ceder a vez da fala.

A rádio assumiu uma dimensão plurilíngue nos últimos trinta anos na Itália: no início foi a ‘primeira escola’ de língua para depois ser espelho da diversidade e da fragmentação linguística típica italiana. Mandou ao ar todo o repertório nacional, como ainda acontece com muitas rádios locais que continuam a usar o dialeto, valorizando-o como instrumento de coesão territorial.

## **5. O nascimento da televisão**

A televisão nasce no ano de 1954 e em seu início dividia seu tempo entre visões coletivas e encontros sociais.

Desde seu princípio, demonstrava-se mais eclética e variada que o cinema. A TV além dos filmes, que é a especialidade do cinema, também promovia serviços informativos. (MARRAZZINI, 1994).

### **5.1. A linguagem até os anos 60**

Até os anos sessenta era possível observar que o texto escrito prevalece sobre a oralidade, independentemente do meio de comunicação. O fenômeno da prevalência do texto escrito acontece tanto na rádio quanto na televisão. Os textos eram previamente escritos e selecionados com o objetivo de atender as normas cultas da língua italiana. Mas muitos se perguntariam a razão da prévia escrita do texto para cumprir o objetivo de falar a língua de forma correta. A resposta da questão sobre o uso dos textos se dá no uso da língua italiana.

Naquela época a língua italiana ainda não era usada de forma natural, seu uso era artificial na maior parte do país, ou exclusivo às escolas. O uso das variedades regionais era numericamente maior e com a abrangente área de transmissão da rádio e da televisão era necessário usar

a língua nacional, uma vez que a transmissão era para todo território nacional. (MARRAZZINI, 1994)

Esta linguagem chegou a ser normatizada com textos de cunho acadêmico e práticos na ação da linguagem radiofônica e televisiva. Carlo Emilio Gadda escreveu "*Norme per la redazione di un testo radiofonico*" que foi publicado em 1953.

## 5.2. Os 20 primeiros anos da RAI

A RAI (*Radiotelevisione italiana*) teve em seus primeiros vinte anos a influência da língua escrita em seus programas. Os programas eram feitos através de roteiros. A língua dos apresentadores ainda não possuía uma unidade, uma vez que estes possuíam suas variedades regionais, e esta variedade não dava conta de passar o conteúdo para todo território nacional italiano.

Com os programas de variedades e jogos onde os telespectadores compareciam no programa, a linguagem começou a se tornar mais natural, mais próxima à realidade do cotidiano usual, contudo, a escolha dos participantes não se dava ao acaso, sempre eram escolhidos participantes cuja língua se aproximava ao chamado padrão.

## 5.3. A linguagem do cinema e da televisão

Segundo Raffaelli (1992, p. 144), a fala dialetal, também conhecida como variedade regional, sempre se demonstra mais próxima ou mais fiel à fala natural no cinema. A comunicação usual cotidiana era e é melhor representada nas produções cinematográficas.

Quando se compara a linguagem do cinema com a da televisão é possível observar a maior liberdade que o segundo possui.

Os compromissos de passar informação e os textos de cunho jornalísticos dão à TV uma ligação com a seriedade e para manter esta seriedade poderia ser corrompida se fossem usadas as variedades regionais, contudo, sabemos hoje, que toda língua é capaz de transmitir toda espécie de informação. Porém, não se tinha o conhecimento da importância das variedades linguísticas regionais e sua legitimidade, de uso e tradição.

O cinema tem seu maior compromisso com a arte, e a arte não

tem compromisso em ter uma relação com a formalidade, sua maior mensagem é passar o que realmente acontece com as pessoas, suas falas, suas culturas e suas ações. A arte trabalhando pela arte. Os jornais e telejornais, por exemplo, não podem ter e não têm relação com a arte, seu objetivo é informar.

#### **5.4. Os nomes italianos**

A influência da TV chegou até nos nomes italianos. A escolha na hora do batismo dos recém-nascidos era, muitas vezes, baseada nos personagens de maior prestígio televisivo. Segundo De Felice (1987) os personagens famosos da televisão eram os mais homenageados pelos pais italianos.

#### **5.5. A difusão da variedade romana**

A TV exerce influência sob diversos aspectos. Um grande aspecto foi que a televisão exerceu influência na difusão da variedade romana. O chamado "*romanesco*" ganhou muito espaço nas falas das diversas regiões da Itália.

A variedade romana se mostrou presente em diversos programas e produções televisivas. Tudo por conta da polarização da produção televisiva que ganhou muito força na cidade de Roma. (MARRAZZINI, 1994)

Pelo fato de Roma ter ganhado muito espaço nas casas de todos os cidadãos italianos através dos programas e produções televisivas, a fala romana, o "*romanesco*", entrou na fala e nas variedades de diversas regiões italianas.

#### **5.6. A linguagem dos jovens**

O desenvolvimento da linguagem dos jovens tem ligação direta com a TV. Devido à maior capacidade em se adaptar e incorporar em seu léxico palavras e expressões novas, sendo muitas as expressões transmitidas pelas produções televisivas, os jovens reformularam o seu vocabulário a partir deste meio de comunicação.

Além disso, a propagação do italiano dito "standard" se deu por culpa das transmissões televisivas. Assim, os jovens que nasceram pos-

suindo uma televisão em seus lares tinham, desde seus nascimentos, contato com a língua padrão da Península.

### 5.7. A linguagem não artificial

Só em 1969 a linguagem transmitida ganhou tons de naturalidade. Foi no programa de rádio chamado "*Roma 3131*" onde o ouvinte podia ligar e se expressar livremente. O programa apresentou características novas em que a linguagem já não podia ser expressa através de roteiros previamente escritos e organizados para cumprir com o script linguístico.

A partir de 1969 e do programa "*Roma 3131*" a naturalidade cotidiana da fala comum apareceu cada vez mais e os programas se tornaram mais autênticos quanto à língua.

### 6. A língua ligada aos gêneros de consumo

Nos anos oitenta a manifestação de uma língua ligada aos gêneros de consumo se construiu a partir das séries estadunidenses que eram transmitidas na televisão italiana.

A dublagem teve reflexos na língua. Com a grande quantidade de programas e produções dubladas, a língua sofre com a influência da língua inglesa, pois mesmo traduzidas algumas expressões estavam carregadas por essa influência anglo-saxônica. Exemplos como *giocare* no lugar de *scherzare* e expressões como *ci vediamo più tardi* que não era usada (ALFIERI, 1994). Essas, e outras expressões, entraram no cotidiano linguístico italiano através da TV e das produções estrangeiras que eram dubladas e transmitidas.

A dublagem também tem a característica de reproduzir uma língua neutra que permanece artificial. Mesmo que a situação do diálogo tenha cunho coloquial, a língua dublada não contempla esta coloquialidade se limitando a reproduzir léxicos e algumas expressões.

### 7. Considerações finais

Concluimos que os meios de comunicação não só tiveram grande importância na propagação da língua italiana padrão como influenciaram o uso lexical dos falantes italianos.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A rádio e a TV foram as grandes responsáveis pela divulgação da língua italiana por todo seu território. Antes do funcionamento dos meios de comunicação de massa as línguas regionais eram as grandes responsáveis por todo tipo de comunicação.

Além da ajuda à normatização da língua, a TV influenciou no uso de expressões e palavras. Este fato foi determinado pela ação da televisão e de sua programação que atingia toda a península itálica.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALBONI, Paolo E. *La politica linguistica in Europa*. Itálica: American Association of the Teacher of Italian, n. 4, p. 510-517, 2003.

BERRUTO, Gaetano. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica, 1987.

D'ACHILLE, Paolo. *L'italiano contemporaneo*, Bologna: Il Mulino, 2003.

DE MAURO, Tullio. *Storia linguistica dell'Italia Unita*. Bari: Laterza, 1993.

HOLTUS, Günter; RADTKE, Edgar (Eds.). *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 1985.

MARASCHIO, Nicoletta. Una giornata radiofonica: osservazioni linguistiche. In: GRASSO, Aldo et al. *Gli italiani trasmessi: la radio*, 1997, p. 789-835.

MARRAZZINI, Claudio. *La lingua italiana. Profilo storico*. Bologna: Il Mulino, 1994.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

RAFFAELLI, Sergio. La norma linguistica alla radio nel periodo fascista. In: GRASSO, Aldo et al. *Gli italiani trasmessi: la radio*, 1997, p. 31-67.

SABATINI, F. L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In: *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart*, Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1985, p. 154-184.



## A LEITURA DOS GÊNEROS DIÁRIO E BLOG EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Lílian Reis dos Santos (SEEDUC–RJ e UFF)  
[lilian\\_espagnol@yahoo.com.br](mailto:lilian_espagnol@yahoo.com.br)

### RESUMO

Este trabalho apresenta o relato e a análise da experiência de trabalho com os gêneros “diário” e “blog” nas aulas de espanhol como língua estrangeira da rede municipal da cidade de Niterói e da rede estadual do Rio de Janeiro. Com base em uma pesquisa feita nas turmas, verificou-se que esses gêneros nem sempre são conhecidos pelos estudantes do ensino fundamental, pois muitos dos estudantes demonstraram não possuir o hábito de escrever sobre suas experiências pessoais. Sobre os *blogs*, um gênero nascido na e para a Internet, descobrimos que muitos de nossos estudantes utilizam a *web* principalmente para acessar as redes sociais. Vários deles não vão além do conhecimento necessário para esse fim; ou seja: a maioria do grupo sequer conhecia o gênero em questão. Diante dessas informações, iniciamos a leitura de textos dos gêneros a ser estudados, trabalhando a compreensão leitora dos alunos, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, levando em consideração as diretrizes fornecidas pelas orientações curriculares da rede para o 7º ano do ensino fundamental e valendo-nos das concepções de gênero, leitura e produção textual de (respectivamente) Bakhtin (2011), Solé (1998), Kleiman (2010) e Lerner (2001), além dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998).

**Palavras-chave:** Diário. Blog. Língua estrangeira

### 1. Considerações iniciais

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, publicados em 1998, trazem em seu volume dedicado ao ensino da língua estrangeira no ensino fundamental uma definição sobre o papel que a aprendizagem de um idioma possui na formação cidadã dos educandos:

A língua estrangeira no ensino fundamental tem um valioso papel construtivo como parte integrante da educação formal. Envolve um complexo processo de reflexão sobre a realidade social, política e econômica, com valor intrínseco importante no processo de capacitação que leva à libertação. Em ou-

tras palavras, língua estrangeira no ensino fundamental é parte da construção da cidadania. (BRASIL, PCN 1998, p. 41).

O processo de reflexão deve-se ao fato de que estudar uma língua estrangeira é também estudar sua cultura, a visão do mundo de povos que falam a língua estudada. Outro ponto importante é o trabalho de desconstruir estereótipos e preconceitos com relação a determinados povos e países.

Os PCN também destacavam as particularidades do ensino de língua, que deve unir “o que se aprende a seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender” (BRASIL, 1998, p. 27). Apresenta uma proposta de ensino de língua que leve em consideração a natureza sociointeracional da linguagem, na qual todo significado é dialógico, e quem a usa leva em consideração com quem se está dialogando.

A publicação dos referenciais curriculares da rede estadual do Rio de Janeiro em 2012 (para língua estrangeira) trouxe como novidade (em contraponto aos referenciais publicados em 2010) a presença dos gêneros discursivos como tema central de cada bimestre letivo, a saber:

A justificativa para que os eixos temáticos do currículo mínimo de língua estrangeira sejam os gêneros discursivos surge da constatação de que em nosso dia a dia vivenciamos diferentes situações de *interação*: desde uma conversa com um colega até a leitura de um livro. Tais situações vão gerar variedades de textos ou enunciados, concretizados em diferentes *gêneros discursivos*, sejam eles de materialidade oral ou escrita. (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 3)

Os gêneros diário e blog são os que constam no documento publicado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, intitulado *Currículo Mínimo*, como eixo temático para o primeiro bimestre letivo para as turmas de 7º ano do ensino fundamental – 2º segmento. Este trabalho resulta da experiência de trabalho com três turmas do citado ano de escolaridade em uma escola da rede estadual, CIEP 337 – Berta Lutz, situada na cidade de Belford Roxo, na região metropolitana do estado e da Escola Municipal Altivo César, em Niterói, também na região metropolitana do Rio de Janeiro.

## 2. A leitura na escola

A leitura ocupa um lugar central na vida escolar, já que em todas as disciplinas há tarefas com textos escritos e a necessidade de que sejam produzidos textos também escritos. Na escola, temos a leitura também com a finalidade de ler para aprender, para obter informações e para rea-

lizar tarefas. Segundo Solé (1998, p. 22), a ler é “um processo de interação entre o leitor e o texto”. Assim, a leitura deve ser um objetivo para guiá-la:

Esta afirmação tem várias consequências. Em primeiro lugar, envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para algo, para alcançar alguma finalidade. O leque de objetivos e finalidades que faz com que o leitor se situe perante um texto é amplo e variado: devanear, preencher um momento de lazer e desfrutar; procurar uma informação concreta; seguir uma pauta ou instruções para realizar uma determinada atividade (cozinhar, conhecer as regras de um jogo); informar-se sobre um determinado fato (ler o jornal, ler um livro de consulta sobre a Revolução Francesa); confirmar ou refutar um conhecimento prévio; aplicar a informação obtida com a leitura de um texto na realização de um trabalho etc.

Entendemos que para o sucesso da atividade de leitura é necessário também que em todas as disciplinas sejam trabalhadas as habilidades de compreensão leitora que serão indispensáveis para um bom desempenho dos estudantes naquela matéria, incluindo as disciplinas de línguas estrangeiras, que devem atender às especificidades que estão relacionadas à aprendizagem de um idioma sem deixar de levar em consideração as habilidades de leitura necessárias ao desenvolvimento dos alunos não somente dentro da escola mas também com relação a sua formação para a cidadania.

### **3. *(Re) conhecendo o gênero***

Em conversa prévia com os alunos das turmas, foi observado que nem todos os alunos conheciam o gênero diário íntimo. Dentre os poucos alunos que demonstraram conhecê-lo estavam meninas que possuem diários e não somente escritos (com cadeado) tendo sido apresentado por uma aluna uma versão de diário para celular, protegida por senha. Em seguida, foi perguntado se eles achavam que seus escritos íntimos poderiam ter alguma importância para o mundo, para a compreensão do universo dos adolescentes do Brasil nesta década, na hipótese do mesmo ser lido daqui a 60 anos.

### **4. *Leitura em língua estrangeira através dos diários e blogs***

Após a etapa de levantamento de dados sobre o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero diário, foi mostrada uma das definições

do gênero, a qual cada um pode acrescentar um exemplo ou ainda “explicar melhor” a definição utilizada por Costa (2012, p. 102): “são escritos pessoais, privados, resultados da autoexpressão: impressões, desabafos, fatos, relatos etc.”

Então foram apresentados a eles dois nomes: Anne Frank e Zlata Filipovic. Alguns manifestaram conhecer ou ter ouvido falar em Anne Frank, mas sem conseguir explicar quem era ela. A partir desse momento foram introduzidas as biografias das duas meninas, contextualizando o momento no qual ambas, cada uma em sua época, começaram a escrever seus diários. Anne Frank nasceu em 1929 na Alemanha, mas viveu sua adolescência na Holanda, na década de 1940. Viveu todas as agruras pelas quais o povo judeu passou na Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Em seu diário há relatos anteriores à guerra, quando contava sobre sua última festa de aniversário e seus colegas de escola. Com guerra começam as descrições das diversas privações vividas no auge da perseguição aos judeus na Holanda ocupada pelos nazistas.

A segunda leitura seguiu o mesmo esquema: conhecer a biografia da autora primeiro e depois ler trechos de sua biografia. Zlata Filipovic, nascida na antiga Iugoslávia (hoje seria a região da Bósnia e Herzegovina) em 1980, vivenciou em sua adolescência, assim como Anne Frank, os horrores da guerra, neste caso a Guerra Civil da Iugoslávia (década de 1990). Zlata apresenta relatos semelhantes ao de Anne, ou seja, de uma brusca transformação de uma vida de adolescente para uma vida de uma vítima de uma guerra.

Os trechos lidos em sala de aula das obras *O Diário de Anne Frank*, *O Diário de Zlata* estavam em língua espanhola (ainda que não tenham sido originalmente produzidos em outros idiomas). Durante as primeiras leituras priorizamos a compreensão global do texto, e paulatinamente trabalhamos questões relacionadas a estrutura do gênero: formas de relatar, uso adequado de verbos e marcadores temporais e ainda vocabulário e expressões que os auxiliassem a compreender e a expressar sentimentos e impressões. Cabe ressaltar que para realizar esse trabalho que embora os textos lidos estivessem em língua estrangeira a proposta de produção textual feita para as turmas foi a escrita de uma página de diário na qual descrevessem como foi seu mais recente aniversário, fazendo comentários e comparações com a vida de Anne Frank e de Zlata Filipovic quando tinham idades semelhantes.

Processo semelhante foi realizado com relação ao gênero blog, definido como: Blogs são um gênero emergente que transmuta outros anteriores. Este é o parecer de Marcuschi (2005, *apud* PRIMO, 2008):

Contudo, a definição do autor para blogs já não contempla a heterogeneidade das práticas na blogosfera: “diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não, agendas, anotações, em geral muito praticados pelos adolescentes na forma de diários participativos (p. 29).

Para conhecer o exemplo de blog foi feito um caminho semelhante ao utilizado para trabalhar com o gênero diário. Então foi apresentada a eles Malala Yousafzai. Dessa vez vários alunos manifestaram conhecê-la ou ter ouvido falar na menina. A partir desse momento foi introduzida a biografia da jovem, contextualizando o momento e os motivos pelos quais ela começou a escrever seu blog. Malala Yousafzai nasceu em 1997 no Paquistão, e em 2009 começou a escrever seu blog na BBC utilizando um pseudônimo. Seus relatos defendem o direito à educação das meninas no Paquistão, direito este cerceado pelo Talibã em seu país. Após ter sua identidade revelada, Malala sofreu uma tentativa de assassinato e agora vive na Inglaterra, de onde continua sua luta pelos direitos das jovens pelo mundo.

Embora os textos de seu blog estejam em língua inglesa, foram obtidos trechos do mesmo em língua espanhola<sup>48</sup>. Diferentemente do diário, o blog foi feito para ser lido por qualquer pessoa e oferece a possibilidade de resposta ao leitor para o autor, na forma de comentários. Há o desejo que o texto seja comentado, que gere discussão e que o blog seja cada vez mais conhecido. Neste caso, a proposta de produção textual era fazer um comentário para uma das postagens de Malala, no qual “conversassem” com a autora. De caráter mais curto e objetivo que o diário, o gênero comentário em blog exigiu o desenvolvimento da capacidade de síntese dos alunos, que aprenderam a expor seu ponto de vista de forma concisa. Cabe ressaltar que muitos se sensibilizaram com a situação de Malala, e em seus comentários vários alunos fizeram um convite à menina para que viesse morar no Brasil, onde poderia estudar tranquilamente.

Para encerrar as atividades, foi proposto um debate entre os alunos no qual compararam a época e as situações vividas por Anne, Zlata e Malala com sua própria vida no Brasil. Comentários sobre a falta de li-

---

<sup>48</sup> El blog de Malala Yousafzai, la joven que se atrevió a criticar al Talibán.  
<[http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2012/10/121010\\_paquistani\\_malala\\_yousafzai\\_blog\\_rq.shtml](http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2012/10/121010_paquistani_malala_yousafzai_blog_rq.shtml)>  
. Acesso em: 05-04-2014.

berdade em situações nas quais não há segurança para sair e voltar para suas casas foram levantadas pelos alunos, embora o Brasil não viva uma situação idêntica à relatada pelas autoras lidas. Foi mencionada também a luta de Malala por seu direito a educação em contraponto à pouca disposição para o estudo de alguns alunos da turma.

## 5. *Novas leituras*

Como atividade extraclasse foi proposta a leitura de livros cuja presença do diário fosse o destaque ou o centro da obra. Essa atividade não foi obrigatória nem valia pontos, era apenas uma proposta de disfrutar a leitura a partir de um tema que havia sido trabalhado durante o período, com vários títulos indicados para adolescentes. Após a entrega dos livros, a turma teve um espaço para comentários e recomendação de títulos. Os livros disponibilizados foram: *Eu Sou Malala*, de Malala Yousafzai e Christina Lamb; *O Diário de Anne Frank*, de Anne Frank, editado por Otto Frank; *O Diário de Zlata*, de Zlata Filipovic; *Diário de um Banana*, de Jeff Kinney; *Diário de uma Garota Nada Popular*, de Rachel Renée Russell; *O Diário da Princesa*, de Meg Cabot e *Querido Diário Otário*, de Jim Benton. Todos os títulos foram lidos em um período inferior a 15 dias.

## 6. *Considerações finais*

Como resultado do processo de leituras, debates e produção textual foi observado um aumento na riqueza de detalhes nos relatos produzidos pelos alunos, nos quais foi verificado uma ampliação do repertório de palavras relacionadas à expressão de sentimentos, assim como na ordem com a qual apresentaram seus escritos, com mais cuidado ao deixar claro o que, quando e como (e seus desdobramentos) os fatos relatados em seu “diário” aconteceram. Baseados nas leituras dos livros (ficcionais ou não) nos quais os gêneros diário e blog ocupavam um papel de destaque, além do caso específico dos trabalhos das autoras estudadas (Anne Frank, Zlata Filipovic e Malala Yousafzai), os estudantes também incluíram em seus trabalhos informações sobre o ambiente onde vivem e seu relacionamento com suas famílias, criando dessa forma um panorama da época em que vivem.

Pela leitura dos textos produzidos pelos alunos foi constatada o processo de observação e reflexão sobre seus sentimentos, suas atitudes

para com seus familiares, amigos e professores e também sobre o mundo no qual estão amadurecendo. Sendo assim, pode-se afirmar que as leituras e as atividades contribuíram não somente para o desenvolvimento de seu repertório e conhecimento sistêmico das línguas espanhola e portuguesa, mas principalmente para o conhecimento e a compreensão de questões relacionadas à política afetam a vida da população, especialmente na de pessoas comuns como Anne, Zlata e Malala, assim como na vida deles próprios e na construção de sua cidadania.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira. Brasília: 1998.
- COSTA, Sérgio Roberto. *Dicionário de gêneros textuais*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- FILIPOVIC, Zlata. *O diário de Zlata*. A vida de uma menina na guerra. São Paulo: Cia. das Letras, 1994.
- FRANK, Anne. *El diario de Ana Frank*. Posadas: Beeme, 2009.
- LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Trad.: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: \_\_\_\_; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- PAIVA, Maria da Graça Gomes. Os desafios (?) do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. (Orgs.). *Ler e escrever, compromisso de todos*. 9. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2011.
- PRIMO, Alex. Blogs e seus gêneros: avaliação estatística dos 50 blogs mais populares em língua portuguesa. In: XXXI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – INTERCOM 2008. *Anais...* Natal, 2008.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. *Currículo mínimo 2012: língua estrangeira*. Rio de Janeiro: 2012.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales. 3. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção e revisão textual*. Um guia para professores de português e de línguas estrangeiras. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

YOUSAFZAI, Malala; LAMB, Christina. *Yo soy Malala*. La joven que defendió el derecho a la educación y fue tiroteada por los talibanes. Madrid: Alianza, 2013



## AS MULHERES DE HORÁCIO

Francisco de Assis Florencio (UERJ)  
[ff017066@gmail.com](mailto:ff017066@gmail.com)

### RESUMO

Embora o vate latino tenha tido várias musas, destacaremos, neste artigo, apenas três: Lídia, Neera e Cloe. Bastante aplicado à batalha de Vênus, daí ser descrito por Suetônio como “*Ad res venereas intemperantior traditur*”, Horácio nos legou muitos poemas dedicados às mulheres com quem se relacionou e amou. Seleccionadas as musas, iremos analisar alguns *carmina* escritos em homenagem a elas. A relação com Lídia irá *ab ovo ad mala*, pois aparecerão as várias fases da relação; Neera é a cortesã de voz canora e Cloe é a bela loira, porém arrogante.

**Palavras-chave:** Mulheres. Musas. Horácio. Lídia. Neera. Cloe.

### 1. Introdução

Nosso trabalho tem por objetivo traduzir e tecer comentários sobre vários poemas de Horácio endereçados a *feminae* amadas e desejadas por ele.

Tido como mulherengo, conquistador e namorador por muitos, o vate latino possui inúmeros poemas dedicados às suas amantes. Aqui nos restringiremos apenas a três. A primeira, Lídia, é cantada de forma mais intensa que as outras duas. Ela primeiramente é apresentada como uma mulher tão cativante que pode levar à perdição os seus amantes; em seguida é descrita como uma mulher “caliente” que, na cama, pode levar à loucura qualquer varão; no terceiro poema, ela passa do apogeu para a ruína, pois como qualquer mortal, também está sujeita às vicissitudes próprias da velhice.

A sua segunda *amica* é Neera. Ela aparece primeiramente no ex-certo de um *carmen* consagrado ao *Divus Augustus* e será, no poema, um

atrativo a mais em meio aos festejos dedicados ao *Imperator*. A ela dedicado, o epodo XV descreve de maneira minuciosa a relação amorosa entre ela e o poeta. Embora a relação seja descrita como ardente e prazerosa, as juras de amor de Neera são passageiras e vãs, logo o instinto de infidelidade dela vem à tona e ele, como macho, é obrigado a se posicionar, deixando de lado os seus sentimentos.

A terceira *puella*, literalmente falando, é a adolescente Cloe. É na ode I, 23 que o vate a descreve como uma ninfeta, que, na condição de donzela, tem medo das primeiras relações amorosas. Ele, porém, a incentiva a deixar o receio de lado e, fugindo da proteção materna, atirar-se de corpo e alma nos braços de Vênus. A descrição física, origem e o fato de ela ter tomado o lugar de Lídia no coração do poeta aparecem no *carmen* III, 9. No livro 3, poema VII, ela aparece em meio a um triângulo amoroso que se completa pela presença da jovem Astéria e do *pomum* da discórdia, Giges. No final do *carmen* 26, *liber* III, o poeta a apresenta como uma pessoa arrogante e pede a Vênus que transforme o coração dela.

## 2. A Lídia

A VIII ode do livro I canta o amor de Lídia para com o jovem Síbaris o qual, segundo o vate, logo cairá em desgraça se seguir os conselhos de sua amante, e, em consequência, virá a se comportar de maneira distinta dos jovens romanos da sua idade, comportando-se, em razão disso, de maneira afeminada.

### 2.1. Texto

Lydia, dic, per omnis ..... 1  
te deos oro, Sybarin cur properes amando  
perdere, cur apricum  
oderit Campum, patiens pulueris atque solis,  
cur neque militaris..... 5  
inter aequalis equitet. Gallica nec lupatis  
temperet ora frenis.  
Cur timet flauum Tiberim tangere? Cur oliuum  
sanguine uiperino  
cautius uitat neque iam liuida gestat armis ..... 10  
bracchia, saepe disco  
saepe trans finem iaculo nobilis expedito?  
quid latet, ut marinae  
filium dicunt Thetidis sub lacrimosa Troia

funera, ne ..... 15  
 cultus in caedem et Lycias proriperet cateruas?

### 2.1.1. Tradução

Dize-me, Lídia, rogo-te por todos os deuses, por que, com paixão, te apressas a pôr a perder Síbaris, por que ele, que suporta bem a poeira e o sol, odeia o Campo ensolarado, por que não cavalga entre os seus amigos soldados, por que não conduz as bocas gálicas com freios apertados. Por que ele teme tocar o amarelado Tibre? Por que ele evita o óleo com mais cuidado do que o sangue viperino e já não traz os braços feridos pelas armas? (Ele é) frequentemente conhecido por lançar um disco, atirado além do território. Por que razão ele se esconde, como dizem que o filho da Tétis marinha se escondeu sob a lacrimosa Troia, para que a vestimenta viril não o arrastasse para a morte nem para as tropas lícias?

### 2.1.2. Comentários

Vemo-nos diante de uma canção de amor em que o poeta, enciumado, crítica a forma como sua Lídia trata seu jovem amante Síbaris.

A ode, assim como ocorrerá no decorrer do poema, se inicia com uma interrogação. Ele pergunta a Lídia o porquê de ela estar levando o jovem Síbaris a se comportar de uma maneira diferente de sua natureza, pois ele, assim como seus companheiros, já estava mais do que preparado para atividades próprias de sua idade, tais como servir ao exército romano e praticar, conseqüentemente, as coisas próprias de um jovem: exercícios físicos e coisas pertinentes a um bom *miles romanus*: exercícios militares e instrução. A referência ao rio Tibre deve-se ao fato de este rio, além de rodear a maior parte do Campo de Marte, local onde todas as atividades citadas acima costumavam ser realizadas, ainda servia para a prática da natação.

Encontramos uma alusão histórica no epíteto *filium Thetidis*, que é um aposto empregado para designar Aquiles. Do verso treze ao último, o vate compara o procedimento do filho de Tétis ao amante de Lídia, ou seja, para livrar seu filho da morte e dos combates que se travavam em meio à Guerra de Troia, a *dea marina* escondeu-o entre as filhas do rei Licomedes, mas ele foi descoberto por Ulisses. Deste modo, o poeta insinua que Lídia, por meio de sua influência, deixará o seu amante afeminado.

## 2.2. Ode XIII, Livro I

Neste *carmen* Lúdia é apresentada como uma “*femme fatale*” que leva à loucura não apenas o poeta, mas também outros amantes.

### 2.2.1. *Texto*

..... Cum tu, Lydia, Telephi----- 1  
ceruicem roseam, cerea Telephi  
..... laudas bracchia, uae, meum  
feruens difficili bile tumet iecur.  
..... Tunc nec mens mihi nec color  
certa sede manet, umor et in genas----- 5  
..... furtim labitur, arguens  
quam lentis penitus macerer ignibus.  
..... Vror, seu tibi candidos  
turparunt umeros inmodicae mero ----- 10  
..... rixae, siue puer furens  
inpressit memorem dente labris notam.  
..... Non, si me satis audias,  
speres perpetuum dulcia barbare  
..... laedentem oscula, quae Venus ----- 15  
quinta parte sui nectaris imbuit.  
..... Felices ter et amplius  
quos inrupta tenet copula nec malis  
..... diuolsus querimoniis  
suprema citius soluet amor die.----- 20

### 2.2.2. *Tradução*

Quando tu, Lúdia, elogias o róseo pescoço de Télefo e os seus suaves braços, Ai! O meu fígado, ardendo, fica inchado de uma terrível bílis. Assim nem a razão permanece em mim nem a cor nesta segura habitação, e uma lágrima escorre furtivamente pelas minhas faces, e que eu, atacado muito profundamente, venha a ser consumido pelo lento fogo da paixão. Estou abrasado de amor ou as excessivas brigas, por causa do vinho, marcaram os teus cândidos ombros, ou um jovem, enfurecido, deixou de lembrança, com seus dentes, uma marca em teus lábios. Se me deres ouvido, não esperarás para sempre que ele, barbaramente, fira os teus doces lábios que Vênus, com a quinta parte de seu néctar, impregnou. Muito e muito felizes aqueles a quem mantém um vínculo inquebrável e o amor, não despedaçado por más queixas, não se dissolverá antes do fim do dia.

2.2.3. *Comentários*

Do primeiro ao oitavo verso, verifica-se o estado emocional e físico do poeta ao ouvir sua Lídia elogiar os atributos físicos de Télefo, amante dela e conseqüentemente oponente dele. Para traduzir o seu estado emocional, ele faz uso dos termos *bile* e *iecur*, o que nos faz deduzir que ele está com a *bilis nigra*, que corresponde ao grego “melancolia”, e retrata melhor do que qualquer outra expressão o estado de amargura e tristeza em que ele se encontra.

Diante desta descrição, o eu-lírico entra num estado de insanidade que toma conta não apenas da sua mente (*mens*), mas também do seu corpo (*color*), levando-o a um estado de tristeza e choro (*umor*), comprovando, assim, o quanto ele está sofrendo e sendo consumido por esta paixão avassaladora. Para designá-la, ele emprega *ignibus*, que pode ser o puro amor, aquele meramente platônico, conforme Camões: “Amor é fogo que arde sem se ver” ou o amor erótico como quando dissemos “Este menino está com um fogo danado.”

Ao perceber os ombros e os lábios da amada marcados, o vate suscita duas possibilidades para estes machucados: ou ela, embriagada, se envolveu em alguma confusão e levou a pior ou o seu amante, Télefo, em meio às loucuras da paixão, teria deixado nela as marcas de seus dentes. O sintagma *dente labris notam* retrata o tipo de relação estabelecida entre ela e seu amante: uma relação passional, sadomasoquista, que é corroborado pelo adjetivo *furens*, oriundo do verbo *furere* que, dentre seus inúmeros significados, possui sentido passional: “estar louco de paixão por alguém”, representa bem o estado emocional do *puer*: excitadíssimo, louco de desejo.

Segundo ele, se Lídia lhe der ouvidos, não precisará mais se submeter eternamente a este tipo de relação, pois os seus lábios, com certeza, merecem ser tratados de forma mais digna, já que a própria Vênus os ungiu com a “quinta parte de seu néctar.” Quanto a esta expressão, provavelmente seja uma alusão à “quintessência” ou *πέμπτη οὐσία* da filosofia pitagórica.

Por fim, embora o poeta não fosse adepto desse *modus vivendi*, diz à amada que mais felizes serão aqueles que conseguirem viver com seu cônjuge uma relação sadia e duradoura. Merece destaque a construção *citius... die*, que, aqui, é empregada não para designar a parte do dia em que a luz se extingue, mas sim para designar o término da vida, a morte.

### 2.3. Ode XXV, Livro I

Canta-se, neste poema, a ruína física de Lídia e os percalços oriundos da velhice: dificuldades de encantar os jovens e antigos amantes que outrora viviam aos seus pés e, como consequência, resta-lhe apenas desprezo, solidão e indiferença.

#### 2.3.1. *Texto*

Parcius iunctas quatiunt fenestras.....1  
iactibus crebris iuvenes proterui  
nec tibi somnos adimunt amatque  
ianua limen,  
quae prius multum facilis mouebat.....5  
cardines. Audis minus et minus iam:  
'Me tuo longas pereunte noctes,  
Lydia, dormis?  
Inuicem moechos anus arrogantis  
flebis in solo leuis angiportu.....10  
Thracio bacchante magis sub  
interlunia uento,  
cum tibi flagrans amor et libido,  
quae solet matres furiare equorum,  
saeuiet circa iecur ulcerosum.....15  
non sine questu,  
laeta quod pubes hedera uirenti  
gaudeat pulla magis atque myrto,  
aridas frondes hiemis sodali  
dedicet Euro. ....20

#### 2.3.2. *Tradução*

Mais raramente, os jovens atrevidos sacodem, com batidas frequentes, as tuas janelas fechadas, nem tiram o teu sono e a porta ama o limiar, que anteriormente movia mais facilmente os seus eixos. Tu já ouves cada vez menos: “Por que tu, Lídia, estando eu apaixonado durante longas noites, dormes”? Do mesmo modo, tu, velha, chorarás as traições de um arrogante, sozinha em um beco solitário ou mais ainda com o furioso vento trácio sob as noites sem lua, depois que o ardente amor e a libido, que costumam enfurecer as mães dos cavalos, vierem a se tornar enfurecidos ao redor do teu inflamado coração, te queixarás que a alegre juventude tenha mais prazer na verde hera, na negra murta, e que dedique as secas folhas ao Euro, companheiro do inverno.

### 2.3.3. *Comentários*

Aqui, o autor chama a atenção de Lídia para o fato de que, a cada dia, mais se tornam escassos o número de seus admiradores e isso se deve ao fato de ela estar ficando velha e decrépita.

Do primeiro ao quinto verso, o predomínio dos verbos no presente demonstra que a presença constante de jovens admiradores já não é, como ocorria anteriormente, tão frequente na porta de Lídia.

Nos versos seis e sete, o poeta, através do discurso direto, chama a atenção de Lídia para o fato de que estão ficando cada vez mais raros os elogios e as súplicas de amor a ela dirigidos. Em seguida, ele salienta que ela muito em breve provará do seu próprio veneno: traição, solidão, rejeição. Para isso o vate faz uso de palavras ligadas ao inverno: *thracio vento* e *interlunia*. A primeira é o vento próprio do inverno e a segunda representa bem as noites inverniais, a saber, “sem luas”.

Do verso treze ao quinze, o poeta diz que os desejos (*amor e libido*), que são próprios de uma égua, se tornarão mais fortes em Lídia quando ela for velha.

Porém, por estar velha, ela apenas se queixará do fato de que, mesmo no inverno, a atenção dos jovens não estará mais voltada para ela e sim para os elementos da natureza, tais como: *hedera virenti* e *pulla myrto*. Os termos *pubes* e *virenti* deixam bem evidente a ideia de *juventutem*.

## 3. *A Neera*

### 3.1. *Ode XIV, Livro III*

Desta ode, dedicada ao Imperador Augusto, apenas o excerto abaixo faz menção a Neera:

#### 3.1.1. *Texto*

Dic et argutae properet Neerae  
Murreum nodo cohibere crinem;  
Si per invisum mora ianitorem  
Fiet, abito.

### 3.1.2. Tradução

E dize à arguta Neera que se apresse em prender com um nó a perfumada cabeleira; se, por causa de um porteiro desavisado, a demora vier a existir (demorar), vai-te embora.

### 3.1.3. Comentários

Em meio aos festejos, quando do retorno de Augusto da *Hispania*, para completar a ovação que ao Imperador se fazia, o poeta se lembra de Neera e pede a um escravo que vá ao encontro da cortesã e a traga para participar dos festejos.

O vate destaca, neste excerto, alguns atributos físicos da cortesã: a sua maviosa voz e a sua odorosa cabeleira.

## 3.2. Epodo XV

É neste epodo que, ao descrever a sua relação com Neera, vem à tona a fama de mulherengo e conquistador tão amplamente cantada e atribuída ao vate latino.

### 3.2.1. Texto

Nox erat et caelo fulgebat Luna sereno ..... 1  
inter minora sidera,  
cum tu, magnorum numen laesura deorum,  
in verba iurabas mea,  
artius atque hedera procera adstringitur ilex .... 5  
lentis adhaerens brachiiis;  
dum pecori lupus et nautis infestus Orion  
turbaret hibernum mare  
intonsosque agitaret Apollinis aura capillos,  
fore hunc amorem mutuom, ..... 10  
o dolitura mea multum virtute Neaera:  
nam siquid in Flacco viri est,  
non feret adsiduas potiori te dare noctes  
et quaeret iratus parem  
nec semel offensi cedit constantia formae,..... 15  
si certus intrarit dolor.  
et tu, quicumque es felicior atque meo nunc  
superbus incedis malo,  
sis pecore et multa dives tellure licebit  
tibi que Pactolus fluat..... 20  
nec te Pythagorae fallant arcana renati



formaque vincas Nirea,  
 heu heu, translatos alio maerebis amores,  
 ast ego vicissim risero.

### 3.2.2. Tradução

Já era noite e, entre os astros menores, a lua brilhava no céu sereno, quando tu, perda dos grandes deuses, juravas fidelidade a mim, prendendo-me aos teus lentos braços, mais apertado do que a hera ao carvalho; (juravas que) enquanto o lobo levasse medo aos rebanhos e o Órion, hostil aos marinheiros, agitasse o invernosso mar, e o vento esvoaçasse os intonsos cabelos de Apolo, o nosso mútuo amor haveria de existir. Ó Neera, tu hás de ti afligir por causa da minha coragem; pois se há alguma coisa de macho em Flaco, ele não admitirá que tu ofereças frequentes noites a outro e, irado, procurará outra companhia, nem a constância da tua injúria dará lugar a tua beleza, se uma vez a tua verdadeira dor entrar nele. E tu, quem quer que sejas, caminhas mais feliz agora, orgulhoso dos meus males, Que oxalá venhas a ser muito rico tanto no coração quanto em terra, e que o Pactolo corra em tua direção e os mistérios do renascido Pitágoras não te fiquem ocultos, e que superes a Nereu em beleza, Ai! Ai! Lamentarás os amores transferidos para outra pessoa, mas eu, por minha vez, rirei.

### 3.2.3. Comentários

Nos dois primeiros versos, a imagem apresentada é aquela de um casal apaixonado que desfruta da sua paixão à luz da lua, numa noite estrelada. Em meio àquele ambiente, muitas juras de amor saem dos lábios da amada e o vate, louco de paixão, dá crédito às palavras dela. Para fortalecer os seus juramentos, ela se vale da natureza: *lupus, pecori, Orion, mare, aura*. Por eles jura que o que sente pelo amado é recíproco e que o amor entre eles seria eterno tal qual a natureza e os seres que os cercam. Vale destacar a construção *in verba*, fórmula de juramento própria da linguagem militar.

Como Neera não tivesse cumprido seus votos, pois, segundo Catulo, “*mulier cupido quod dicit amanti, / in vento et rapida scribere oportet aqua*” (CARMEN. 70), a partir do verso 11, o poeta diz que ela sofrerá pela sua traição, pois ele se manterá firme e, com coragem, não ficará assistindo passivamente aos encontros furtivos dela com seu amante, mas responderá à altura, a saber, colocará outra *femina* em seu lugar. Falando na terceira pessoa, ele recorre então à sua hombridade e diz que não aceitará que ela se entregue a noites prazerosas na companhia de outro homem, mas se ela o fizer, ele responderá na mesma moeda e também arrumará outra amante para substituí-la na cama.

A partir do verso dezessete, Flaco se dirige ao seu rival, que, segundo ele, ri agora de sua desgraça. De forma irônica deseja, por meio do optativo, que ele venha se tornar muito rico, que suas terras sejam férteis e prósperas. Ao citar o Pactolo, traz-nos à lembrança a crença de que este rio possuía areias de ouro. Deseja também que ele seja perito nos mistérios de Pitágoras ou na metempsicose, ou seja, que se torne um sábio. Por fim, deseja que ele seja tão belo quanto Nereu, considerado, em seu tempo, o mais belo homem entre os gregos.

Concluindo, o vate diz que apesar de ele possuir todos esses predicativos e bens, arrepende-se-á por ter conquistado o coração de Neera e termina fazendo-nos lembrar do nosso conhecido ditado: “Quem ri por último ri melhor.”

#### 4. A Cloe

##### 4.1. Ode XXIII, Livro I

Nesta ode, o poeta tenta convencer Cloe, que está com medo, de que ele não representa perigo para ela, pois ela já está mais do que na hora de deixar as brincadeiras de criança e se tornar participante das brincadeiras de Vênus.

##### 4.1.1. Texto

Vitas hinnuleo me similis, Chloe, .....1  
quaerenti pauidam montibus auis  
matrem non sine uano  
aurarum et siluae metu.

Nam seu mobilibus ueris inhorruit .....5  
aduentus folliis, seu uirides rubum  
dimouere lacertae,  
et corde et genibus tremit.

Atqui non ego te, tigris ut aspera  
Gaetulusue leo, frangere persequor: ..10  
tandem desine matrem  
tempestiua sequi uiro.

#### 4.1.2. Tradução

Tu me evitas, Cloe, como o gamo, que procura a pávida mãe nos remotos montes, em vão, com medo do bosque e dos ventos. Pois se a chegada da primavera começou a se agitar por causa das folhas que balançam ou se os lagartos verdes fizeram mover a amoreira, ele treme tanto no coração quanto no joelho. E eu não te persigo como um tigre selvagem ou um leão de Getúlio para te estraçalhar; por isso tu, já madura para seguir um homem, deixa tua mãe.

#### 4.1.3. Comentários

Até o quarto verso, o bardo latino compara o esforço de Cloe em fugir de sua presença a um pequeno gamo (*hinnuleo*), que, longe dos cuidados maternos (*pavidam... matrem*), anda errante e com medo dos perigos naturais (*aurarum et silvae*).

Do quinto ao oitavo verso, é-nos descritos os barulhos próprios da primavera. Embora esta estação traga alegria e desejo aos amantes, os ruídos, segundo o poeta, produzidos por serem inanimados (*foliis*) ou animados (*lacertae*) trazem pavor ao coração e ao físico do pequeno gamo.

Na última estrofe, o vate lembra a Cloe que ela já não é tão menininha e que, por isso, já está mais do que pronta para deixar o colo materno e se deixar conhecer por um homem, no caso, ele mesmo. Novamente, fazendo uso do símile, ele a tranquiliza dizendo que ela não precisa temê-lo, pois ele não é uma fera que deseja devorá-la. Destacamos, aqui, o topônimo *Gaetulus*, que servia para designar o noroeste da África.

### 4.2. Ode IX, Livro III

Escrita em forma de diálogo, a ode IX, do livro III, faz-nos perceber o quanto o poeta e Lídia, mesmo depois de rompido o relacionamento, ainda se desejavam e, por isso, acenam para a possibilidade de uma reconciliação.

#### 4.2.1. Texto

'Donec gratus eram tibi..... 1  
nec quisquam potior bracchia candidae  
ceruici iuuenis dabat,  
Persarum uigui rege beatior.'

'Donec non alia magis ..... 5  
arsisti neque erat Lydia post Chloen,  
multi Lydia nominis,  
Romana uigui clarior Iliā.'  
'Me nunc Thressa Chloe regit,  
dulcis docta modos et citharae sciens, ..... 10  
pro qua non metuam mori,  
si parcent animae fata superstiti.'  
'Me torret face mutua  
Thurini Calais filius Ornyti,  
pro quo bis patiar mori, ..... 15  
si parcent puero fata superstiti.'  
'Quid si prisca redit Venus  
diductosque iugo cogit aeneo,  
si flaua excutitur Chloe  
reiectaeque patet ianua Lydiae?' ..... 20  
'Quamquam sidere pulchrior  
ille est, tu leuior cortice et inprobo  
iracundior Hadria,  
tecum uiuere amem, tecum obeam lubens.'

#### 4.2.2. Tradução

- H. Enquanto eu era querido a ti e nenhum jovem lançava os braços ao teu cândido pescoço melhor do que eu. Eu me tornei mais feliz do que o rei dos persas.
- L. Enquanto não ardeste por nenhuma outra, e Lídia não estava depois de Cloe, Eu, Lídia, de grande nome, tornei-me mais célebre do que a filha romana.
- H. Agora a trácia Cloe me domina, a qual é douta nas doces melodias e que sabe tocar cítara, pela qual não temeria morrer, se os Fatos viessem a deixar sua alma viva.
- L. Calais de Túrio, filho de Órnito, me queima com uma dupla chama, por causa do qual experimentaria morrer duas vezes, se os Fatos viessem a deixar este menino vivo.
- H. Por que então a antiga paixão volta e conduz, com seu jugo de bronze, os que se encontram separados, por que então a loira Cloe é afastada e a porta da rejeitada Lídia se abre?
- L. Embora ele seja mais belo do que uma estrela, tu (seja) mais leve do que uma casca e mais iracundo do que o rebelde Adriático; eu adoraria viver contigo e, feliz, morreria contigo.

4.2.3. *Comentários*

Neste tipo de composição, em forma de diálogo, eram observadas duas leis: o que falava por último podia responder com o mesmo número e o mesmo tipo de verso; em segundo lugar, ele podia melhorar ou contestar o que foi dito antes.

O poema se inicia com o poeta dizendo que outrora, ou seja, antes de Lídia o trocar por outro mais jovem, ele era o mais feliz dos homens. A referência aos reis persas, provavelmente uma reminiscência a Dario e Ciro, deve-se ao fato de eles terem se tornados famosos pela grande riqueza acumulada e terem sido conhecidos como “reis dos reis”, razão pela qual a frase “*Beatior rege persarum*” veio a se transformar num provérbio.

Ela, por sua vez, argumenta que também era feliz e renomada antes de ele se apaixonar por Cloe.

Ele retoma a palavra e diz que agora a sua atenção está voltada para a bela loira, acrescentando seus atributos artísticos: sabe cantar e tocar. Ao dizer que morreria por ela, o vate traz à tona uma crença antiga e popular segundo a qual se podia evitar a morte de uma pessoa substituindo-a por outra.

A palavra volta a Lídia e responde na mesma moeda: ao ser trocada por uma jovem, procura revidar do mesmo jeito e também arruma, como amante, o jovem Calais.

De novo com a palavra, ele questiona Lídia: se ela tem um amante tão ardente, por que então a antiga paixão ainda sobrevive no coração de ambos.

Na última fala de Lídia, ela compara seu jovem amante ao seu antigo. Embora aquele seja muito bonito e este volúvel e colérico, ela preferiria viver e morrer ao lado do antigo.

4.3. **Ode VII, Livro 3**4.3.1. *Texto*

Quid fles, Asterie, quem tibi candidi ..... 1  
 primo restituent uere Fauonii  
 Thyna merce beatum,  
 constantis iuuenem fide

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Gygen? Ille Notis actus ad Oricum..... 5  
post insana Caprae sidera frigidas  
noctes non sine multis  
insomnis lacrimis agit.

Atqui sollicitae nuntius hospitae,  
suspirare Chloen et miseram tuis..... 10  
dicens ignibus uri,  
temptat mille uafere modis.

### *4.3.2. Tradução*

Por que choras, Astérie, por Gíges a quem os cândidos Favônios, no início da primavera, trarão de volta para ti, rico de bens da Bitínia, um jovem de fé constante? Ele, conduzido pelos ventos do sul para o Órico, depois das insanas estrelas da Cabra, passa frias noites de insônia, chorando muito. No entanto, uma mensagem de sua solícita anfitriã, dizendo que a infeliz Cloe suspira e arde de desejo por teu amante, tenta-o sutilmente de mil maneiras.

### *4.3.3. Comentários*

A ode se inicia com a jovem Astérie sendo interrogada sobre o fato de estar chorando pela ausência de seu amado Gíges. Embora ele esteja distante e impossibilitado de ir ao seu encontro devido ao tempo ruim, ela é consolada pela esperança de que o inverno logo passará e, com a chegada do vento do oeste ou Zéfiro, virá também a primavera, que lhe devolverá o seu amado rico e fiel.

Os versos 7 e 8 deixam claro que o amor de Astérie é correspondido, pois seu amado também passa as noites frias de inverno a chorar por ela.

No entanto, a estrofe seguinte chama a sua atenção para um perigo iminente: Cloe. Esta é a anfitriã (*hospitae*) do jovem apaixonado e tudo indica que ela está apaixonada por Gíges e vive tentando seduzi-lo.

## **4.4. Ode 26, Livro III**

Nas últimas linhas deste poema, a musa aparece e, junto com ela, a oposição de sentimentos e desejos entre o vate apaixonado e ela: esta, graças a sua arrogância, mostra a sua indiferença para com os sentimentos dele; ele, por sua, vez deseja que Vênus quebre esta barreira que os separa.

4.4.1. *Texto*

O quae beatum diua tenes Cyprum et  
Memphin carentem Sithonia niue..... 10  
regina, sublimi flagello  
tange Chloen semel arrogantem.

4.4.2. *Tradução*

Ó deusa, tu que dominas a rica Chipre e Mênfis, que não tem neve sitônia,  
toca, ó rainha, pelo menos uma vez, com teu chicote, a arrogante Cloe.

4.4.3. *Comentários*

Encontramos a figura de Cloe na última estrofe desta ode dedicada a Vênus.

O poeta inicia a estrofe invocando a deusa do amor e, em seguida, cita dois lugares onde ela era cultuada. O primeiro topônimo se refere à ilha de Chipre, região rica, promissora e lugar de adoração à *dea amoris*, tendo recebido esta o epíteto de Cítéria por causa daquela. O segundo, conforme Heródoto, teve um altar em honra à deusa Afrodite.

A neve que caía na região da Sitônia era tão célebre que deu origem ao epíteto *Sithoniasque nives*.

Por fim, ele suplica à diva que toque com seu chicote de amor o coração de Cloe e ponha por terra a sua arrogância.

5. *Conclusão*

A nossa análise não teve por objetivo um maior aprofundamento nos poemas horacianos. Não nos prendemos a lucubrações ou questões subjetivas, pois o nosso objetivo era chamar a atenção do leitor para a poesia do vate latino, levando-o a se interessar pela leitura dos seus textos e, conseqüentemente, pela tradução, comentários e contexto histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELKIOR, Silva. *Horácio e Fernando Pessoa*. Rio de Janeiro: CBAG, s/d.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

HORACE. *Carmina*. Disponível em:

<<http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus%3Atext%3A1999.02.0024>>.

HORACE. *Odes, chant seculaire, épodes, satires, épitres, art poétique*. Traduction, introduction et notes par François Richard. Paris: Garnier-Flammarion, 1967.

LEONI. G. D. *A literatura de Roma*. Esboço histórico da cultura latina, com antologia de trechos traduzidos. 8. ed. São Paulo: Nobel, 1967.

SMITH, William; LOCKWOOD, John. *Chambers Murray Latin-English Dictionary*. Great Britain: Cambridge University Press, 1997.



**CÍCERO E O ORADOR:  
COMENTÁRIOS SOBRE O *DE ORATORE***

*Eduardo da Silva de Freitas* (UFLA)  
[eduardofreitas@dch.ufla.br](mailto:eduardofreitas@dch.ufla.br)

**RESUMO**

O trabalho trata das ideias relativas ao orador apresentadas por Cícero no diálogo *De Oratore*, situando-as em relação à tradição filosófica grega e ao momento sociocultural de Roma. Nesse sentido, de um lado, o entendimento proposto para o diálogo parte da recuperação dos pensamentos de Platão (considerando, sobretudo, os diálogos com Górgias e Fedro) e de Aristóteles, sobre a retórica, para estabelecer comparação com o pensamento de Cícero. Sabendo que o orador romano tem a arte retórica em grande conta, o trabalho procura entender as diferenças existentes entre o Cícero e os filósofos gregos, inserindo-as no contexto sociocultural romano, considerando a importância assumida pelos estudos de retórica naquela sociedade.

**Palavras-chave:** Cícero. Fedro. Aristóteles. *De Oratore*. Filosofia grega.

**1. Introdução**

É antiqüíssima a ideia de bem falar na cultura do Ocidente. Remonta aos antigos gregos, conforme se pode notar nas epopeias de Homero, para cujos personagens era a "eloquência um dos maiores merecimentos, um dom divino" (CURTIUS, 2013, p. 101). Atributo apreciável àqueles que comandavam homens e determinam destinos dos povos, ela é figurada positivamente pelo que se pode ver nos momentos em que é exigida das personagens a elaboração de algum discurso. Para se ter uma noção do apreço em que era tida, basta que se lembrem, dentre as inúmeras passagens, os conselhos de Néstor a Agamêmnon, na *Ilíada*, ou as palavras de Odisseu a Euríalo nos versos 177 e 178, do Canto VIII da *Odisseia*, que apontam, pela reprovação da fala "prenhe de caos e descontrole" (HOMERO, 2011, p. 227), o elogio da capacidade de bem falar.

Bem posteriormente aos poemas homéricos, quando na democracia grega da época de Péricles o bom andamento da carreira pública passa a depender dessa capacidade, a oratória torna-se objeto de estudo sistemático. No contexto da democracia ateniense, explica Voeglin (2009, p. 350),

Ainda que os principais chefes de Estado, generais e magistrados pudessem provir das antigas famílias [aristocráticas], seu sucesso político dependia de sua habilidade para obter a preferência do povo contra adversários e também para conquistar apoio para suas políticas em face de intensas críticas, intrigas e maquinações numa cidade relativamente pequena.

Diante da importância que a oratória assume, sobretudo em Atenas, passaram a ensiná-la, "mediante pagamento, os mestres ambulantes de sabedoria (sofistas)" (CURTIUS, 2013, p. 102), cuja instrução, "combinada com o ensino da lógica e da dialética, devia capacitar o discípulo a influenciar os ouvintes" (*Idem, ibidem*). Assim, é intimamente ligada à sofística que a eloquência torna-se objeto de ensino na Grécia Antiga.

No entanto, foi justamente a maneira pela qual se desenvolveu seu modo de ensino o que tornou a retórica alvo de críticas já mesmo no contexto grego. As formulações agressivas de Platão acusam os mestres de retórica de descurar da formação moral de seus alunos. Já no *Górgias*, livro em que se registra pela primeira vez o termo "retórica", o filósofo a caracteriza, por meio de Sócrates, apenas como "uma certa experiência", *empeirian*, que permite aos homens escolher as palavras mais adequadas para convencer outras pessoas.

Apesar das formulações agressivas de Platão contra os sofistas e sua pedagogia, a retórica, de fato, não deixou de ser ensinada e Aristóteles, inclusive, tentou "provar que a retórica tinha tanta razão de ser quanto a dialética" (CURTIUS, 2013, p. 103). É fato que não foi tanto a maneira empregada por Aristóteles no estudo da arte retórica que se expandiu, mas a forma como consolidada nos manuais que tratavam do assunto. Seja como for, se é verdade que do pensamento platônico herdou-se uma ideia negativa da retórica, não o é menos o fato de que, por séculos a fio, foi parte integrante do currículo na formação do homem no ocidente.

Quando foi introduzida em Roma, a partir do século II a.C., também num contexto de intensa atividade política e grande importância da prática jurídica, a oratória esteve igualmente ligada aos mestres de retórica e aos manuais. Quanto a estes livros, o primeiro de que se tem notícia é o *Rhetorica ad Herenium*, de autoria desconhecida, aparecido entre 86 e 82 a. C. Nesta mesma época, o jovem Cícero escreve o *De Inventione*,

manual igualmente moldado pelos ensinamentos dos mestres de retórica. Muito influentes na Idade Média, estes livros foram a base do que se produziu no período a respeito do assunto.

A importância da oratória e do bem falar foi bastante grande até fins do século XVIII. A partir de então, a oratória passou a estar ligada definitivamente ao discurso empolado e vazio. De toda as ideias relativas à prática de elaboração de discursos construídas pelo ensino da oratória, o que se julgou pertinente manter foram apenas as figuras do discurso, que ainda povoam alguns manuais de ensino. Ainda que há algumas décadas tenha ganhado algum espaço, o estudo da retórica está longe de ter para nós o mesmo peso que teve anteriormente.

## 2. *A oratória na Roma de Cícero*

Tendo em vista as diferenças entre o papel desempenhado pela oratória hoje e na Antiguidade, e considerando que o objetivo deste trabalho é tratar de algumas ideias de Cícero sobre o orador, presentes no *De Oratore*, é necessário que se detenha um pouco sobre o ambiente sociocultural em que se inscreve aquela obra.

Já se disse que a introdução da oratória em Roma ocorre a partir do século II a. C. quando "afluíram os primeiros retóricos gregos a Roma e aí se dedicaram ao ensino" (CURTIUS, 2013, p. 103). As escolas de retórica que existiram então naquela cidade parecem ter-se dedicado à instrução de homens para que pudessem atuar nos fóruns. Favorecido pelas atribuições institucionais que atingiram a República, dividida em entre os *optimates* e os *populares*, e pela lei Acília, de Caio Graco, que possibilitava a não romanos o direito de acusar, o ensino da oratória se expande.

Com efeito, é ligada ao relevo que assume a oratória na vida romana que se difunde seu ensino. Sobretudo para o *homo novus*, isto é, aquele cuja família não tinha histórico de ocupação de cargos públicos, o domínio do bem falar tornou-se uma porta de acesso para que se conseguisse "além do reconhecimento público, uma via de ascensão política" (FARIA; SEABRA, 2005, p. 24).

Em verdade, é o reconhecimento público o elemento decisivo em Roma o papel da oratória. O prestígio de um homem público depende de que domine a elaboração de discursos em situações públicas. Nesse sentido, o orador é, de fato, o modelo que orienta a formação do cidadão. Na

medida em que sua prática concentra também a principal referência pedagógica na Roma republicana, "o orador é o homem da palavra política ao mesmo tempo que é a figura ideal do homem cívico, seu modelo cabal" (DUPONT, 2000, p. 88). À diferença da Grécia de Péricles, em que a retórica era uma técnica que facultava o cidadão defender seus interesses, convencendo os juízes e as assembleias, na Roma republicana, "é muito mais do que uma técnica profissional, porque [...] ela define um tipo de homem e confere uma identidade social" (*Idem, ibidem*).

Para se ter uma ideia do que está em jogo, note-se que a crítica de Platão aos sofistas em relação à retórica aponta justamente a falta de lastro entre as palavras e a verdade. Lembre-se no *Górgias*, 459b-c, a réplica de Sócrates ao famoso sofista, segundo a qual "a retórica não deve conhecer como as coisas são em si mesma, mas descobrir algum mecanismo persuasivo de modo a parecer, aos ignorantes, conhecer mais do que aquele que tem conhecimento" (PLATÃO, 2011b, p. 213). Assim concebida, tratar-se-ia de fazer o interlocutor aceitar um engano. Na medida em que insere a retórica no campo da mentira e do erro, não há como entendê-la como uma arte, o que, para Platão, é termo que designa estudos que levam ao conhecimento de base metafísica. Assim, no *Fedro*, em 260e, lê-se: "Sem a verdade, diria algum espartano, nunca houve nem poderá haver verdadeira arte da palavra" (PLATÃO, 2011, p. 145). De outra parte, mesmo em Aristóteles, que a trata positivamente, o que sobressai é a ideia de elaboração do discurso. Para ele,

É evidente que o único objetivo de um litigante é provar que o fato em questão existe ou não, que aconteceu ou não; se é ou não importante, justo ou injusto, em todos os casos em que o legislador não tenha determinado precisamente, é um assunto para o juiz decidir. (ARISTÓTELES, 1926, p. 5)

Muito diferente disso é o que se pensa em Roma. Mais do que a exposição de um pensamento ligado à comprovação de alguma verdade alheia ao indivíduo que o profere, um discurso é exatamente a apresentação de quem o profere. Um homem romano não "caía na armadilha em que Sócrates tinha-se perdido: falar bem ou falar a verdade" (DUPONT, 2000, p. 88). Por causa disso, não há separação do discurso da figura daquele que o profere. Assim,

Na época republicana estes eventos que são os pronunciamentos de discursos, se são ocasião de avaliar as capacidades oratórias de um orador, não conferem somente ao orador o estatuto de mestre da palavra: além deste reconhecimento técnico, o que está em jogo é um ser social, um estatuto de poder e o reconhecimento de uma excelência ética (DUPONT, 2000, p. 91).

No mesmo sentido, um contributo para o entendimento das ideias romanas sobre a oratória é notar que a palavra "os significa 'a boca que fala', donde vem o termo *orator*, e ainda às vezes *os* é a palavra articulada, tanto quanto 'o rosto que se olha' ou ainda 'o rosto que olha, já que *os* pode significar em certos casos os olhos" (DUPONT, 2000, p. 122). Quer dizer, mais do que a palavras, a ocasião de se pronunciar um discurso para os romanos se liga à representação social, que é observada a partir de um ideal de excelência ética.

Obviamente, esta maneira de compreender a oratória implica uma meta bem elevada dos atributos que alguém deve ter para se tornar um orador. No *De Oratore*, I, 5.17, Cícero afirma que,

Deve-se ter o conhecimento dos mais variados assuntos, sem o que o fluxo das palavras torna-se vazio e ridículo. O próprio discurso [*oratio*] deve ser disposto não só por meio da boa escolha mas também segundo uma boa organização das palavras. Além disso, todos os movimentos da alma que a natureza atribuiu ao gênero humano, devem ser profundamente conhecidos, porque toda a força e arte da oratória traduzem-se no emocionar e no acalmar as mentes daqueles que estão ouvindo. É preciso que sobrevenham certa elegância [*lepos*], bom gosto [*facetia*] e uma erudição digna de um homem livre, além de brevidade tanto para responder quanto para provocar, unida à beleza sutil e à urbanidade. (CÍCERO, 1967, I, p. 12)

Como se pode ver, não é tanto da arte em si, quanto do perfil do orador de que Cícero fala. É o que já fica claro pelo próprio título de sua obra. Pressupondo o modelo ideal de orador, ele constrói a figura de um homem grave, de maneiras aristocráticas e erudito. Já distinto do que se vê em Aristóteles e diametralmente oposto ao que se encontra em Platão, Cícero descreve nesta sua obra o orador a partir da figura do *patronus*, isto é, aquele grupo da nobreza romana que condensa o mais elevado prestígio social.

Não é de estranhar, no caso de Cícero, que os diálogos encenados no *De Oratore* sejam levados a cabo por interlocutores "preocupados com sua dignidade; sempre solenes, mesmo quando se divertem" (COURBAUD, 1967, p. IX). Em comparação, por exemplo com o *Fedro*, pode-se mesmo dizer que as personagens de Cícero representam o oposto das de Platão. Por um lado, toda a argumentação de Sócrates visa a criar uma imagem Lísias como homem tolo e ímpio, conforme 242e. De outra parte, o próprio Fedro é representado como um ingênuo jovem, seduzido pelas habilidades verbais de Lísias. No caso dos diálogos presentes na obra de Cícero, mesmo os jovens são representados com gravidade.

As personagens introduzidas por Cícero no *De Oratore* dão a ver a relevância que a oratória assumiu em Roma desde o século II até o fim da república. Mais do que conhecimento de técnicas argumentativas, a oratória é elemento base para a construção de uma imagem social de prestígio, identificada com a nobreza. Longe de ser associada ao engano, é antes uma capacidade que distingue homens superiores. Como pergunta no *De Oratore*, I, 7.31: “Em verdade, o que é tão admirável quanto surgir dentre uma multidão de homens alguém que seja capaz de usar sua faculdade de falar – algo que foi dado a todos pela natureza - de modo ímpar ou como poucos?” (CÍCERO, 1967, I, p. 17)

### **3. O lugar do *De Oratore***

É no breve quadro que se fez até aqui a respeito da oratória na Roma Antiga que o livro de Cícero deve ser inserido. Numa sociedade em que a possibilidade de ascensão social e a necessidade de reconhecimento vinculavam-se ao domínio da capacidade de bem falar em público, o estudo da oratória ganha destaque.

Como se disse, a partir do século II, mestres de retórica chegam da Grécia a Roma para ensinar a arte. Além disso, sabe-se que existiram escolas de retórica dedicadas ao mesmo propósito. Ao certo não se sabe como era ministrado o ensino por estes professores ou pelos estabelecimentos, mas, ao que parece, em alguma medida ele era mal visto.

É costume atribuir-se a crítica ao ensino dos mestres de retórica à disputa política entre as facções que dominavam o cenário republicano de então. O questionamento desse modo de ensino seria consequência das rixas entre *optimates* e *populares*. Neste sentido, um edito publicado em 92 a. C. contra esta forma de instrução oratória é visto como uma retaliação da nobreza contra os plebeus. No entanto, sem vinculá-la diretamente aos conflitos políticos existentes naquele período, pode-se entender a crítica feita aos mestres de retórica a partir da própria noção de formação que envolvia o orador romano.

Pois bem, sabe-se que o ensino de retórica estava intimamente ligado à participação na vida pública, sobretudo à atuação no fórum. Conforme a tradição, a educação do jovem passava pela observação das atividades forenses por meio do acompanhamento de um orador já consagrado. Tratava-se de um tipo de transmissão de conhecimento pautado na experiência e na prática. Ao contrário disso, a forma de instrução típica

das escolas resultaria "em romper com a tradição do *tirocinium fori*" (FARIA; SEABRA, 2005, p. 22).

Seja qual for o motivo das críticas que se faziam aos mestres de retórica, o que interessa destacar aqui é que, a julgar pelas referências existentes no próprio livro de Cícero, o ensino ministrado por eles limitava-se a simples transmissão de regras para se construir um bom discurso sem fazer levar em consideração a experiência. Ao contrário disso, Cícero sempre aponta diretamente ou por meio de seus personagens que a prática é imprescindível, é preciso adquirir os "nervos do fórum" (CÍCERO, 1967, III, p. 32), como diz Crasso a certa altura, para alguém tornar-se um orador.

Com efeito, ao longo de todo o texto notam-se referências negativas aos mestres de retórica e ao ensino que ministram baseado em seus manuais. Quanto a isso, no Livro I, em 20.92-93, por exemplo, Antônio, outra das personagens centrais do diálogo, diz ter se convencido não existir nenhuma arte oratória por ter aceitado a opinião de certo Carnadas segundo a qual "nenhum escritor de manuais foi sequer um homem disserto" (CÍCERO, 1967, p. 36).

Conforme se pode ler já no início do *De Oratore*, a desconfiança de Cícero quanto aos manuais chega ao ponto de reconhecer seus escritos de sua juventude sobre a retórica algo incompleto e mal redigido, incompatíveis com a experiência adquirida ao longo de sua carreira pública. Obviamente, Cícero falava do *De Inventione* obra escrita muito antes de tornar-se o grande orador de Roma.

Fugindo desse modelo dos manuais, modelo centrado nas partes que um discurso eloquente deve conter, Cícero escreve o *De Oratore*. Por isso, o livro não é propriamente um tratado ou manual, no sentido comum do termo. Em lugar disso, é uma proposta de formação e atuação para quem queira ser um orador. Não é de elementos do discurso que trata, mas dos conhecimentos necessários para o homem que pretenda tornar-se um orador e dos procedimentos que deve adotar quem produz um discurso eloquente.

É por isso, aliás, que esta obra de Cícero adquire um contorno singular na Antiguidade, pois "no seu formato, no seu foco no orador e em suas atividades ao invés de centrar-se nas regras que governam as partes de um discurso, em sua insistência na reunificação de sabedoria e eloquência numa nova síntese que resulta no orador filósofo, permanece

único no conjunto de escritos sobre assuntos retóricos" (MAY, 2007, p. 256).

#### **4. Aspectos formais do *De Oratore***

Escrito em 55 a. C., o *De Oratore* é um conjunto de três livros que dá início a uma série de escritos em que Cícero trata da oratória. Sem ser sua estreia no tratamento da matéria, tendo em vista que já havia dado à luz o *De Inventione*, em sua juventude, o *De Oratore*, escrito já na maturidade, é um livro em que o autor compila os conhecimentos acumulados ao longo de sua carreira como homem de público. Sucedido pelo *Brutus*, livro em que traça uma história da eloquência romana, e pelo *Orator*, em que desenha um perfil do orador, é naquele conjunto de livros que se pode encontrar mais bem detalhadas as ideias que Cícero fazia sobre a eloquência.

É importante ressaltar que não se trata propriamente de um tratado sobre a retórica, mas de uma espécie de compilação das ideias que o orador romano conhecia. É verdade que a leitura permite identificar as ideias com as quais tem mais afinidade, no entanto isso não o impede de apontar concepções divergentes sobre o assunto. É que a forma de organização do texto permite que o autor insinue sua posição ao mesmo tempo em que descreve as ideias que gravitam em torno do assunto.

Ora, o *De Oratore* é uma mistura de gênero epistolar e diálogo. Trata-se, a princípio, de uma carta escrita pelo próprio Cícero, no intuito de satisfazer um pedido de seu irmão Quinto para que redigisse algo a respeito da retórica. Atendendo a esta solicitação, ele faz um relato dos debates que teriam acontecido na casa de Crasso, um de seus antigos mestres, em Túsculo. O texto, então, constrói-se como uma reprodução do encontro em que Crasso e seus convidados, entre os quais Antônio, outro mestre de Cícero, teriam exposto seus pensamentos e colocado suas questões a respeito da eloquência e da oratória.

É a estrutura dialógica do texto que permite a Cícero articular as ideias sobre a retórica sem passar a impressão de estar doutrinando sobre o assunto, na medida em que atribui "diferentes pontos de vista a diferentes interlocutores" (WISSE, 2002, p. 379). Embora pelos parcos momentos em que suas ideias são expostas o leitor possa perceber que estão próximas ao pensamento de Crasso, a estrutura do texto não descarta completamente algumas outras posições que são levantadas ao longo do



texto. Assim, a discordância que existe entre Crasso e Antônio não significa a exclusão absoluta das ideias defendidas por este.

Embora todas as opiniões expressas na obra remetam a Cícero, na medida em que é ele quem as registra, pode-se dizer que, na obra, figuram três posições principais que são tomadas positivamente: a de Cícero, a de Crasso e a de Antônio. Tendo isso em vista, como não se trata de verificar em que medida as opiniões apresentadas por Crasso e Antônio correspondam ao que defendiam em suas existências, ou de apontar em que medida Cícero as representa de modo adequado, a abordagem que aqui será feita adotará para facilidade de exposição como representantes de cada ideia as personagens que aparecem no diálogo. Assim, embora as três posições existentes só possam existir porque Cícero as exprima, e, por isso, em última análise, todas remetam a ele, este trabalho operará a divisão por personagens para que se facilite a análise. Isso significa que o próprio Cícero que se inscreve no texto será tomado como personagem. A breve descrição das opiniões vigentes no texto deve ser considerada em relação ao que se disse até aqui sobre o contexto sociocultural em que a obra foi escrita.

##### 5. *Cícero: a oratória como arte elevada e o orador como erudito*

As ideias de Cícero aparecem nos momentos em que se dirige a seu irmão; o que se dá, normalmente, início de cada livro que compõe a obra. Já nos primeiros parágrafos do Livro I, o autor insinua suas ideias ao tratar das conversas que costuma manter com Quinto.

Tens o costume de, não raro, discordar de mim nas nossas conversas sobre este assunto, porque, de minha parte, eu entendo que a eloquência deve ser inserida entre as artes dos homens mais eruditos, e, de tua parte, porém, pensas que deve ser separada do trato da ciência e ser incluída em certo tipo de prática e de exercício. (CICERO, 1967, I, p. 9)

Desconsiderando o caso em que alguma atividade seja mais imperativa para a cidade do que o estudo da oratória, como são os casos do comando das guerras e da administração das cidades, que, por isso mesmo, conta com inúmeros homens ilustres, Cícero repara que, mesmo em campos como a filosofia, a música, matemática e a gramática, o número de figuras eminentes é maior do que na oratória. Ora, segundo se vê em 4.13, a escassez de grandes nomes notáveis no campo da eloquência estaria ligada ao fato de ser muito difícil alguém adquirir os conhecimentos necessários para se tornar um orador de destaque. Assim, ainda que os

prêmios que se poderiam conseguir por meio dela sejam altos, a dificuldade em dominá-la seria um obstáculo muito grande.

Com efeito, em 5.17-19, afirma que, além de ter "certa graciosidade, bom humor, e erudição dignas de um homem erudito" (CÍCERO, 1967, I, p. 13), o orador deve conhecer a história passada, o sentido dos exemplos, sem negligenciar o conhecimento das leis e do direito civil. Além disso, seria bom que soubesse controlar os movimentos, as expressões, a voz à maneira de um ator de teatro. Como conclui:

No meu entendimento, ninguém poderá ser um orador cumulado de todo louvor, se não tiver adquirido o conhecimento de todos grandes estudos e artes. Com efeito, deve o discurso florescer e resultar do conhecimento das coisas. Se o orador não experimentar e conhecer o assunto, o discurso terá uma elocução pobre e quase pueril. (CÍCERO, 1967, I, p. 14).

De acordo com Cícero, para a produção de um discurso, *oratio*, eloquente é necessário que o orador seja um indivíduo instruído nas mais diversas matérias, de vasta erudição. É de seus estudos que surge sua capacidade de falar com fluência, agrado e abundância.

Neste sentido, é importante que se destaquem pelo menos dois aspectos importantes das opiniões expressas por Cícero. Em primeiro lugar, a oratória é considerada uma atividade nobre, se não devido ao prestígio de que reveste seu praticante, já que existem outras atividades em que o grau de reconhecimento público é maior, certamente porque exige que seu praticante seja um homem cultivado.

Além disso, Cícero não fala propriamente da retórica, entendida como uma arte, um conjunto de técnicas sistematizadas, *ratio*, mas da formação do orador. O entendimento que se faz da retórica, *ratio dicendi*, passa ao largo de uma concepção meramente instrumental para a formulação do discurso, *oratio*. Obviamente, sem desprezar este aspecto, faz com que ele derive, no entanto, de um conjunto mais amplo de conhecimentos que o orador deve adquirir.

## **6. Crasso: orador como um erudito que atua na sociedade**

A opinião de Crasso vai na mesma direção do que se acabou de ver. No entanto, as posições do professor de Cícero são mais desenvolvidas, em virtude do fato de o texto concentrar-se mais nos diálogos que teriam acontecido em Túsculo. São dois os momentos principais em que Crasso exprime suas ideias, correspondentes a dias distintos de discus-

sões: o primeiro deles é no Livro I, ocupando-lhe boa parte; o segundo é no Livro III. Seguindo a ordem da apresentação do texto, faça-se um breve resumo do contexto do diálogo e das considerações de Crasso.

O diálogo representado por Cícero tem como ambiente a residência de Crasso em Túsculo, para onde se retira no período dos Jogos Romanos. Nos dias em que passa no campo, estão com ele seu sogro Múcio Cévola, seu amigo Antônio, além de dois jovens promissores talentos iniciados na carreira pública, Cota e Sulpício. Depois de terem passado o primeiro dia conversando sobre o momento que viviam e a república, Múcio sugere, já no segundo dia, que façam como Sócrates teria feito no *Fedro* de Platão, e se sentem embaixo de árvores.

É então que Crasso começa a falar sobre a oratória. Em 8.32-34, defende que, além de nada ser mais agradável do que ouvir um discurso bem ornado e polido, nenhuma habilidade do homem é mais poderosa do que a oratória, já que, por meio dela, é possível reunir as pessoas, aliciar pensamentos, orientar as vontades dos homens, influenciar o povo e os juízes. Após acrescentar outros méritos, como a magnanimidade em socorrer os que precisam e manter a ordem civil, pergunta, levantando a questão que considera central:

Mas, para que cheguemos ao ponto principal: que outra força foi capaz de congrega os homens dispersos em um único lugar, afastá-los de uma vida selvagem e agreste para o convívio humano e civilizado, ou registrar, depois de fundadas as cidades, as leis, os tribunais e o direito? (CÍCERO, 1967, I, p. 18).

De partida, note-se que também nas palavras atribuídas a Crasso a apologia da oratória não se dá por meio da valorização das técnicas de persuasão, mas por meio do destaque de sua condição imanente ao ser humano, enquanto uma capacidade, *vis*, que lhe é natural. No entanto, o entusiasmo do anfitrião não se limita a ver na oratória uma qualidade superior do ser humano, mas declara que toda a vida em sociedade depende dela, já que "na sabedoria e no comedimento do mais acabado orador contém-se não só sua dignidade, mas também a saúde de inúmeros cidadãos como também de toda a república" (CÍCERO, 1967, I, p. 18). Neste sentido, enquanto Cícero limita-se relacionar a nobreza do orador à sua erudição, Crasso dá um passo adiante e mostra a dimensão social desta erudição.

Deve-se dizer, no entanto, que estas opiniões não são acolhidas de modo consensual. Como se disse, a estruturação do texto como um diálogo permite a Cícero percorrer as diversas ideias que gravitam em torno

do assunto sem se comprometer diretamente com qualquer uma delas. No trecho do diálogo referido anteriormente, é Múcio Cévola que põe reparo nas palavras há pouco expressas por seu genro. De acordo com ele, não teriam sido belos discursos que teriam congregado os homens, mas os argumentos de homens prudentes; tampouco teriam sido os oradores os responsáveis pela fundação e administração das cidades, mas os homens fortes e sábios, muitos dos quais teriam desconhecido a oratória. Além do mais, os filósofos não admitiriam que o orador possa saber algo a respeito do bem e do mal, dos costumes, da condução da vida, dos estados da alma etc.

Apontando não desconhecer os argumentos que procuram justificar o afastamento o orador do governo da cidade, mencionando mesmo o *Górgias*, de Platão, a resposta de Crasso especifica as ideias expostas anteriormente. Começa afirmando que se alguém quiser ser orador, ainda que somente atue nos tribunais e no senado, necessariamente deverá conhecer muitas coisas (CÍCERO, 1967, I, p. 23). A virtude da oratória depende de que o orador conheça as coisas sobre as quais vai falar; dominando o assunto, o orador produzirá um bom discurso. Assim, conhecendo, por exemplo, o direito civil, poderá ajudar a resolver questões relevantes a toda a sociedade, na medida em que seja capaz de pensar as causas que defende a partir de problemas mais gerais.

Considerada desse modo, ainda segundo as palavras de Crasso, a atividade do orador não prevê que ele se dedique exclusivamente a um assunto. Dessa forma, a despeito de os filósofos entenderem que certos assuntos lhes pertencem, o orador deve aprendê-los. Ademais, ainda que partilhe com outros homens certos saberes, ele se distingue por conseguir exprimi-los de maneira agradável e nobre, conforme explica em 13.57. É preciso que o orador domine a arte, *ratio* de produzir discursos, mas é, igualmente preciso que tenha conhecimento, pois, nada é "mais irracional (*furiosum*) do que o som fútil das melhores e mais ornadas palavras sem nenhum pensamento ou ciência." (CÍCERO, 1967, I, 24). Neste sentido, afirma com veemência, em 15.64:

Por isso, se alguém quiser definir e abarcar o sentido próprio e completo da palavra orador, no meu entendimento, será digno de um nome tão nobre quem discorrer com adequação, ordem, ornamento, de memória e com alguma dignidade de ação, sobre qualquer assunto que a situação venha a pedir. (CÍCERO, 1967, I, p. 28)

Considerando que a estrutura do diálogo consiste em que as personagens desdobrem cada vez mais suas opiniões, pode-se dizer que a

ideia de Crasso sobre o orador está resumida neste trecho. Repetidamente, chama a atenção para a importância de o orador saber compor bem o discurso e de tratar de qualquer assunto, sintetizando, no Livro III-35.143, na expressão *doctus orator* o que deve ser um orador, no seu entender.

Antes de se avançar para a opinião de Antônio, um ponto deve ser destacado: à medida que o diálogo avança, vai ganhando espaço a referência à prática forense. Com efeito, repisando e desdobrando as ideias que apresenta, a certa altura do diálogo, Crasso relaciona o orador com o advogado, *patronus*. Aponta como é importante que o orador conheça sobretudo o direito civil, para que possa atuar nos tribunais. Passa depois a indicar os serviços que se podem prestar não só aos clientes, mas também a toda sociedade, na medida em que, pelo domínio desta matéria, o esclarecimento das questões individuais possa ser expandido a toda causa semelhante.

### 7. *Antônio: o orador é um persuasor dos fóruns*

Apesar de o diálogo reportado por Cícero a seu irmão confrontar as figuras de Crasso e Antônio, isso não significa que as opiniões de ambos sobre o que deva ser o orador diverjam em todos os pontos. De fato, há mesmo pontos em comum nas opiniões defendidas por ambos. Antônio também parte da ideia de que o orador é uma figura respeitável, um homem nobre.

No entanto, diferentemente do que propõe Crasso, Antônio não entende que o orador deva ou precise dedicar-se aos estudos de assuntos tão amplos e variados. Para ele, essa ideia não se sustenta, em primeiro lugar, porque é difícil de ser alcançada, segundo 18.36 do Livro I. Além disso, o exercício nas mais diversas matérias, embora pudesse fazer que viesse a falar com abundância e elegância, não significaria domínio das situações em que efetivamente atuaria. Em outras palavras, não passariam de meros exercícios de escola. Nas palavras atribuídas a Antônio:

Parece-me diferente a maneira dos homens dos quais falastes há pouco [isto é, dos filósofos], embora falem ornada e nobremente seja sobre a natureza das coisas, seja sobre as coisas humanas: é uma maneira nítida e descontraída com as palavras, mais próprias da academia e da escola do que dos tribunais e das multidões (CÍCERO, 1967, I, p. 32-33).

Enquanto, segundo Crasso, o bom desempenho como orador depende de que tenha domínio sobre muitas artes, especialmente do direito

civil, para Antônio isso não se justifica, exatamente porque o domínio de outros assuntos não resultaria necessariamente em alguém proferir bem um discurso diante da multidão. Ao invés de ajudar, esta dedicação às outras matérias poderia mesmo atrapalhar aquele que pretenda ser orador. Como se nota das palavras atribuídas a Antônio, o falar em público é uma prática específica que se aprende num ambiente diverso do escolar.

Em verdade, não se pode dizer que Antônio defenda que o orador não precise ser bem instruído. Sua divergência com Crasso, quanto a isso não é, de fato, significativa. Basta que se lembre do relato das discussões que teria presenciado em Atenas sobre a oratória, para se ver que Antônio parece mesmo aproximar-se das opiniões de Crasso. Com efeito, isso é o que se pode perceber quando descreve os pensamentos de certo Carmadas, filósofo acadêmico que teria vivido em Atenas, por quem Antônio diz ter sido persuadido. De acordo com este filósofo, aqueles que se denominam rétores, *rhetores*, e ensinam os preceitos da oratória, nada podem saber se não tiverem aprendido os ensinamentos dos filósofos. Ainda segundo ele, o fato de não se encontrarem nos livros destes retores nada referente ao ordenamento das cidades, às leis, à fé, à justiça, ao controle das paixões, aos costumes etc., mostraria que, de fato, os rétores nada sabem. Assim, declara ter formado desse pensamento a distinção que faz entre o "disserto" e "eloquente". Nas palavras de Antônio,

[...] defini como disserto aquele que é capaz de falar de modo bastante penetrante e claro para homens medianos a partir da opinião comum dos homens; eloquente, porém, quem pode admirável e magnificamente incrementar e ornar o assunto que queira, e que guarde no pensamento e na memória todas as fontes de tudo que é pertinente à oratória. (CICERO, 1967, I, p. 37)

A diferença quanto à opinião de Crasso está registrada na ideia do aprender o que é pertinente à oratória. Como se viu, para Crasso, o orador deve dedicar-se ao conhecimento de tudo, estudando filosofia, história, administração da cidade e, sobretudo, direito civil. Para Antônio, o aprendizado destas matérias pode fazer com que se deixem de lado os conhecimentos realmente necessários à atuação do orador. Isso não quer dizer que o orador deva desprezar os demais conhecimentos, mas subordiná-los à sua prática.

Nesse sentido, Antônio opera a distinção entre os conhecimentos relativos à oratória e as demais artes. De acordo com ele, um indivíduo pode ser um governante e um orador competente, mas isso não implica que a arte de ordenar cidades e oratória sejam uma só. Do mesmo modo se passa com a filosofia, o conhecimento das leis, etc. e o fato de alguém

expor de modo eloquente alguma matéria não quer dizer que a oratória seja parte de outras disciplinas. Como explica noutro trecho, já no segundo dia de conversas:

Pois, se um agricultor falar ou escrever sobre as atividades do campo, ou ainda, o que é frequente, um médico tratar de doenças, ou se algum pintor abordar a pintura de modo desvolto, nem por isso a eloquência deve ser pensada como parte dessas artes. (CÍCERO, 1967, II, p. 22)

Consideradas as coisas dessa maneira, quando acontece de alguém expressar-se bem sobre determinado assunto, é justamente pelo fato de dominar a oratória, além do assunto abordado. Tanto assim que, certas pessoas que dominam determinados assuntos, nem sempre são capazes de desenvolvê-lo com eloquência. Em verdade, seriam conhecimentos diferentes que os indivíduos podem adquirir, mas que juntos dão a impressão de que a eloquência advém de outras fontes de saber. Acontece, porém, que esta arte, de acordo Antônio, é autônoma, segundo o argumento de que

as outras artes podem cumprir seu dever sem a eloquência, mas o orador não pode fazer jus a este nome sem ela. Dessa forma, caso outros profissionais tenham aprendido algo com o orador, tornam-se bem falantes, mas este, caso não se tenha instruído nos recursos de sua área, não pode encontrar em outro lugar a riqueza da oratória. (CÍCERO, 1967, II, p. 22)

Em resumo, embora não acredite que o orador possa de fato desmerecer outros conhecimentos, Antônio entende que a capacidade de falar bem é adquirida à parte deles. Assim, não precisa ser ele um homem instruído em outras disciplinas para elaborar um bom discurso. Deve antes dominar as técnicas por meio da eleição de um modelo reconhecido e a partir de então desenvolver as habilidades da arte. É depois de ter adquirido a capacidade discorrer sobre qualquer assunto que o orador - também aqui confundido com o *patronus* - há de se dedicar às outras artes, à medida em que as causas que defender o *solicitemur*. Dessa forma, enquanto Crasso define o orador como douto, *doctus*, Antônio utiliza o termo para definir "quem é capaz de recorrer a palavras agradáveis de ouvir e a pensamentos convenientes para provar nas causas corriqueiras nos fóruns" (CÍCERO, 1967, I, p. 76). A diferença entre os dois está, de fato, na maneira pela qual um homem deve procurar tornar-se eloquente: para Crasso, é pelo estudo de assuntos variados que alguém conseguirá construir bons discursos; para Antônio, o aprendizado da elaboração de discursos independe da dedicação a outros conhecimentos.

## 8. Conclusão

A tradição ocidental que vê na capacidade de bem falar uma qualidade importante na formação do indivíduo é antiga. Já nos poemas homéricos se encontram menções positivas a estes atributos. Posteriormente a este reconhecimento, é que se desenvolveram estudos especializados para o aprendizado da eloquência. Surgiu então a arte retórica ou oratória, que esteve na base dos currículos ocidentais desde a Antiguidade até o século XVIII.

Em Roma, a capacidade de bem falar era considerada atributo importante para a atuação social. Estava ligada a possibilidades de ascensão social e de reconhecimento público. Era um atributo distintivo da nobreza, especialmente do *patronus*, figura que condensava o ideal de cidadão romano e servia de modelo para a formação do indivíduo.

A importância assumida pela oratória na Roma republicana a partir do século II a.C. propiciou o desenvolvimento de seu ensino junto a mestres de retórica. No mesmo sentido, surgiram manuais que tratavam do assunto, como é o caso do *Rhetorica ad Herenium* e o *De Inventione*, este escrito pelo próprio Cícero. A instrução presente neste tipo de escrito foi em certa medida criticada e mal vista, na medida em que se contrapunha ao método tradicional de transmissão do ensino da oratória, baseada na prática e na experiência.

O *De Oratore*, de Cícero, escrito em 55 a. C., contrapõe-se ao ensino da oratória presente nos manuais. Falando do *De Inventione*, livro de sua juventude em que descreveu regras para a construção da argumentação, Cícero o define como rude e procura distanciar seu escrito atual deste tipo de obra. Com efeito, no *De Oratore*, em lugar de descrever os elementos constitutivos de um discurso bem construído aborda a formação do orador, como se pode ver já pelo título.

Neste texto, as ideias sobre o orador são expostas por três personagens: o próprio Cícero, que se representa numa interlocução com o irmão, por meio de uma carta; Crasso e Antônio, antigos mestres de oratória do autor. A obra é construída como uma mistura de epístola e diálogo. Cícero escreve uma carta a seu irmão reportando o diálogo que teria existido entre Crasso e Antônio a respeito da oratória. Essa organização permite a Cícero expressar as ideias que faz da oratória sem passar a impressão de doutrinar.



Além da opinião expressa por Cícero no início do texto, quando se dirige a seu irmão, há as de Crasso e Antônio, que aparecem como as principais. Na figuração do texto, o ponto de vista de Cícero é mais próximo do de Crasso, na medida em que ambos concordam que o orador deve ser um erudito. A opinião de Antônio é um pouco diferente disso, mas está longe de negar as ideias de Crasso. O cerne da disputa está na relação entre oratória e demais conhecimentos. Enquanto Crasso faz derivar a eloquência do domínio de outras artes, Antônio a entende como objeto autônomo.

Seja como for, a divisão que Cícero faz das concepções sobre o orador em seu texto tem menos a finalidade de evidenciar um confronto de ideias para que se marque uma posição do que a intenção de referir os pensamentos relativos à formação que deve ser dada a ele. Certamente, pela leitura do texto, pode-se notar uma crítica geral aos métodos utilizados pelos professores de retórica no ensino da oratória, mas seja dito que, nas opiniões positivamente acolhidas no texto, o desenvolvimento das posições presta-se antes a esclarecê-las a sugerir a refutação de alguma. Pensando-se assim, Antônio e Crasso exercem menos o papel de oponentes do que defensores de modelos bem sucedidos de oradores; e, embora Cícero sugira que concorde mais com o que expressa por meio de Crasso, o fato é que as ideias que atribui a Antônio não são absolutamente desprezadas.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTOTLE. *The Art of Rhetoric*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1926.

CICERO. *De Oratore*. Paris: Les Belles Letres, 1967, 3 vol.

COURBAUD, E. Introduction. In: CICERO. *De Oratore*. Paris: Les Belles Letres, 1967.

CURTIUS, E. R. *Literatura europeia e Idade Média Latina*. São Paulo: Edusp, 2013.

DUPONT, F. *L'Orateur sans visage: essai sur l'acteur romanis et son masque*. Paris: PUF, 2000.

FARIA, A. P. C.; SEABRA, A. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Retórica a Herênio*. São Paulo: Hedra, 2005.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

MAY, J. M. Cicero as Rhetorician. In: DOMINIK, W.; HALL, J. *A Companion to Roman Rhetoric*. Oxford: Blackwell Publishing, 2007.

PLATAÃO. *Fedro*. Belém: Edufpa, 2011a.

\_\_\_\_\_. *Górgias*. São Paulo: Perspectiva, 2011b.

HOMERO. *Odisseia*. São Paulo: Editora 34, 2011.

VOEGELIN, E. *O Mundo da Pólis*. São Paulo: Loyola, 2009.

WISSE, J. De Oratore: rhetoric, philosophy, and the making of the ideal orator. In: MAY, J. M. *Brill's Companion to Cicero: oratory and rhetoric*. Boston: Brill, 2002.

**CONTRIBUIÇÕES DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO  
EM ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS DO CEFET/RJ  
PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
CRÍTICOS-REFLEXIVOS**

*Antonio Ferreira da Silva Júnior* (UFRJ)  
[afjrespanhol@gmail.com](mailto:afjrespanhol@gmail.com)

**RESUMO**

A formação de professores tem recebido especial atenção desde a década de 90 quando surgiram trabalhos relacionais às questões do desenvolvimento do professor, da prática reflexiva e do método autobiográfico de formação (WALLACE, 1991; ALMEIDA FILHO, 1997; CELANI, 2002; GIMENEZ, 2004; TELLES, 2002). A reflexão só emerge na vida de um professor quando há uma abertura para entendê-lo como um profissional em constante desenvolvimento e formação. Assim, a formação “completa” de um professor não acontece somente durante o período da graduação, mas é um processo contínuo de aprendizagem. Por entender que o processo de formação é complexo e gradativo, exigindo muita reflexão e aprofundamento teórico (CELANI, 2002), este artigo tem como objetivo refletir sobre as contribuições da pesquisa narrativa na formação de professores e do próprio Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de Línguas Estrangeiras do CEFET/RJ na formação dos professores participantes. O curso ministrado pelo CEFET/RJ espera contribuir para que o professor egresso aprenda a tomar decisões “metodológicas”, baseadas em teorias que são mais apropriadas ao contexto de ensino em que atua. Além disso, o curso espera formar um profissional aberto a uma autoavaliação constante e capaz de ser multiplicador dos conhecimentos adquiridos e compartilhados em sala de aula. Após três anos de implantação deste projeto de curso, resta-nos (re)avaliar criticamente os principais objetivos do projeto pedagógico, as linhas de pesquisa dos professores participantes, as experiências de ensino e de extensão desenvolvidas, as pesquisas monográficas defendidas, as temáticas ainda em andamento e o desenvolvimento do *continuum reflexivo* por parte dos professores/participantes.

**Palavras-chave:**

Formação continuada. Professor reflexivo. Pesquisa narrativa. Língua estrangeira.

## **1. Introdução**

Este artigo tem como objetivo apresentar a contribuição do curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras, ofertado pelo CEFET/RJ desde 2011, para o crescimento das pesquisas desenvolvidas na área da linguística aplicada, bem como para a formação continuada de educadores linguísticos, atuantes, principalmente, em escolas públicas e privadas.

Para alcançar nosso objetivo, este artigo inicia sua discussão apresentando a importância do referencial teórico da pesquisa narrativa e da abordagem reflexiva para a formação inicial e/ou continuada de professores. Em seguida, a partir do resgate do estudo de Silva Júnior (2013) sobre a oferta do curso de formação continuada de línguas estrangeiras no cenário de uma instituição tecnológica, o artigo propõe uma atualização dos dados da pesquisa do autor ao revisitar os objetivos do projeto pedagógico do curso pesquisado, as linhas de pesquisa dos professores participantes, as experiências de ensino e de extensão desenvolvidas, as pesquisas monográficas defendidas e os estudos em andamento.

## **2. A pesquisa narrativa e a formação de professores**

O uso das narrativas como objeto e/ou método toma o indivíduo e suas experiências de vida e de formação como objeto de estudo e como base de produção para novos conhecimentos relativos à pessoa e seu trabalho. Acreditamos que o perfil e a missão de ensino de cada instituição de ensino apresentam dinâmicas sociais e discursivas diferentes para a construção da identidade profissional docente.

O fato de narrar histórias pode ser considerado como um dos bens culturais mais preciosos de nossa humanidade. Desde sempre, ouvimos, contamos e somos sujeitos de histórias individuais ou coletivas (CLANDININ; CONNELLY, 1990). Nossa memória funciona como um reservatório de imagens construídas a partir de nossas vivências, positivas ou negativas, construindo os sujeitos que somos. Em nosso caso, como professores, podemos questionar sobre as imagens e as representações que nos formaram como educadores. Alimentamos em nossa mente inúmeras imagens e lembranças que formam nosso repertório de saberes e fazeres docentes.

Acreditamos que o processo de formação docente não se inicia num curso de licenciatura, muito menos, conclui-se numa formação con-

tinuada. A constituição da identidade docente é um processo complexo que se constrói no decorrer de uma história de vida, em diferentes contextos sociodiscursivos. Os alunos de um curso de graduação e/ou pós-graduação já chegam com certas imagens da identidade profissional do sujeito-professor, mas precisam modelar e reconstruir certas representações. Nós, professores, temos em nossas memórias modelos de profissionais que estão presentes de modo (in)direto em nossas práticas e escolhas, pois, segundo Liberali, Magalhães e Romero (2003, p. 17), ainda no papel de alunos somos capazes de “construir [...] representações sobre a função docente através da observação da prática de professores”.

Ao formar professores, podemos empregar as imagens do reservatório pessoal com o intuito de rever memórias num processo reflexivo de (auto)formação. A memória, nessa perspectiva, não se remete somente como eco do passado, mas a necessidade de reviver uma experiência para melhor interpretá-la. De acordo com Peres (2010, p. 82), precisamos retomar a memória no “[...] tempo da necessidade de restabelecer sentidos e significações”. Isso porque reviver as lembranças positivas e/ou negativas constitui-se como tarefa essencial para a reconstrução de experiências. Além disso, a construção da nossa identidade, inclusive a docente, é um processo dinâmico que se (re)atualiza em meio de uma rede de socializações (NÓVOA, 1992). Em nosso caso como docentes, a cultura escolar vivenciada como alunos pode interferir na identidade profissional, assim como a relação entre vida privada e o universo profissional também pode provocar influências.

A pesquisa narrativa e/ou autobiográfica, segundo Passeggi e Barbosa (2008), encontra muita resistência no meio acadêmico e, ainda, não recebe o mesmo prestígio diante de outros tipos de método de trabalho. No entanto, inúmeros estudos têm sido desenvolvidos em diferentes áreas de conhecimento com o emprego e a análise de narrativas, tornando essa prática muito comum em nossa vida cotidiana, acadêmica e nas práticas sociais, já que precisamos situar os indivíduos e colocá-los para refletir criticamente sobre sua função na sociedade. O estudo das histórias de vida no cenário internacional começa a partir da década de setenta com os estudos da Escola de Chicago (COULON, 2005; GABRIEL, 2011).

No Brasil, as pesquisas ganham maior notoriedade a partir dos anos noventa com trabalhos de autores estrangeiros como Antônio Nóvoa e Matthias Finger, organizadores do livro *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (1988), incluindo artigos de Christine Josso, Gaston Pineau e

Pierre Dominicé, importantes nomes da pesquisa narrativa. A coletânea de textos demonstra o resultado de estudos sobre experiências e diferentes teorias para o método (auto)biográfico na busca por uma conscientização da “investigação-formação” (PINEAU, 1988) na vida do sujeito adulto, já que o mesmo pode ser considerado mais crítico em relação às experiências vivenciadas para a reconstrução de sua história de formação (DOMINICÉ, 1988).

Os estudiosos de Chicago, também adeptos da pesquisa quantitativa, começaram a pensar métodos de pesquisa qualitativa por conta do processo migratório, que aconteceu nos Estados Unidos no final do século XIX e nas duas primeiras décadas do século XX, provocando uma mescla de culturas, desorganização social e criminalidade. Nesse cenário, os pesquisadores se interessavam pelas fontes empíricas, porque acreditavam que o relato do sujeito transformava a experiência em algo mais próximo da realidade. Os dados de pesquisa nomeados pelo grupo de “documentos” originavam-se mediante diários, relatos, entrevistas, autobiografias, testemunhos e observação (COULON, 1995).

Antes do seu papel nas ciências humanas, a autobiografia entendida como espaço da experiência humana (CLANDININ; CONNELLY, 1990) já ocupava lugar literatura expondo sua contribuição como meio para reflexões pessoais e de crescimento pessoal, entre os seus primeiros expoentes, podemos citar: *A Poética*, de Aristóteles; *As Confissões*, de Santo Agostinho e *As Confissões*, de Jean-Jacques Rousseau (TELLES, 2002; ROMERO, 2010). Nesses exemplos, os autores buscaram retratar verdades pessoais, enfrentamentos e desafios visando o entendimento e o amadurecimento diante das questões do mundo. Após muitos anos, Nóvoa (1988, p. 7) propõe a narrativa como mecanismo para uma “renovação metodológica” e “uma formação para mudança”. Também desde a abordagem apresentada pela escola de Chicago, o método autobiográfico na formação de professores procurou o desenvolvimento do sujeito diante dos problemas e das incertezas que lhe afligem (ROMERO, 2010).

No cenário da linguística aplicada brasileira, destacamos os estudos de Telles (2002), Motta (1997) e Mello (1999, 2004) sobre o uso de narrativas no processo formativo do docente. Além de dar a oportunidade do autoconhecimento, a pesquisa narrativa proporciona ao professor estudos sobre a representação de sua prática, por isso, os sujeitos-narradores são “[...] agenciadores de suas reflexões e autores de suas próprias representações”, ou seja, organizam suas experiências de vida e profissionais (objeto para análise) e também podem construir sentidos

para as mesmas (método). Como vimos, as narrativas são importantes para a constituição de uma identidade (pessoal e/ou profissional) e como a mesma é múltipla, nossos relatos também são sempre incompletos e dialéticos (ROMERO, 2010).

O método narrativo e/ou autobiográfico num curso de formação inicial ou continuada possibilita a formação de sujeitos reflexivos do seu papel de agentes modificadores da sociedade (CELANI, 2010). Wallace (1991), ao teorizar sobre a reflexão no desenvolvimento da prática pedagógica, apresenta que os sujeitos, ao iniciar um processo de aprendizagem, sempre relacionam os novos conhecimentos aos esquemas conceituais ou construtos modeladores de sua personalidade. Por conta disso, acreditamos na importância do trabalho com as histórias de vida na formação docente, porque, como afirma Telles (2002, p. 16), “[...] raramente o professor é considerado como possuidor de um conhecimento pessoal prático, advindo de suas experiências de vida e das histórias que vive com seus alunos em sala de aula ou com seus colegas”. Telles (2002) classifica o método narrativo como um tipo de pesquisa qualitativa em que o sujeito-professor encontra um espaço para sua reflexão, autonomia e desenvolvimento da sua identidade profissional.

A pesquisa narrativa promove importantes contribuições para a formação do professor reflexivo e educadores agenciadores e transformadores (WALLACE, 2001; CELANI, 2002; TELLES, 2002), pois podem modificar o caráter tecnicista e pessimista da docência. Em síntese, compreendemos tais narrativas de si como (auto)formadoras, porque possibilitam ao sujeito pensar e refletir sobre o que falou e vivenciou, seja de modo individual ou numa troca de experiência coletiva (NÓVOA, 2001). Perceber a narrativa como objeto significativo é o que a pesquisadora Marie-Christine Josso (2004, p. 48) chama de “experiência formadora”, em que para ela ocorre “[...] uma articulação conscientemente elaborada entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação” por parte de cada indivíduo. O indivíduo começa a questionar sua identidade por meio das próprias experiências e registros recuperados através da memória. Toda experiência passa a ser formadora na medida em que desenvolvemos um trabalho reflexivo sobre ela (JOSSO, 2004).

### 3. *Revisitando o projeto de formação continuada do CEFET/RJ*

Em Silva Júnior (2013), fomos levados pelo autor ao histórico da oferta do primeiro curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Ensino de

Línguas Estrangeiras no cenário de uma instituição pública federal de área tecnológica de atuação.

O autor da pesquisa retoma a origem do curso e a importância de cursos dessa natureza no cenário de escolas de educação básica (BRASIL, 1996, 1999). Retoma, ainda, que no Brasil somente as escolas públicas federais (por exemplo, o Colégio Pedro II, os institutos federais e o CEFET) oferecem cursos de especialização (presenciais e/ou a distância), contribuindo para que o aluno/professor em exercício tenha contato com professores formadores que atuam na educação básica e compartilham os mesmos desafios e enfrentamentos.

O pesquisador destaca a oferta do curso como meio de divulgação à comunidade externa das linhas teóricas de sustentação da prática dos professores de línguas da instituição, em particular dos docentes dos *campi* Maracanã, Nova Friburgo e Nova Iguaçu, primeiros sujeitos e responsáveis por escrever a história do curso.

O artigo destaca ainda a vivência do corpo docente em atividades de ensino de diferentes níveis e contextos educacionais, na pesquisa e na extensão, destacando a participação dos professores de língua inglesa no projeto nacional de ensino de línguas instrumentais, mais conhecido como projeto ESP (direcionado ao ensino da leitura em língua inglesa e coordenada pela Professora Dra. Maria Antonieta Alba Celani, da PUCP-SP).

As “privações sofridas” (ROJO, 2006) por professores de línguas estrangeiras em seus cursos de formação inicial também foram elementos destacados por Silva Júnior (2013) como motivadores para a oferta do curso pelo CEFET/RJ.

A premissa inicial da especialização em ensino de línguas do CEFET/RJ sempre foi integrar práticas e experiências de professores de diferentes línguas estrangeiras, pois seus idealizadores acreditam que “[...] a imersão em um determinado cotidiano pode nos cegar por causa de sua familiaridade” (AMORIM, 2001, p. 26). Apesar de os professores formadores reconhecem que há questões específicas de discussão em cada comunidade docente, a junção de vivências de distintas línguas poderia enriquecer ainda mais os alunos/professores do curso e os formadores.

A reunião de professores de diferentes línguas representava uma curiosidade dos alunos/professores aprovados, porque esses chegavam vislumbrando um aumento da competência linguística e gramatical da



língua de atuação, visão decorrente dos programas de especialização existentes em outras instituições do estado do Rio de Janeiro. Esse ponto de vista ficou evidente por conta de uma das etapas do processo seletivo ao curso, em que foi possível constatar essa visão tradicional daqueles que buscam a formação continuada.

De acordo com Celani (2002), os cursos de formação continuada de professores de língua estrangeira acabam por destinar:

[...] muita atenção ou a teorias de aprendizagem, mal dirigidas, ou ao repasse puro e simples de técnicas de ensino. As próprias representações que os alunos, futuros professores, traziam consigo evidenciavam a expectativa equivocada de que aprender a se professor de inglês significava aprender a usar técnicas. Pouco era feito no que diz respeito à criação de um ambiente de reflexão para que o professor se desse conta da natureza social do trabalho em sala de aula de língua estrangeira e da função social desse trabalho (CELANI, 2002, p. 20)

O curso de especialização em ensino de línguas estrangeiras do CEFET/RJ muito se espelhou na tradição do curso de práticas reflexivas para professores de inglês, idealizado e coordenado pela professora Alba Celani da PUC-SP em parceria com o estado de São Paulo e a Cultura Inglesa. O histórico do projeto e as práticas desenvolvidas podem ser apresentados em diferentes artigos do livro de Celani (2002).

A necessidade de promover um ambiente de reflexão, de troca e de construção de uma nova prática constituiu o desafio central do projeto do CEFET/RJ. Acreditamos na importância de escutar os alunos/professores na ressignificação das ementas e das discussões do curso, pois, segundo Dutra e Mello (2004):

Em uma proposta de prática reflexiva, os pontos a serem discutidos devem partir das necessidades dos professores envolvidos no curso/ pesquisa, pois a reflexão só ocorrerá se o participante realmente quiser se envolver no processo [...] A capacidade de reflexão e de crítica poderá levar este professor a um processo de autoavaliação constante, e torná-lo aberto para a análise de novas abordagens e propostas que, com certeza surgirão em sua vida profissional (DUTRA; MELLO, 2004, p. 38)

Consideramos fundamental o exercício da autoavaliação dos professores formadores e alunos/professores cursistas para a revisão dos processos e possibilidade de novas ações. Defendemos a formação continuada como a construção de um “diálogo colaborativo” (JORGE, 2005), em que todos os sujeitos podem construir conhecimento. Cabe ao professor formador moderar e organizar as discussões, construindo conheci-

mento teórico a partir das experiências relatadas. Para Jorge (2005), a formação continuada pelo diálogo possibilita:

Um meio de aprendizagem que permite aos aprendizes explicitarem suas competências, trazendo para discussões suas histórias pessoais, repletas de valores e crenças. Nas trocas pessoais, segundo a abordagem sociocultural de Vygotsky, um aprendiz poderá funcionar como um andaime para a aprendizagem do outro. Ao aprendiz é dada a oportunidade de expressar experiências, a coconstruir problemas e soluções e facilitar a apropriação do conhecimento coletivamente construído (JORGE, 2005, p. 40)

Propiciar um espaço em que o aluno/professor também se reconheça como peça fundamental na formação do outro contribui significativamente para pensar os desafios da escola do século XXI, onde o aluno também deve ter esse direito, ou seja, de construir sua aprendizagem, de socializar saberes e de ser enxergar como sujeito inscrito na história daquele processo e/ou comunidade escolar.

Em suma, o curso idealizado pelo CEFET/RJ teve como objetivo central possibilitar a qualificação e atualização do aluno/professor em relação às diferentes linguagens, práticas e contextos de ensino de línguas estrangeiras, promovendo uma reflexão sobre os tipos de “abordagem” de ensino, bem como a importância da emancipação crítica do docente. O curso busca formar o “professor-pesquisador” (BORTONI-RICARDO, 2008), por meio da análise de sua história de vida e das reflexões decorrentes do intercâmbio de experiências. Corroboramos com o pensamento de Gimenez (2004) quando a pesquisadora aponta a necessidade de um curso de formação atuar junto das necessidades mais latentes daquilo que se espera do professor no desenvolvimento do seu trabalho:

Um curso de formação traz também uma visão do que se quer que aconteça nas aulas desses futuros professores. Dessa forma, a reflexão pode também adquirir características de reconstrução da prática tendo como horizonte um referencial teórico específico. (GIMENEZ, 2004, p. 181)

A oportunidade de contato com pesquisas recentes na área de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras também viabilizou o desenvolvimento de investigações científicas e de produção acadêmica por parte dos alunos/professores cursistas, incentivando sua participação em programas de pós-graduação *strictu sensu*.

Conforme apresentado em Silva Júnior (2013), o programa curricular do curso do CEFET/RJ buscou a reflexividade (SCHON, 1983; CELANI, 2002) como mecanismo para pensar a formação de professores

de línguas, levando em conta seu processo dinâmico e de construção coletiva.

O interesse do projeto foi promover a “formação auto sustentada”, partindo das necessidades de si, do conhecimento de si para a busca de mudanças e novos procedimentos. Isso possibilitou a formação em que o aluno/professor, constantemente, se confronte com sua imagem no espelho (ALMEIDA FILHO, 1997), ou seja, no exercício rotineiro da autor-reflexão de suas ações e procedimentos adotados em sala de aula.

Na primeira edição em 2011, o curso contava com 10 professores formadores de línguas estrangeiras dos *Campi* Maracanã, Nova Iguaçu e Nova Friburgo. Já na turma de 2012, o projeto contou com a participação de colegas de outras realidades institucionais, entre eles colegas do CEFET *Campus* Itaguaí, do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) e do Colégio Pedro II. Isso possibilitou expandir o colegiado para 15 docentes. Na turma com início em setembro de 2013, o curso manteve a participação ativa do mesmo número de docentes, em particular, professores de língua inglesa e espanhola. Independente da ênfase à formação de professores das línguas mencionadas, desde a primeira turma, o curso contou com professores cursistas de língua francesa.

O curso conta com 12 disciplinas obrigatórias totalizando 360 horas, carga horária mínima exigida para a certificação como especialista. Os alunos/professores cursam as matérias no decorrer de um ano. As aulas acontecem duas vezes da semana (terças e quintas), prioritariamente no horário da tarde, mas as aulas no horário noturno também acabam sendo empregadas para algumas matérias. Nos primeiros meses do curso, os alunos/professores escolhem o orientador da pesquisa monográfica e iniciam o trabalho de investigação. Apesar desse contato inicial, muitos alunos acabam utilizando mais um ano após a realização das disciplinas para a apresentação da pesquisa final, tendo em vista que, de acordo com o regulamento interno da própria instituição, esse direito é garantido por lei ao cursista.

Silva Júnior (2013) retoma as diferentes linhas de pesquisa dos professores formadores e o conteúdo da matriz curricular do curso, sinalizando que tais áreas de pesquisa e/ou disciplinas ofertadas acabam por orientar diretamente as pesquisas apresentadas. O primeiro argumento seria pela própria formação do corpo docente atuante e, segundo, porque esse coletivo acredita que as discussões propostas nas linhas/disciplinas

constituem uma síntese daquilo que se espera para um educador linguístico.

Em suma, os componentes formativos (incluindo o trabalho monográfico) têm como objetivo levar o aluno/ professor, no decorrer do curso, a se tornar o “próprio especialista em matéria de ensino de línguas” (ALMEIDA FILHO, 1997, *apud* PRABHU, 1990), sendo autônomo para realizar escolhas teóricas e metodológicas e saber justificar as mesmas.

#### **4. Perfil dos alunos e contribuição acadêmica**

O perfil do cursista desejado é o profissional com o título de bacharel ou licenciado em letras ou da área de educação atuante como professor de idiomas, de preferência, sem títulos de pós-graduação. No primeiro edital de acesso ao curso, sugerimos como indicação para a prova escrita a leitura dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, 1999) e das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006). Já na seleção da segunda turma, optamos por não indicar referências teóricas para a prova escrita, porque acreditamos que não seria coerente exigir do candidato leituras que o mesmo tinha interesse de encontrar e problematizar na especialização. A formação da terceira turma do curso não contou com prova escrita de seleção, somente adotamos a carta de candidatura como etapa eliminatória da seleção.

A seguir, apresentamos os dados quantitativos do estudo de Silva Júnior (2013) e atualizados em relação aos três processos seletivos realizados para ingresso ao curso:

<b>TURMA 2011</b>	
Candidatos inscritos na seleção	57
Número de candidatos aprovados na seleção	37
Número de vagas oferecidas	30
Alunos/ professores oriundos de instituições públicas	22
Alunos/ professores oriundos de instituições privadas	8
Desistências por motivos pessoais e/ou profissionais (no decorrer do 1º semestre do curso)	4
Monografias defendidas/ Alunos/professores concluintes	23
Alunos/ professores participantes que não conseguiram defender a monografia/concluir o curso	3

<b>TURMA 2012</b>	
Candidatos inscritos na seleção	36
Número de candidatos aprovados na seleção	30
Número de vagas oferecidas	20
Alunos/ professores oriundos de instituições públicas	11
Alunos/ professores oriundos de instituições privadas	9
Desistências por motivos pessoais e/ou profissionais (no decorrer do 1º semestre do curso)	2
Monografias defendidas/ Alunos/professores concluintes	16
Alunos/ professores participantes que não conseguiram defender a monografia/concluir o curso	2

<b>TURMA 2013/2014</b>	
Candidatos inscritos na seleção	41
Número de candidatos aprovados na seleção	28
Número de vagas oferecidas	21
Alunos/ professores oriundos de instituições públicas	14
Alunos/ professores oriundos de instituições privadas	7
Desistências por motivos pessoais e/ou profissionais (no decorrer do 1º semestre do curso)	1
Monografias em andamento	20

<b>SÍNTESE DAS TRÊS TURMAS</b>	
Número de vagas oferecidas	71
Desistências por motivos pessoais e/ou não defesa da monografia	12
Monografias defendidas	39
Monografias em andamento	20

Silva Júnior (2013) estabelece uma interpretação para os dados decorrentes das turmas de 2011 e 2012, tecendo sua leitura pautada nos seguintes pontos: a diferença do número de vagas de entrada nas seleções, o período de oferta para a realização das disciplinas e do tempo para a redação da monografia, o período e o tempo de inscrição, o horário de oferta do curso, o não conhecimento da comunidade acadêmica e/ou a pouca divulgação do curso pela instituição tecnológica, o histórico de evasão reduzido, a maior presença de egressos de universidades públicas, a presença de egressos de diferentes universidades privadas do Estado, a diferença de faixa etária e de tempo de atuação no magistério. A interpretação para os números da turma de 2013, ainda em andamento no momento de publicação deste artigo, também pode seguir os questionamentos propostos pelo autor do estudo citado anteriormente.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Em relação à contribuição acadêmica do curso, citamos a seguir as monografias defendidas pelas duas primeiras turmas. Tentamos classificar as pesquisas<sup>49</sup> apresentadas em eixos decorrentes das linhas de pesquisa dos professores orientadores, apesar de tal dificuldade de limitar o estudo a uma temática única.

Podemos dividir os 23 estudos da turma de 2011 nas seguintes temáticas:

<b>Temática/ Recorte de pesquisa</b>	<b>Número de monografias defendidas</b>
Formação inicial (histórico dos cursos, programas e representações identitárias)	4
Formação continuada	2
Interdisciplinaridade na sala de aula	1
Materiais didáticos (análise e produção)	4
Letramentos e gêneros textuais	6
Novas tecnologias e ensino	1
Ensino para fins específicos (práticas e contextos)	4
Aquisição e ensino	1

Muitas das temáticas acima surgiram após o contato dos alunos/professores com os textos, as reflexões e os diálogos com os professores do curso. Ainda tivemos a felicidade de acompanhar o desenvolvimento de pesquisas com caráter original para o nível de especialização. Os 16 estudos da turma de 2012 se encontram nos seguintes eixos:

<b>Temática/ Recorte de pesquisa</b>	<b>Número de monografias defendidas</b>
Políticas públicas e ensino	3
Material didático/LD	1
Letramento e gêneros textuais	4
Novas tecnologias (teoria, recursos e ensino)	2
Ensino para fins específicos (EJA, educação especial, ensino de línguas para crianças)	3
Metáforas e ensino	3

Em relação aos 20 estudos em andamento da turma de 2013, temos os seguintes interesses de pesquisa:

---

<sup>49</sup> Os títulos dos trabalhos e nomes dos autores podem ser acessados através do site: <<http://cle.pusku.com/lato-sensu/ensino-de-le/alunos/turma-2011>> As monografias dos cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* do CEFET/RJ não são disponibilizadas em meio digital, mas encontram um exemplar das mesmas na Biblioteca da instituição.

<b>Temática/ Recorte de pesquisa</b>	<b>Número de monografias em andamento</b>
Questões étnico-raciais	1
Formação continuada	2
Interculturalidade	2
Livro didático	1
Letramentos e gêneros textuais	6
Sexualidade e ensino	1
Novas tecnologias e ensino	4
Ensino para fins específicos (línguas para crianças e desenho de curso)	2
Metáfora e ensino	1

Após apresentação e análise dos dados acima, verificamos pelo número de estudos defendidos pelos alunos uma maior contribuição sobre o tema dos letramentos e gêneros textuais. Os estudos sobre o ensino de leitura, os temas sociais, os gêneros orais e escritos, as sequências didáticas e a transposição didática de gêneros são os desdobramentos do eixo norteador dessas monografias. A presença desses conceitos é recorrente na prática dos professores formadores do CEFET/RJ e os mesmos também são problematizados nos documentos brasileiros que norteiam a atuação do docente de língua estrangeira na educação básica. Destacamos também a contribuição de pesquisas da turma de 2013 sobre temas ainda não desenvolvidos por alunos egressos das primeiras turmas, como o tema das questões étnico-raciais e da sexualidade na sala de aula de línguas estrangeiras/adicionais.

### 5. *Novos desafios*

Apesar de o recente histórico na formação continuada de professores de línguas estrangeiras, o CEFET/RJ recebeu apoio e reconhecimento do meio acadêmico do Rio de Janeiro, após a divulgação de pesquisa de alunos das primeiras turmas em congressos e processos seletivos de acesso à Pós-Graduação *Stricto Sensu*. Essa aceitação também se deve, em particular, ao protagonismo dos professores formadores.

A criação de cursos de especialização no cenário de uma instituição tecnológica contribui para modificar a representação social no tocante ao potencial de trabalho do docente desse tipo de instituição. O professor atuante nas “escolas técnicas” pode atuar do ensino médio/técnico ao doutorado, somando todas essas experiências no seu fazer pedagógico e podendo contribuir com propriedade na formação de demais professores.

Entre os desafios e ações futuras para as próximas turmas do curso, as considerações propostas por Silva Júnior (2013) precisam ser atualizadas, como: (a) revisão da matriz curricular do curso (talvez inserindo uma matéria específica para problematizar a linguística aplicada, já que essa discussão aparece diluída em diferentes componentes curriculares); (b) aumento do número de docentes formadores com novas linhas de pesquisa, implicando na abertura de mais vagas para os interessados; (c) criação de um site para disponibilizar as monografias defendidas; (d) incentivo para que os alunos/ professores desenvolvam suas monografias no primeiro ano de curso; (e) fomento para publicações em coautoria, entre alunos e orientadores; (f) incentivo para continuidade de pesquisas em cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*; e por último, (g) acompanhamento dos egressos e de suas práticas docentes, pois acreditamos que seja importante verificar de que modo o curso modificou sua prática diária em sala de aula.

Nosso interesse, neste artigo, esteve em evidenciar o papel do CEFET/RJ como uma instituição de ensino superior e o trabalho realizado no curso de Especialização de formação de educadores linguísticos. O curso atende a uma demanda crescente, a fim de especializar um profissional apto para atuar de acordo com as mais modernas “correntes metodológicas” e de uma prática baseada na reflexividade crítica e nos saberes decorrentes da história de vida de cada sujeito.

Acreditamos que nossa missão como professores formadores contribui para o desenvolvimento pessoal e profissional dos muitos profissionais da educação básica, do ensino superior, dos cursos de idiomas e de outros cenários educativos. O curso de Especialização do CEFET/RJ acena para a formação de um docente mais atuante em sua comunidade, permitindo seu aperfeiçoamento como profissional ao dotá-lo de uma visão de trabalho interdisciplinar e de experiências mais adequadas ao cenário atual de múltiplas práticas discursivas e socioculturais.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Tendências na formação continuada do professor de língua estrangeira. *Apliemge – Ensino e Pesquisa*. Publicação da Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, n. 1, 1997, p. 29-41



AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa, 2004.

BRASIL. *Decreto nº 6.095, de 24 de Abril de 2007*. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Brasília, DF, 2005. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 15-01-2013.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006, p. 87-156. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)>.

\_\_\_\_\_. *Decreto 3.462 de 17 de maio de 2000*. Dá nova redação ao art. 8º do Decreto Federal nº 2.406/97 (trata da autonomia dos Centros Federais de Educação Tecnológica).

\_\_\_\_\_. MEC. *Referenciais para formação de professores*. Brasília, MEC/SEF, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares para o ensino médio*. Brasília: MEC, 1999, 4 vol.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 02, de 16 de junho de 1997*. Dispõe sobre Programas Especiais de Formação Pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, 15 jul. 1997, Seção 1, p. 14927.

\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Base de Educação Nacional nº 9394, de 20 de dezembro de 1996*.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

A formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. São Paulo: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. *Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, 1990, p. 2-14.

COULON, Alain. *A Escola de Chicago*. Campinas: Papirus, 1995.

DAHER, Del Carmen; SANT'ANNA, Vera. Formação e exercício de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, C. S.; COSTA, E. G. M. (Orgs.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2010.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008.

DOMINICÉ, Pierre. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 51-61.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes, 2004, p. 31-43.

GABRIEL, Gilvete de Lima. *Narrativa autobiográfica como prática de formação continuada e de atualização de si: os grupos-referência e o grupo reflexivo na mediação da constituição identitária do docente*. 1. ed. Curitiba: CRV, 2011.

GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de Letras. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Org.). *Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas: Pontes; ArtéLíngua, 2004, p. 171-187.

GUALBERTO, Clarice Lage. Formação docente ou terapia em grupo? Um estudo sobre eventos de formação continuada. In: *Anais do III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas*. São Paulo: UNITAU, 2010, p. 193-199.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. Trad. José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

JORGE, Míriam Lúcia dos Santos. *Diálogo colaborativo na formação de professores de inglês*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO, T. R. S. Autobiografia, diário e sessão reflexiva: atividades na formação crítico-reflexivo de professores. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. S. G. *Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado das Letras, 2003.

MELLO, Dilma Maria. *Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências: Buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras*. 2004. Tese (de Doutorado). – LAEL. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse: son image et son public*. Paris: PUF, 1967.

MOTTA, L. V. M. *Reflexão e conscientização para o uso de estratégias de aprendizagem: dois momentos no desenvolvimento do professor*. 1997. Dissertação (de Mestrado). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

NÓVOA, António (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992a.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1992b.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: ABRAHÃO, Maria Helena M. B. (Org.). *História e histórias de vidas: educadores fazem a história da educação rio-grandense*. Porto Alegre: Edipucrs, 2001, p. 7-12.

PARAQUETT, Márcia. O papel que cumprimos os professores de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) no Brasil. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos*, n. 38, p. 123-137, 2009.

PASSEGGI, M. C.; BARBOSA, T. M. N. (Orgs.). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: Edufrn; São Paulo: Paulus, 2008.

PERES, Lúcia Maria Vaz. A escrita da memória autobiográfica... para que te quero? In: SOUZA, Elizeu Clementino; GALLEGO, Rita de Cássia (Orgs.). *Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

PINEAU, Gastón. As histórias de vida em formação. Gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PRAHBU, N. S. There is no best Method – Why? *Tesol Quarterly*, 26/2, p. 161-176, 1990.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 253-276.

ROMERO, Tania Regina de Souza. Autobiografia de professores de inglês: o entretecer de memória e narrativa na constituição da identidade profissional. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 141-162.

SILVA JÚNIOR, A. F. Formação continuada de professores de Letras/Línguas Estrangeiras no CEFET/RJ: um relato de experiência. In: *Cadernos do CNLF*, v. XVII, p. 283-304, 2013.

SCHÖN, D. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. London: Cambridge Circus, 1983.

TELLES, João Antonio. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Oxford University Press, 1991.

**DE LETRA DE MÚSICA A NOTÍCIA:  
UMA EXPERIÊNCIA DE TRANSPOSIÇÃO GENÉRICA  
NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LE**

*Beatriz Adriana Komavli de Sánchez* (UERJ/UFF)  
[biaksanchez2@gmail.com](mailto:biaksanchez2@gmail.com)

**RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo apresentar e compartilhar uma experiência de transposição genérica realizada com alunos universitários da disciplina “Língua Espanhola II”. Tendo em vista que o foco da cadeira é a narração, a escolha recaiu na letra de uma música intitulada Pedro Navaja, muito conhecida no mundo hispanofalante. A proposta do trabalho foi transformá-la em notícia jornalística. Para entender as transformações operadas em vários níveis, recorreremos aos aportes teóricos de Bakhtin (2000), de Maingueneau (2001) e de Bermúdez (2008). Consideramos que analisar o tipo de dificuldades apresentadas pelos discentes na reescrita de um novo texto, e em língua estrangeira, pode contribuir para melhor orientar a prática pedagógica deste fenômeno complexo e que tem muito vigor em nossa cultura contemporânea.

**Palavras-chave:**

**Letra de música. Notícia. Transposição genérica. Ensino de espanhol.**

**1. Introdução**

Este trabalho tem como objetivo apresentar e compartilhar uma experiência de transposição genérica realizada com alunos universitários da disciplina “Língua Espanhola II”, no segundo semestre de 2013. Consideramos que analisar o tipo de dificuldades apresentadas pelos discentes na reescrita de um novo texto, e em língua estrangeira, pode contribuir para melhor orientar a prática pedagógica deste fenômeno complexo e que tem muito vigor em nossa cultura contemporânea, de fato, o mais discutido no âmbito acadêmico é a transposição didática.

Nosso trabalho dialoga com o artigo de Souza e Assis (2012) “Da notícia à poesia: um caso de transposição de gêneros textuais no curso

técnico integrado em edificações”. Percebem-se no título certas aproximações. No nosso caso, a proposta de transformação, adequação, é, não exatamente inversa, no sentido de partir de uma letra de música (poesia?) e recriá-la sob o modo de organização de uma notícia jornalística impressa. Afasta-se na medida em que o público alvo era constituído de estudantes do curso Português-Espanhol da UERJ, especificamente os alunos da disciplina “Língua Espanhola II”. O eixo discursivo da disciplina é conformado por gêneros que apresentam características narrativas. Nas quatro habilidades, as funções e situações comunicativas, os campos semânticos, bem como os elementos sistémicos trabalhados têm como foco de trabalho práticas discursivas diversas com predomínio narrativo. Um outro ponto de afastamento complicador é que a experiência foi realizada em língua estrangeira.

Esta comunicação de experiência também é produto da proposta de atualização do programa do mencionado curso, elaborado pelas professoras Sant’Anna e Daher (1995), e que começou a ser implementada no primeiro semestre de 1993. Essa proposta pretende articular as seguintes visões:

Pode-se assim propor uma organização pedagógica de apresentação dos textos, de tal forma que sob a classificação aristotélica, tem podido entrar as tipologias de Cicurel, conjugadas com os conceitos de Weinrich (1995, p. 360) (Tradução nossa).

As autoras, na época, exemplificaram essa articulação com a produção/transformação de uma notícia publicada em revista em notícia de jornal impresso. De fato, em diversas oportunidades, profissionais da UERJ têm aplicado a proposta que resolvemos compartilhar, no intuito de servir de mola inspiradora para a prática docente.

## **2. *Sobre o conceito de transposição genérica***

Muitos aspectos a serem contemplados nas tarefas de transposição genérica estão imbricados. Para dar relevância ao tema recorremos a Bakhtin (2000, p. 286):

Quando passamos o estilo de um gênero para outro, não nos limitamos a modificar a ressonância deste estilo graças à sua inserção num gênero que não lhe é próprio, destruímos e renovamos o próprio gênero. ... Pode-se dizer que a gramática e a estilística se juntam e se separam em qualquer fato linguístico concreto que, encarado do ponto de vista da língua, é um fato gramatical, encarado do ponto de vista do enunciado individual, é um fato estilístico. Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilís-

tico.

É consenso que este tipo de tarefas contribui não só para ampliar a compreensão genérica, mas também para dar destaque ao suporte e à circulação das práticas textuais. Nesse sentido resgatamos as seguintes afirmações:

a) a indicação de que os suportes afetam a interpretação dos textos: há gêneros que podem circular em suportes diferenciados, mas a escolha de um ou outro suporte interfere na relação com o interlocutor.

b) a escolha de suportes não prototípicos para a circulação do gênero em que o texto se enquadra contribui para a construção de efeitos de sentido diferentes. (COSTA *apud* SCHRODER, 2008, p. 6)

A tarefa, como em qualquer outra, de passagem/transfor-mação de um gênero a outro, implica atentar para vários aspectos considerados por Maingueneau (2001), isto é, a finalidade, o status dos intervenientes legítimos, lugar e momento legítimos, o suporte material, a organização textual e os recursos linguísticos específicos utilizados. Pensemos na finalidade, que na letra de música seria mobilizar o *senso* estético e na notícia é informar sobre um fato. No quesito dos intervenientes legítimos, o aluno tem que assumir a posição de um jornalista, de quem se espera informe fatos de maneira mais ‘objetiva’. A tarefa, por tanto, implica tentar dessubjetivizar aquilo que será informado, aspecto esse que afeta as escolhas lexicais, a estilística e a eleição das orações, num movimento único. Sob a perspectiva de Charaudeau (2012), a passagem criativa que é a transposição genérica seria entendida como um novo ato de linguagem, encenação na qual o par EU-TU se desdobra no plano imaginário. No relativo à organização textual, a notícia tem que responder à conhecida pirâmide invertida da informação e tentar responder às seis perguntas: o quê, quem, quando, onde, como e por quê.

### 3. *Sobre a experiência*

Como foi informado no início deste trabalho, a tarefa foi realizada por alunos de “Língua Espanhola II” da UERJ, em 2013/2. A transposição foi realizada em casa e foi sugerido que os alunos pesquisassem notícias policiais, tanto em língua materna quanto em língua espanhola. A finalidade era que os discentes pudessem, por um lado, depreender os traços que caracterizam o gênero notícia policial e, por outro, que aprendessem léxico específico bem como perceber diferenças de índole gramatical entre o português de Brasil e o espanhol. Contamos com 9 produções

textuais. A consigna foi transformar a letra da música em notícia policial. Os alunos deveriam manter os elementos mais importantes da trama e o desenlace. Poderiam ainda acrescentar outros elementos característicos de esse tipo de notícia e retirar os que não fossem considerados pertinentes.

A letra de música da “salsa” *Pedro Navaja* é de autoria do panamenho Rubén Blades, na década dos anos 70. O cantor e compositor é um dos maiores expoentes da música latino-americana de denúncia uma vez que retrata situações de injustiça e desigualdade social. Foi escolhida essa letra pois nos apresenta um delinquente de origem hispana, pintado de forma estereotipada, na cidade de Nova York. Assim, aproveitaríamos o conteúdo para oferecer a possibilidade de discutir questões culturais sobre a chamada comunidade hispânica nos Estados Unidos e suas particularidades. Também estimamos que a tarefa de transposição seria relativamente fácil na medida em que a trama é simples: três personagens, há um duplo assassinato em Nova York (com navalha e pistola). Narra os trágicos momentos finais de um criminoso, Pedro Navaja, e de uma prostituta nas ruas de Nova York. Há uma testemunha do fato que é um bêbado. Sobre o tempo da ação não há dados específicos, transcorre de noite, na cidade contemporânea.

A seguir, apresentamos a letra da música em espanhol. Optamos nesta ocasião pela exposição em língua original uma vez que as traduções que encontramos em português estavam incompletas e/ou não foram consideradas satisfatórias:

Por la esquina del viejo barrio lo vi pasar,  
con el tumba'o que tienen los guapos al caminar,  
las manos siempre en los bolsillos de su gabán  
pa' que no sepan en cuál de ellas lleva el puñal.

Usa un sombrero de ala ancha de medio la'o  
y zapatillas por si hay problemas salir vola'o,  
lentes oscuros pa' que no sepan que está mirando  
y un diente de oro que cuando ríe se ve brillando.

Como a tres cuerdas de aquella esquina una mujer  
va recorriendo la acera entera por quinta vez,  
y en un zaguán entra y se da un trago para olvidar  
que el día está flojo y no hay clientes pa' trabajar.

Un carro pasa muy despacito por la avenida,  
no tiene marcas pero to'os saben que es policía.  
Pedro Navaja, las manos siempre dentro 'el gabán,  
mira y sonrío y el diente de oro vuelve a brillar.



Mientras camina pasa la vista de esquina a esquina,  
no se ve un alma está desierta to' a la avenida,  
cuando de pronto esa mujer sale del zaguán,  
y Pedro Navaja aprieta un puño dentro 'el gabán.

Mira pa' un la'o mira pal' otro y no ve a nadie,  
y a la carrera, pero sin ruido, cruza la calle,  
y mientras tanto en la otra acera va esa mujer,  
refunfuñando pues no hizo pesos con qué comer.

Mientras camina del viejo abrigo saca un revolver, esa mujer,  
iba a guardarlo en su cartera pa' que no estorbe,  
un treinta y ocho esmithanhueson del especial  
que carga encima pa' que la libre de todo mal.

Y Pedro Navaja puñal en mano le fue pa' encima,  
el diente de oro iba alumbrando to' a la avenida, ¡se le hizo fácil!,  
mientras reía el puñal le hundía sin compasión,

cuando de pronto sonó un disparo como un cañón,  
y Pedro Navaja cayó en la acera mientras veía, a esa mujer,  
que, revolver en mano y de muerte herida, a él le decía:  
"Yo que pensaba: hoy no es mi día estoy salá',  
pero, Pedro Navaja, tú estás peor, no estás en na' "

Y créanme, gente, que aunque hubo ruido, nadie salió,  
no hubo curiosos, no hubo preguntas nadie lloró.  
Sólo un borracho con los dos cuerpos se tropezó,  
cogió el revolver, el puñal, los pesos y se marchó.  
Y tropezando se fue cantando desafina'o  
el coro que aquí les traje y del mensaje de mi canción.

"La vida te da sorpresas, sorpresas te da la vida" ¡ay, Dios!...  
...Matón de esquina, el que a hierro mata a hierro termina...

...Maleante pescador mal anzuelo que tiraste, que en vez de una sardina  
un tiburón'nganchaste... ..Ocho millones de historias tiene la ciudad de  
Nueva York...

Como decía mi abuelita: "El que ríe el último, ríe mejor"...

...Cuando lo manda el destino, no lo cambia ni el más bravo,  
si naciste pa'martillo, del cielo te caen los clavos...

...En barrio de guapos, cuida'o en la acera, cuida'o camará, que el que no  
corre vuela...

Como en una novela de Kafka el borracho dobló por el callejón...<sup>50</sup>

Expomos o nosso resumo da trama da letra: noite numa rua deserta  
de um velho bairro de Nova York. Pedro Navaja ataca uma mulher

<sup>50</sup> Disponível em: <<http://letras.terra.com.br/ruben-blades/4316>>. Acesso em: 10-06-2013.

com uma navalha. A mulher, uma prostituta, fere de morte Pedro Navaja com seu revólver. Há uma única testemunha, um bêbado que pega a navalha, o revólver e o dinheiro e sai cantando. A esse canto acrescentam-se as vozes de um coro que finaliza com refrães e ditos populares sobre o destino e as surpresas que nos dá a vida (intergenericidade).

Resolvemos apresentar por tópicos, alguns aspectos que avaliamos: o título criado, elementos acrescentados, elementos retirados, designações relativas aos personagens e ao local, adequações lexicais e afastamentos da trama.

- Título da letra da música: *Pedro Navaja*
- Títulos das notícias policiais:

*Hombre y mujer asesinados en una avenida*

*Un hombre intenta asaltar a una mujer y los dos resultaron muertos*

*Cuerpos son encontrados en Nueva York*

*Hombre y mujer son asesinados después de un intento de robo*

*Las víctimas fueron encontradas por un borracho  
que caminaba por la calle en el momento del crimen*

*Pedro Navaja, el más procurado asesino de mujeres, fue encontrado muerto*

*Pelea y muerte en la madrugada de Brooklyn*

*Aún no hay indicios de la razón de los crímenes*

*Una violenta madrugada*

*pedró navajas matón de esquina quien a hierro mata, a hierro termina*

*Se ha hecho justicia. Ni una mujer menos, ni una mujer muerta mas.*

**NO MÁS VIOLENCIA DE GENERO**

*Asalto en la calle San Román*

- Reformulação do local (Nueva York)

*San Felipe (Panamá), calle San Valenti, Quinta Av. NY*

*una conocida avenida de la ciudad de nueva York*

*calle Abantos en Madrid*

*calle San Isidro en Santiago (?)*

*calle vacía en el barrio de Brooklyn (NY)*

*en una esquina del viejo barrio de Nueva York*

*calle José Victoriano, distrito Lastrarria (Santiago, Chile)*

*en la esquina de la calle San Román (bar en Río de Janeiro)*

- Elementos acrescentados:  
fotografias; desenhos; mapa; pequeno quadro estatístico com barras (mulheres assassinadas em 2013 por Pedro Navaja e por outros autores); nome do jornal (*El informante; El diario popular; The New York Times; El amanecer; Clarín; Revista Por Los Derechos De Las Mujeres, Santiago (Chile); El estudiante, Río de Janeiro/UERJ*)
- Elementos retirados:  
refrões e ditos populares (salvo em um caso, incorporados no subtítulo, na fala de um policial e em discurso indireto livre)
- Adequação lexical ao discurso jornalístico:  
agentes, corpos, câmeras de vigilância, investigações, bandido, calibre, artéria femoral, testemunha, operativo, sinal, indício.
- Pedro Navaja –na letra da música:  
designação com nome próprio na quarta estrofe; pela identificação e caracterização pertence à chamada comunidade hispânica nos EEUU; valentão; capanga de esquina.
- Pedro Navaja –na notícia policial:  
o assaltante; o meliante; este perigoso e cruel assassino; um dos bandidos procurados pela polícia; de 30 anos; nome falso de Carlos Costa etc.
- Uma mulher –na letra da música:  
duas ações predicadas induzem a criar a imagem discursiva de uma prostituta (bebeu para esquecer que o dia esteve fraco, não fez fregueses para trabalhar e logo reclamava baixinho porque não fez dinheiro para comer)
- Uma mulher – na notícia policial:  
uma prostituta; uma mulher armada; a dama da noite; Carmen; Virginia Castillo de 24 anos.
- Acréscimos e afastamentos da trama:

o bêbado será investigado; o bêbado (única testemunha) não é mencionado; Pedro Navaja nem foi ferido, fugiu, foi detido e confessou; discurso segundo de um psiquiatra caracterizando o perfil de Pedro Navaja como psicopático; quem matou Pedro Navaja foi um policial disfarçado de cliente da mulher; o bêbado não deu muitas informações nem são confiáveis; suspeitas sobre a motivação (saldo de contas, foi um terceiro, os dois se suicidaram).

As produções mostram que este tipo de proposta de recriação, de renovação do modo organização da linguagem sob um outro gênero discursivo, é bem mais complexa do que se estima no início. No caso exposto, essa apreciação fica patente nos afastamentos da trama, avaliada por nós como simples, bem como no deslocamento do local do fato, entre outros aspectos.

#### **4. Considerações finais**

Pretendemos com esta comunicação compartilhar nossa experiência e estimular a reflexão sobre as atividades de transposição genérica que se apresentam como um desafio, tanto para os professores quanto para os alunos. Os aspectos a serem observados são muito variados e consideramos que poderíamos ter aproveitado mais ainda a experiência fazendo as correções em sala de aula e propiciando discussões em grupos sobre possíveis alternativas. Consideramos também outros possíveis desdobramentos: transformação da letra da música em reportagem, em artigo ou coluna de opinião, em carta de leitor, diversos gêneros do âmbito mediático.

Consideramos que analisar o tipo de dificuldades apresentadas pelos discentes na reescrita de um novo texto, e em língua estrangeira, pode contribuir para melhor orientar a prática pedagógica deste fenômeno complexo e que tem muito vigor em nossa cultura contemporânea.

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BERMÚDEZ, Nicolás Diego. Aproximaciones al fenómeno de la transposición semiótica: lenguajes, dispositivos y géneros. *Estudios Semióticos*

cos. Editor Peter Dietrich. Número 4, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es>>. Acesso em: 18-08-2014.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

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

SANT'ANNA, Vera Lucia de Albuquerque; DAHER, Maria del Carmen F. González. Tipología de textos y enseñanza de lengua extranjera: una articulación posible. In: *ASELE. Actas VI* (1995), p. 359-365. Centro virtual Cervantes. Disponível em:

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/06/06\\_0358.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/06/06_0358.pdf)>. Acesso em: 19-08-2014.

SCHRÖDER, Miriam. A transposição de gêneros discursivos para o suporte livro didático. In: *Anais do CELSUL 2008*. Disponível em:

<[http://www.celsul.org.br/Encontros/08/transposicao\\_de\\_generos.pdf](http://www.celsul.org.br/Encontros/08/transposicao_de_generos.pdf)>.

Acesso em: 18-08-2014.

SOUZA, Rita Rodrigues; ASSIS, Márcia Franco. Da notícia à poesia: um caso de transposição de gêneros textuais no curso técnico integrado em edificações. *Cadernos de Educação, Tecnologia e Sociedade*, vol. 03, n. 1, 2012. Disponível em:

<<http://cadernosets.inhumas.ifg.edu.br/index.php/cadernosets/article/viewFile/157/80>>. Acesso em: 18-08-2014.

## HORÁCIO, O CRÍTICO ARAUTO DO IMPÉRIO

*Luiz Fernando Dias Pita* (UERJ)  
[nandopit@uol.com.br](mailto:nandopit@uol.com.br)

### RESUMO

Sendo concomitante ao momento histórico da ascensão e consolidação do poder imperial, na pessoa de Augusto, a produção do poeta Horácio transitará da sátira e crítica de costumes à exaltação dos valores da política de "regeneração cultural" promovida pelo imperador. Contudo, uma análise mais refletida evidenciará que Horácio não apenas refletirá esse processo, mas que, em paralelo a ele, assumirá posições filosóficas que nos permitem ver, embutida em sua condição de porta-voz do novo regime, o papel de um filósofo que ensina a viver *apesar* do império que se construía.

**Palavras-chave:** Literatura latina. Epicurismo. Horácio.

Os historiadores da literatura latina costumam apresentar uma periodização baseada antes nas fases da história romana que na produção literária propriamente dita. Se esta prática – que está consagrada já há séculos e não é exclusividade da literatura latina – obedece a razões de ordem didática; seu exame mais aproximado permitirá a constatação de consequências que, dificultam uma análise mais profunda dos textos em si; do pensamento de seus autores, e até mesmo da relação entre literatura e história.

Uma destas dificuldades é porque tal procedimento acaba por criar limites dos quais, invariavelmente, determinados autores e/ou obras escapam, seja porque sua produção se dá ao longo de mais de um período, como é o caso de Varrão, cuja longevidade se tornou notória já em seu tempo; ou porque sua obra é produzida exatamente durante o momento de transição entre um período e outro. Esta é a situação da chamada "Era de Augusto": pensada em seus limites históricos, estende-se da morte de César (44 a. C.) à do próprio Augusto (14 d. C.), fazendo com

que a obra de Cícero e Ovídio fiquem seccionadas por estas respectivas datas. Outra divisão, feita a partir das datas de morte dos dois autores acima mencionados (43 a. C. e 17 d. C., respectivamente) tem o mérito de, adotando parâmetros mais estritamente literários, fazer com que o *corpus* de suas produções literárias corresponda a um único período histórico.

No entanto, qualquer que seja a divisão adotada, é certo que o tempo de Augusto corresponde ao momento de apogeu da poesia latina. Mas este não é um momento isolado, tampouco é resultado do governo de Augusto. Embora seja durante o estabelecimento do império como fórmula política que esse apogeu se dá, ele se mostra sobretudo como o instante final de um processo de maturação iniciado pelos contemporâneos de Catulo, cerca de 100 anos antes. É o somatório de vários elementos: a estruturação da língua poética pelos *poetae novi*; o enriquecimento do vocabulário, pelo aporte de helenismos, ou pela criação de neologismos que deram maior elasticidade ao idioma; e, enfim, pela importação da estilística grega e alexandrina. Entretanto, outra das dificuldades causadas pela periodização comumente adotada advém do fato de que, ao submeter-se, *a posteriori*, toda a produção literária de uma época a uma dada condição histórica - no caso, o governo de Augusto - esta acaba por ser considerada, em relação à produção literária latina, como um determinante com peso muito maior do que aquele que de fato possa ter tido durante sua vigência. Acabando por adquirir uma (oni)presença que muitas vezes leva o estudante - e mesmo algum pesquisador mais experiente - a pensar toda a produção de um período como *determinada* por aquela condição histórica, desconsiderando as demais condicionantes que possam porventura manifestar-se, e a ver toda a produção como um quadro monocromático, em que as nuances desaparecem.

Assim, a literatura latina produzida na "Era de Augusto" apresenta uma altíssima qualidade, mas esta, como dito, não é resultado daquele momento histórico. Pelo contrário, o novo regime é que buscou capitalizar esse momento excepcional da literatura para divulgar o conjunto de valores que, ora impunha, ora restaurava. Nessa busca, é patente que Augusto tratou de atrair a sua órbita os poetas que, conforme julgara, melhor poderiam contribuir com esse processo: num primeiro momento, Virgílio e Horácio; e posteriormente, Ovídio, Tibulo e Propércio.

A trajetória desses cinco poetas pode, *grosso modo*, resumir-se a dois pontos: o primeiro ponto é que cada um deles é, ao mesmo tempo, um leitor de autores gregos que visa recriar, em latim, seus procedi-

mentos literários, buscando ser, ao mesmo tempo, continuidade e superação de ambas literaturas. São, ao mesmo tempo, os mais integrados ao paradigma literário helenístico, e os mais independentes deste mesmo paradigma. O outro ponto é que, ainda que a qualidade de sua obra não seja determinada pelo novo regime, todos esses autores guardaram para com ele alguma forma de relação, seja de adesão explícita – como é o caso de Virgílio – seja por ocupar a condição de *enfant terrible*, e por isso ter amargado o exílio, caso de Ovídio.

Dentro desse panorama, a situação de Horácio ganha contornos delineados como de um poeta que, tendo crescido durante as convulsões sociais que marcaram o fim da República, chega a Roma tendo já trinta anos e, admitido no Círculo de Mecenas em 37 a. C., alcançará notoriedade nos instantes finais do Segundo Triunvirato (de 43 a 33 a. C.). Como se sabe, este momento da história de Roma caracterizou-se pelo ténue equilíbrio entre Marco Antônio e Augusto. Equilíbrio que, uma vez rompido, acarretaria a derrota do primeiro na batalha de *Actium*, deixando Augusto com o caminho livre para o poder absoluto.

Assim, a ascensão de Horácio no panorama literário de Roma se dá em paralelo à de Augusto ao poder imperial. E não é difícil pensar-se que Horácio se deixou cooptar por Augusto, transitando da sátira e crítica de costumes à exaltação dos valores da política de "regeneração cultural" promovida pelo imperador no momento em que seu poder caminhava para a estabilidade. Contudo, uma análise mais refletida evidenciará que Horácio não apenas refletirá esse processo, mas que, em paralelo a ele, assumirá posições filosóficas que nos permitem ver, embutida em sua condição de porta-voz do novo regime, o papel de um filósofo que ensina a viver *apesar* do império que se construía.

O cerne da produção horaciana se dá entre os anos de 41 e 17 a. C., contudo, a publicação das obras de Horácio não obedece à ordem de produção: sabemos que seus *Epodos* foram compostos entre 41 e 30, data de sua publicação em conjunto. Os dois volumes das *Sátiras* foram publicados em 35 e 30 a. C., respectivamente. Entre esses dois grupos de obras existem grandes diferenças, no aspecto formal, uma vez que, nas *Sátiras*, Horácio se exercita no mais romano dos gêneros literários de então - o único que, conforme se acreditava, não possuía paralelo entre os gregos – e, nos *Epodos*, um Horácio experimentalista busca aclimatar à língua latina este metro que remonta a Píndaro e a Arquíloco.



Por fim, os três primeiros livros das *Odes* vieram à luz em 23 a. C., e o quarto – escrito principalmente para satisfazer Augusto – em 17 a. C. Aqui já temos um poeta maduro, que não apenas produz vários dos maiores poemas latinos, mas que também introduz diversos novos ritmos na poesia latina.

Embora os poemas de Horácio não estejam datados, é possível, a partir de dados históricos e biográficos citados nos próprios textos, deduzir-se, com relativa precisão, a seqüência do processo escritural do poeta, permitindo-nos afirmar que as *Sátiras* e os *Epodos* foram produzidos em paralelo. E é a partir desse paralelo que podemos esboçar os valores e as ideias defendidas por Horácio, assim como mapear o processo de evolução de seu pensamento. Por isso, para nosso propósito, podemos considerar este conjunto de obras como um só.

E o que nos dizem, estes poemas, sobre o Horácio que os escreve?

Mostra-nos primeiramente um autor que se apresenta inserido numa linha de continuidade da tradição literária romana, especialmente daquela traçada por Lucílio, de quem Horácio é claramente tributário. Contudo, cessam aí as semelhanças, pois se em Lucílio temos uma cáustica crítica àqueles que se desviavam do *mos maiorum* romano, aos hipócritas e aos párias da sociedade; temos em Horácio uma crítica mais sutil, mas nem por isso menos ácida, que visa atacar mais o desvio em si que os desviantes.

Outra diferença claramente manifesta se dá quanto à linguagem utilizada: se a de Lucílio reflete um latim que busca ainda construir-se enquanto língua literária; aquela usada por Horácio é já um idioma elegante, extremamente burilado, apto a representar cada nuance do pensamento. Idioma esse que Horácio é capaz de manusear com total sofisticação quanto ao vocabulário usado e com pleno apuro técnico, aproveitando com total domínio cada uma das estruturas métricas de que se vale. Enfim, Horácio não se mostra apenas como alguém que retoma e ultrapassa, principalmente nos *Epodos*, os êxitos literários dos gregos, mas faz o mesmo, também, com o próprio passado da literatura romana.

Mas os poemas mostram-nos também sua visão de mundo, e esta nos revela um inesperado seguidor de Epicuro. Mas um seguidor, e não um ativista, que não abre mão de sua liberdade de pensamento, e que se esforça por, aparentemente correspondendo às ideias vulgares que, desde há pelo menos cem anos, faziam a má fama do epicurismo em Roma - ateísmo, mundanismo, rejeição dos valores nacionais, absentismo

político etc. – mostrar justamente o oposto: Horácio é, nesse momento, um poeta mundano, um espirituoso poeta que observa atentamente o mundo a seu redor, que é o da alta sociedade romana, na qual Mecenas o introduzira: um mundo de prazeres e de luxos, no qual Horácio poderia muito bem ter ocupado um simples papel de "cronista em versos", papel muito próximo ao de um bufão.

No entanto, por trás dessa máscara de epicurista, esconde-se, paradoxalmente, um verdadeiro epicurista, que busca mostrar a seu público que os valores essenciais do epicurismo não são aqueles dos quais Epicuro é acusado, mas que, ao contrário do que se costuma pensar, coadunam-se perfeitamente com a tradição romana: respeito aos costumes antigos, sabedoria, moderação, apego à vida campestre – que, assim, como o Virgílio das *Geórgicas*, toma por condição para a verdadeira felicidade. Horácio, enfim, é um verdadeiro epicurista que, disfarçado de epicurista, divulga os valores desta escola.

Os anos entre 30 e 23 serão de relativa tranquilidade, e o poeta se dedica então a sua obra-prima: as *Odes* - que ele mesmo sempre denominou *Carmina* – novamente devemos ter em conta que a ordem de produção dos textos não é a mesma da publicação, e, embora possamos determinar a sequência da produção de alguns poemas, a grande maioria ficará para sempre indeterminável.

A temática das *Odes* não se distancia muito da das *Sátiras*: a juventude, o amor, os prazeres e alegrias da vida, contudo, o que antes era ácido é agora lírico, e, graças a isso, seu epicurismo, o verdadeiro, se revela de modo ainda mais evidente, pois é nas *Odes* que desenvolve com clareza ideias que acabariam por tornar-se lugares-comuns nos séculos seguintes: a constatação do transitório, da fugacidade do tempo; a valorização da simplicidade (não mais associada tão somente à vida campestre) e da moderação; o desprezo pela riqueza e pelo luxo, o culto ao *otium*, entendido como paz de espírito e liberdade interior. Enfim, a *aurea mediocritas*, que se eleva à condição de ideal de vida. Horácio se coloca, nessa obra, como o legítimo tradutor romano das ideias cultivadas no Jardim de Epicuro, e como seu maior divulgador num ambiente que lhe era, há tempos, hostil.

Mas as *Odes* são ainda uma obra que se poderia chamar de vanguarda: no plano estético, são ainda mais apuradas que as anteriores; revelando maior sensibilidade e conduzindo o leitor a um novo patamar de prazer estético, já que nelas encontramos mais novos metros trazidos da

poesia grega, dando um novo sabor às novas ideias que comportam. Horácio se faz vanguarda, no conteúdo e também na forma.

Evidentemente, Horácio sabe que todas as antipatias quanto ao epicurismo podem, afinal, voltar-se contra ele mesmo, e adota uma nova estratégia: o que se vê nas *Odes* é, em grande parte, um novo disfarce de Horácio, pois, numa leitura epidérmica, ele parece abandonar a máscara de epicurista e assumir a de estoico.

Contudo, aprofundada a leitura, fica-nos claro que Horácio é estoico apenas quando esta doutrina coincide com a de Epicuro, ou quando diz respeito aos valores morais da sociedade imperial que Augusto se empenhava em construir. Horácio reconhece que o homem, principalmente o homem romano, pode adotar distintos sistemas de valores, segundo sua crença individual ou papel social que exerça.

O melhor exemplo disso é a forma como Horácio aborda, em diversas passagens, os mitos (gregos e romanos) e a religião oficial romana: canta-lhes a beleza, louva-lhes a interpretação, porque dela sempre se podem extrair ensinamentos que contribuam para o desenvolvimento moral da sociedade; porém, em momento algum manifesta crer neles, ou mesmo temer os deuses que neles se apresentam. Horácio deixa implícito que seu estoicismo é de caráter oficial, mas que o pratica com a mesma liberdade com que vivencia seu epicurismo. Com isso, de certa forma, Horácio acabará por ser visto sobretudo como um eclético, que incorpora (e funde) valores de escolas diferentes, realizando uma *contaminatio* filosófica semelhante à que outrora se praticara no teatro. A resultante desta fusão fica plasmada – e sintetizada – no *carpe diem*, fórmula epicurista, mas que não desagrada aos estoicos.

O ano de 23 a. C. será decisivo, pois, devido a razões políticas, Augusto se distancia de Mecenas, e Horácio, que acaba de publicar suas *Odes* – está em xeque: não pode, por dever moral, romper com Mecenas; mas tampouco pode incorrer na ira de Augusto. Para solucionar tal problema, o início do livro III traz um grupo de seis odes em que se sintetiza toda a política imperial, pois nelas sucessivamente se celebram a moral antiga (III, 1), a virtude (III, 2), a glória de Roma (III, 3), e inclusive justificam-se os métodos utilizados por Augusto para alcançar a paz (III, 4). A fórmula parece ter funcionado bem, mas Horácio assegura-se do êxito publicando, já em 21 a. C., o primeiro livro de suas *Epístolas*, obra que, de certa forma, retoma o caráter moralizante subjacente nas *Sátiras*. Com essa manobra, Horácio soma esforços e talento à política cultural de Au-

gusto, sem no entanto trair, nem seus próprios valores, nem a seu protetor, a quem tudo deve. Poderíamos, portanto, pensar que aí ter-se-ia configurado a cooptação de Horácio, e que o poeta abrisse mão de seus valores em prol da sua segurança e da liberdade – embora vigiada - para continuar produzindo.

Mas essa interpretação não resiste a uma releitura dos poemas, pois esta revela que, mesmo que aparente tecer loas ao regime, celebrar a moral antiga – e o mesmo pode ser dito da antiga *uirtus* romana - não se constituiria jamais em problema para Horácio, uma vez que este sempre defendera a ideia de que essa moral coincide com os ensinamentos de Epicuro. Poder-se-ia ainda usar o argumento de que, para ser Horácio um bom epicurista, deveria considerar o mundo todo como seu lugar, não se prendendo à concepção de pátria. Contudo, forçoso é recordar que Epicuro escrevera no período helenístico, em que ainda subsistiam os vários impérios formados pelos generais de Alexandre; mas Horácio escreve quando todo o mundo conhecido – à exceção dos persas e dos bárbaros do norte – o mundo que valia a pena considerar, estava já por completo sob o poder de Roma. Assim, Roma é sua pátria não (apenas) porque seja seu lugar de nascimento, mas porque, sob Augusto, Roma *é* o mundo.

No ano de 17 a. C., Horácio compõe, a pedido expresso de Augusto, um quarto livro das *Odes*. Tal obra é comumente interpretada como um verdadeiro texto de "propaganda oficial" do novo regime e do imperador, contudo, o efeito de propaganda não é maior aí do que nas supracitadas. Ao contrário, aprofundam-se os experimentalismos e os jogos de linguagem, e, neste quarto livro, a influência de Píndaro é ainda mais explícita.

Ainda no mesmo ano, temos a realização dos Jogos Seculares, para os quais Horácio compõe aquele que poderíamos chamar de "hino oficial": o longo poema intitulado *Carmen Saeculare*, em que pede a cada um dos deuses protetores de Roma que continue protegendo a abençoada a Urbe. E esta talvez seja a mais fina de todas as ironias compostas por Horácio, uma vez que se, seguindo a perspectiva de Epicuro, o poeta descrê da existência dos deuses, ou, ao menos, que intervenham nos assuntos mundanos, pedir-lhes que protejam sua cidade resulta, como de fato, num belo poema, mas de modo algum numa verdadeira prece.

A partir de tais manobras, penso que a obra de Horácio comporta uma nova possibilidade de leitura, que contemple, dentro da complexidade do jogo político de então, os estratagemas do autor realizar uma obra

que realizando os desígnios de Augusto, não rompa com os valores do próprio poeta.

O que Horácio cria – e isso se torna explícito em sua *Arte Poética* – é o que se chamou de "foro íntimo": a divisão, por vezes notória, entre as ideias que poeta divulga e as que ele de fato defende. Horácio deixa-nos isso claro quando, de caráter naturalmente epicurista, não hesita em abrir mão do distanciamento política característico dos desta escola para, apregoando os valores do império, mostrar o quanto estes são também epicuristas. Tampouco, nessa nova função, deixa de mostrar-se crítico da nova dinâmica social: louva a paz trazida por Augusto, mas demonstra que esta paz se assenta no fim da liberdade; cultua os deuses da religião oficial, porque sabe que seus mitos serão sempre excelente combustível para sua produção poética e não porque neles deposite sua fé.

Horácio enfim, torna-se um arauto do império, mas um arauto que executa sua função com senso crítico, construído a partir de sua adesão anterior, e muito mais profunda, ao sistema filosófico epicurista; que o conduz, enfim, a um ecletismo em que se ressalta sobretudo o fato de que, apesar do império que Augusto construía, era possível preservar-se a liberdade pessoal.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Trad.: Jaime Bruna. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1992.

AUBENQUE, Pierre; BERNHARDT, Jean; CHÂTELET, François. *A filosofia pagã: do século VI a. C. ao século III d. C.* 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BAYET, Jean. *Littérature latine*. 6. ed. Paris: Armand Colin, 1953.

BARROW, R. H. *Los romanos*. 15. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

BIELER, Ludwig. *Historia de la literatura romana*. Madrid: Gredos, 1992.

BRISSON, Jean-Paul. *Rome et L'Âge d'Or – De Catulle à Ovide, vie et mort d'un mythe*. Paris: La Découverte, 1992.

CARTAULT, A. *La poésie latine*. Paris: Payot, 1922.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

CHÂTELET, François (Org.). *História da filosofia, ideias e doutrinas*: vol. I, a filosofia pagã, do século VI a. C. ao século III d. C. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

CONTE, Gian Biagio. *Latin Literature: a History*. Baltimore/Londres: The Johns Hopkins University Press, 1994.

GRIMAL, Pierre. *A civilização romana*. Lisboa: Edições 70, 1988.

\_\_\_\_\_. *Horace*. Paris: Seuil, 1958.

\_\_\_\_\_. *La littérature latine*. 6. ed. Paris: Fayard, 1994.

GUDEMANN, Alfred. *Historia de la literatura latina*. 3. ed. rev. Madrid: Labor, 1942.

GUDSKOV, Nikolao. *Kiel la homo ekis pensi: Eseoj pri la helena filozofio*. Moskvo: Impeto, 2012.

HARVEY, Paul. *Dicionário Oxford de Literatura Clássica Grega e Latina*. Trad.: Mário da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

HORACE. *Œuvres*. 14. ed. Paris: Hachette, 1911.

\_\_\_\_\_. *Odes*. Paris: Les Belles Lettres, 2000.

\_\_\_\_\_. *Satires*. Paris: Les Belles Lettres, 2001.

INGLEBERT, Hervé (Org.). *Histoire de la civilisation romaine*. Paris: Presses Universitaires de France, 2005.

MARTHA, Constant. *Les moralistes sous l'Empire Romain: philosophes et poètes*. 8. ed. Paris: Hachette, 1907.

MARTIN, René; GAILLARD, Jacques. *Les Genres Littéraires à Rome*. Paris: Nathan/Scodel, 1993.

MILLARES CARLO, Agustín. *Historia de la literatura latina*. 4. ed. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.

PARATORE, Ettore. *História da literatura latina*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian; Florença: Sansoni, 1983.

PICHON, René. *Histoire de la littérature latine*. 3. ed. Paris: Hachette, 1903.

POULLAIN, Philippe. *História breve da literatura latina*. Lisboa: Verbo, 1964.

## LEGENDAS E TRADUÇÃO: PENSANDO EM GÊNEROS TEXTUAIS

*Larissa de Pinho Cavalcanti* (UFPE)  
[laracvanti@gmail.com](mailto:laracvanti@gmail.com)

### RESUMO

O campo da tradução é vasto. Nele, os profissionais trabalham com toda sorte de gêneros textuais, escritos e orais. Existem as traduções técnicas que trabalham com artigos, manuais de instrução, documentos; existem as traduções literárias, voltadas para poemas, contos, romances; existem as traduções para gêneros orais: conferências, palestras. Entre os gêneros orais e escritos, ainda nesse campo profissional, existe a tradução para legendas. Profundamente associadas a um produto audiovisual, as legendas são, popularmente, entendidas como um único gênero. Apoiados nas noções de comunidade discursiva, propósito comunicativo e estrutura prototípica dos gêneros, discutida em Swales (1990, 1998) e Askehave e Swales (2001, 2009), bem como no que Carvalho (2005), Gottlieb (1998, 2005), Gambier e Gottlieb (2001) e Nobre (2002) revelam sobre as legendas, pretendemos discutir as legendas enquanto gêneros textuais e se há, de fato, a necessidade de se distinguir entre gêneros textuais diferentes para as diferentes atividades de legendação/legendagem.

**Palavras-chave:** *Captions*. Gêneros textuais. Legendas. Tradução.

### 1. *Considerações iniciais*

Em *Estética da Criação Verbal*, Bakhtin (1992) apresenta a questão dos gêneros discursivos e os define como formas relativamente estáveis de enunciados, construídos sócio-historicamente. Essas formas são condicionadas pela recorrência de determinadas condições sócio-históricas na interação verbal, logo, não se pode dissociar o enunciado das articulações sociais que permitem a construção de seus efeitos de sentido. Por outro lado, existe a vertente que toma o texto – unidade da produção verbal que traz em si uma mensagem linguisticamente organizada e produtora de um efeito de coerência em seu destinatário (BRONCKART, 1999) – como base da interação verbal.

A diversidade de abordagens e termos utilizados nos estudos dos gêneros (sequências, discursos, tipos de discurso, tipos textuais, espécies), todavia deixam entrever uma base comum, a qual prestigia mais os aspectos e propósitos sociais da interação verbal, em detrimento de sua forma. De outro modo, é ainda delicado chegar a um consenso os critérios definidores do gênero, isto é, quais os critérios são relevantes no sentido de definir a identidade de um gênero? Seria possível estabelecer critérios que abrangessem os mais diversos exemplares de gêneros, numa espécie de estrutura prototípica?

Nossa proposta é discutir como o processo de produção-distribuição-recepção de legendas influencia a concepção das mesmas enquanto gêneros textuais. Para isso, retomaremos as discussões propostas por Swales (1998), Askehave e Swales (2001) no que diz respeito aos gêneros textuais e elementos pertinentes a sua caracterização, bem como o que é abordado por Gottlieb (1998, 2005), Gambier e Gottlieb (2001), Carvalho (2005), Miozzo (2012) em relação às legendas, em suas diferentes especificidades.

## **2. Gêneros textuais em Swales**

Em 1990, quando começou seus estudos sobre gêneros textuais, Swales partiu do princípio que o conceito de gênero, antes usado predominantemente na literatura, demonstrava-se vago na linguística, podendo referir-se a uma categoria de discurso qualquer, falado ou escrito (SILVA, 2005). Desse modo, o autor analisou o que se entendia por gênero em diferentes áreas do conhecimento e pode concluir que os gêneros não eram vistos como entidades fixas e estanques, na verdade, muito se apontava sua dinamicidade, em termos de forma e conteúdo, associada, particularmente, às mudanças sociais e históricas. Resumidamente, podemos apontar que para Swales está evidente:

- Uma desconfiança da classificação ou prescritivismo prematuro;
- A noção de que gêneros são importantes para integrar passado e presente
- O reconhecimento de que gêneros são situados em comunidades discursivas, nas quais as crenças e práticas de seus diversos membros possuem relevância.
- A ênfase no propósito comunicativo e na ação social.



- Um interesse na estrutura dos gêneros e sua lógica própria.
- A compreensão da capacidade de dupla geração dos gêneros: estabelecer objetivos retóricos e garantir que sejam atingidos.

Desse modo, a noção de gêneros promovida pelo autor, e voltada para o ensino de línguas, os toma como uma classe de eventos comunicativos que dividem um propósito comunicativo e, por isso, promovem uma ação. Enquanto eventos comunicativos, os gêneros agregam diferentes textos em si a partir da recorrência de determinados aspectos, os quais são apontados e convencionalizados por uma dada comunidade discursiva. Desse modo, aquele exemplar que promover mais aspectos recorrentes, tendo em vista a realização dos objetivos e do reconhecimento de uma comunidade discursiva, pode ser tomado como um exemplar prototípico.

Essa prototipicidade não significa dizer que os gêneros jamais mudam, pelo contrário, ainda que a nomenclatura não mude, o que se entende por um dado gênero pode ser alterado em decorrência das práticas sociais e discursivas da comunidade. Logo, a palestra, antes compreendida como um monólogo expositivo sobre determinado tema, hoje é mais propensa a um diálogo entre as partes, tornando-se um evento interativo.

As comunidades discursivas, como se pode notar, possuem um papel central para Swales, o qual as define como redes sociorretóricas formadas em função de um objetivo comum. Para Swales (apud SILVEIRA, 2005, p.86) os membros dessas comunidades de discurso possuem familiaridade com determinados gêneros, o que permite dizer que os gêneros pertencem à comunidade, mas não aos indivíduos. Todavia, a aparente estabilidade e o consenso das posições dos membros das comunidades foram pontos de discordância. De fato, Swales chega a questionar se a comunidade seria, de fato, um construto social ou apenas uma ilusão de poder generalizador (HEMAIS & RODRIGUES, 2005).

Numa releitura, Swales (1998) distingue entre comunidade local e global e admite que comunidades discursivas possam estar inseridas dentro de outras. O autor (SWALES, 1998, p. 198) argumenta, ainda, que nem todas as comunidades são discursivas e nem todos os discursos podem ser encaixados numa comunidade e nem todos os membros dividem completamente propósitos e perspectivas. Propõe, então, uma comunidade discursiva de lugar (*a place discourse community*), caracterizada por um grupo de pessoas que trabalham juntas regularmente, e, portanto, são conscientes dos propósitos e papéis que desempenham e atendem por um

dado nome. Isso não significa que não existem mais polêmicas acerca das comunidades discursivas, todavia, o conceito é produtivo para os estudos dos gêneros, logo há necessidade de revê-lo, não abandoná-lo.

Por fim, comentamos a noção do propósito comunicativo dos gêneros. Como Askehave e Swales (2009, p. 223) explicam, os avanços nos estudos dos gêneros se devem menos aos esforços de categorização ou a estipulação de critérios para associar gêneros entre si, e mais a uma variedade de estudos que se concentram no papel dos gêneros na sociedade. A partir desses diferentes estudos, a noção do propósito comunicativo fica ainda mais em evidência:

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos cujos membros compartilham um conjunto de propósitos comunicativos. Esses propósitos são reconhecidos pelos membros experientes da comunidade discursiva e dessa forma constituem o fundamento lógico do gênero. Esse fundamento modela a estrutura esquemática do discurso e influencia e restringe as escolhas de conteúdo e estilo (SWALES, 1990, p.58).

O propósito comunicativo é, portanto, o ponto de articulação dos gêneros. Para o autor, é o propósito do gênero inscrito nas práticas de uma comunidade que determina sua estrutura interna e impõe limites quanto às possibilidades linguísticas e retóricas. Entretanto, assim como ocorreu com a comunidade discursiva, a concepção de um propósito comunicativo também se tornou mais complexa. Askehave e Swales (2009) apontam a maleabilidade dos gêneros e a multiplicidade de objetivos que podem apresentar como pontos de fragilidade para a operacionalização do propósito comunicativo na categorização de gêneros textuais.

Finalmente, para os fins de categorização mencionados anteriormente, Busetti (2012) explica que para a identificação dos gêneros, do ponto de vista textual e linguísticos, os gêneros podem ser analisados em estrutura, propósito comunicativo, conteúdo e estilo; já do ponto de vista contextual, serão relevantes: a comunidade e o repertório de gêneros da mesma.

### **3. *Legendas: primeiras considerações***

Para discutir legendas enquanto gêneros textuais, devemos fazer algumas considerações acerca da natureza da legenda enquanto produto textual de uma dada comunidade. A primeira delas trata dos conflitos vividos por quem participa da produção de legendas, uma vez que o processo de legendagem (tradução/escrita das legendas) e legendagem (inser-

ção da legenda no produto audiovisual) é alvo de críticas constantes por parte dos consumidores de produtos audiovisuais, dos quais são exemplos:

- Se a legenda mostra adaptação para a cultura do país de distribuição, está “diferente do original”, “macaqueada”, mas se mantém a referência original é “elitista”, “hegemônica”;
- Se a legenda fica muito tempo em tela implica na ausência de informação falada, se passa rapidamente é “rápida demais” e “exige muito do espectador”.

Para os textos audiovisuais, Gottlieb (1998, p.245) distingue as seguintes semioses: o canal auditivo verbal (diálogos, vozes em segundo plano e letras das canções); o canal auditivo não verbal (música, sons do ambiente, efeitos sonoros); o canal visual verbal (créditos, letreiros, cartazes e outros textos escritos que aparecem na tela); o canal visual não verbal (imagens, com sua forma de composição e fluxo). A relação entre essas diferentes semioses e o texto da legenda é fundamental para que o espectador construa sua compreensão acerca do que assiste; nesse sentido, a noção de *significado* é ampliada no consumo da legenda, envolvendo muito mais que a simples relação texto-imagem.

A legendação tem por base parâmetros sonoros, isto é, se espera que o texto apareça quando algo é pronunciado no produto audiovisual e que elas desapareçam quando a fala termina. Por isso, devem ser textos invisíveis: simples, claros e objetivos sem sobrecarregar o espectador, afinal, quando vamos ao cinema queremos ver o *filme*, não a legenda. Por outro lado, as legendas também travam um diálogo delicado com o material visual: em alguns momentos, o espectador irá tomar o texto da legenda como um acessório à sua compreensão; em outros, a imagem será informação de segundo plano, pois para entender a ação, ou o propósito da película, as informações verbais são cruciais.

Pode-se afirmar que, apesar das características típicas da legenda enquanto gênero textual escrito, os produtos audiovisuais em sua diversidade – programas educativos, desenhos animados, entrevistas, shows musicais, documentários sobre assuntos específicos, telejornais, reality shows – é que ditarão em termos de imagem e som, a prioridade do componente textual. Essa prioridade irá implicar em estratégias de síntese e retextualização do oral para o escrito, as quais serão mencionadas adiante.

Além desses aspectos, existem considerações acerca das comunidades discursivas nas quais as legendas são consumidas e produzidas. Com textos audiovisuais e de multimídia, os limites entre diversos fatores ficam menos claros, como alertam Gambier e Gottlieb (2001). Um exemplo é a relação centro e periferia em termos de produção e recepção, isto é, o produto audiovisual é produzido para um público, mas quem de fato o consome? E quem o distribui é a mesma entidade que o produz? De outro modo, como as pretensões mercadológicas se fazem presentes do produtor ao consumidor de legendas?

Resgatamos, aqui, o trabalho de Carvalho (2005), em particular, sua explanação sobre as normas técnicas para legendas em função do meio (cinema, TV ou DVD). A autora (CARVALHO, 2005, p. 110) deixa em evidência que antes de chegar aos tradutores, os textos da legenda saem da distribuidora do material audiovisual, passam por um laboratório, onde são segmentadas e, ao retornarem para o mesmo, podem, ainda, ser manipuladas por algum funcionário ou passar pelo controle de qualidade da distribuidora. Esse controle de qualidade tem por intenção garantir que a legenda está de acordo com as expectativas mercadológicas da distribuidora, o que pode incluir eliminação de gírias ou palavras.

Os setores públicos e privados também se tornam pouco claros, particularmente com o advento da Internet, onde legendas são produzidas e consumidas por amadores e profissionais, questionando inclusive o trabalho dos grandes estúdios. Produtos audiovisuais ao vivo e gravados também exigem diferentes especialidades para sua produção, recorrendo a diferentes aparatos técnicos e estratégias diversas para processamento do texto oral e retextualização para a escrita. A diferença entre o modo da fala e o modo da escrita também se torna mais complexa, pois não se trata somente da relação escrita-fala, passa-se a incluir os modos visuais e sonoros e suas implicações para a geração de significados.

#### **4. *Legendas: o(s) gênero(s)***

Para essa discussão existem distinções a serem retomadas, ainda que já sejam comuns no campo da legendação. As primeiras são de caráter técnico, mas dizem respeito à relação da legenda com a comunidade que a produz e usa. Primeiramente, as legendas podem ser entendidas como abertas ou fechadas, isto é, se dispostas sobre o produto audiovisual a que se relacionam diretamente ou somente acessadas a partir de um canal específico. As legendas abertas (ou legendas) são aquelas que es-

tamos acostumados a ver em filmes, documentários ou programas televisivos e buscam contornar a barreira linguística entre consumidores e os produtos audiovisuais. Justamente por relacionarem espectadores falantes de uma língua divergente do produto audiovisual, as legendas abertas são chamadas também de interlinguais (GOTTSLIEB, 2005).

As legendas abertas são caracterizadas, textualmente, no material audiovisual, por duas linhas de texto, com no máximo 40 caracteres, nas cores branca ou amarela. O número de caracteres pode variar de acordo com o material audiovisual a que se relaciona, filmes e documentários extensos podem tolerar até 40 caracteres em tela, enquanto produtos de curta duração tendem a pedir até 35 caracteres. As duas linhas de texto podem vir centralizadas ou deslocadas à esquerda e não passam o limite de 6 segundos na tela. De modo geral, o responsável pela tradução das legendas pode controlar essas características quando utiliza softwares que integram o produto audiovisual ao texto da legenda; todavia, o mais comum é que o acesso ao produto audiovisual ocorra depois da tradução e que esse profissional apenas siga as normas preestabelecidas pela distribuidora.

Para que o texto da legenda aberta atenda a todas as exigências faz-se necessário o uso de estratégias de retextualização. A cadeia de retextualização para se chegar ao produto final da legenda não começa, todavia, com o texto oral dos participantes do produto audiovisual, mas na elaboração do roteiro. Profissionais que fazem legendas para filmes ou produtos televisivos, por exemplo, podem não ter acesso ao material audiovisual em primeira instância, baseando sua tradução no roteiro já segmentado pelo laboratório (NOBRE, 2002, p. 5). Similarmente, se o tradutor recebe o roteiro ou a transcrição dos diálogos, a segmentação das falas pode não ser realizada por esse profissional, assim como a versão final das legendas pode ser responsabilidade de um funcionário da distribuidora do produto.

Deve-se salientar que o formato a que aludimos acima como típico da legenda considera apenas sua ocorrência no material audiovisual. Para o tradutor de legendas, que utiliza um software de tradução ou processador de texto, a legenda apresenta uma configuração limpa de qualquer texto audiovisual, sendo acompanhada das marcas de pontuação (para películas cinematográficas) ou da temporização para entrada e saída do texto na tela. O contato com o material audiovisual, geralmente em etapa posterior à tradução, é feito em situações controladas e as modificações

necessárias realizadas no texto do tradutor (CARVALHO, 2005, NOBRE, 2002).

Por outro lado, as legendas amadoras possuem características não presentes nas legendas dos grandes estúdios. Um exemplo da intervenção de tradutores amadores pode ser vista em programas de origem asiática, com a inserção de explicações culturais na parte superior da tela, enquanto as falas dos personagens aparecem na seção inferior. Essa dupla aparição não ocorre nas legendas profissionais, mas para os consumidores dos produtos audiovisuais asiáticos, apesar de sobrecarregar a tela e a leitura, essas notas culturais os aproximam da cultura do produto, o que nos leva à próxima rodada de questionamentos.

As legendas fechadas são também denominadas *captions* e têm como público indivíduos com dificuldade ou deficiência auditiva. Por estarem no mesmo idioma do produto audiovisual, as legendas fechadas são também chamadas de intralinguais (GOTTLIEB, 2001). As legendas fechadas podem ser online ou off-line; no primeiro caso, elas são inseridas no produto audiovisual enquanto este é produzido, ao passo que, no segundo, o material é gravado e a legenda inserida em momento posterior.

Tecnicamente falando, as legendas fechadas requerem maior conhecimento de softwares para sua produção, uma vez que se pode recorrer ao uso do estenógrafo ou de softwares de reconhecimento de voz. No primeiro caso, o estenotipista escuta o que é dito e, em tempo real, retextualiza para a escrita no estenógrafo (MIOZZO, 2013) e envia para a tela; já no software de reconhecimento de voz, um profissional repete, para o computador, tudo que é dito pelos participantes do produto audiovisual e, ainda em tempo real, corrige a retextualização e a envia para a tela.

Podemos compreender, então, como as comunidades discursivas, o propósito comunicativo e a própria configuração textual das legendas abertas e fechadas diferem entre si. Como explica Swales (1998), os participantes da comunidade discursiva, os eventos comunicativos e as convenções socioculturais convergem na direção de uma mesma finalidade. Assim, qualquer mudança significativa no propósito comunicativo irá provavelmente resultar num gênero diferente, enquanto modificações menores nos ajudam a distinguir os subgêneros.

### 5. *Considerações finais*

Fica evidente que apesar de diferenciadas tecnicamente, em abertas ou fechadas, devido ao canal de exposição das linhas de texto na tela, as legendas são diferentes, também, quanto aos profissionais que as produzem, o público consumidor, o conhecimento tecnológico necessário para sua geração. Legendas abertas pedem profissionais fluentes não somente em diferentes línguas, mas no aparato tecnológico necessário para manipular os textos, e esse tipo de conhecimento difere grandemente daquele requisitado para um estenotipista.

A formação desses profissionais é também diversa, alguns tradutores começam como tradutores em grupos online, uns fazem cursos específicos, e há também, os graduados. Os profissionais que trabalham com legendas fechadas apenas recentemente viram a divulgação e o reconhecimento de seu trabalho, bem como a compreensão das dificuldades implicadas em tal trabalho. De fato, o cargo de estenotipista ainda não é formalizado (ADEVA, 2013), sendo o cargo executado por técnicos escreventes, e são poucos os cursos de formação.

Enquanto as legendas abertas buscam aproximar pessoas de cenários linguísticos diferentes de um dado material audiovisual, para entretenimento ou informação, as legendas fechadas são uma ponte muito mais delicada: levam o material audiovisual aqueles com dificuldade ou deficiência auditiva. As necessidades para tais textos levam a diferentes formas de retextualização para a escrita, com uso de diferentes códigos e, mesmo, à visualização diversificada (as legendas abertas aparecem em sucessão, enquanto às fechadas podem subir da parte inferior da tela continuamente ou aparecer como um todo temporariamente na tela).

Dito isso, é pertinente pontuar que, antes de serem distinguidos apenas tecnicamente, esses tipos de legendas devem ser tomados como gêneros textuais diferentes. Isso faz emergir a necessidade de uma nomenclatura mais apropriada que possa levar à fácil referenciação de uma ou outra comunidade discursiva, indo além do permitido pelas típicas “legendas abertas” e “legendas fechadas”.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADEVA. *Uma profissão em alta*. Disponível em: [http://www.adeva.org.br/jornalconviva/artigo\\_detalhe.php?jornal=18&registro=609](http://www.adeva.org.br/jornalconviva/artigo_detalhe.php?jornal=18&registro=609). Acessado em: 05-11-2013.

ASKEHAVE, Inger; SWALES, John. Genre Identification and communicative purpose: a problem and a possible solution. *Applied Linguistics*, vol. 22, n. 2, p. 195-212, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: \_\_\_\_\_. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: Educ, 1999.

BUSETTI, Débora. *Swales: a proposta sociorretórica*. 2012. Disponível em: <<http://prezi.com/ogxmlzbtbnj9/swales>>. Acessado em: 28-11-2013.

CAMPOS, Magna. O gênero textual petição inicial e as sequências tipológicas prototípicas. *Ensino Jurídico*. Disponível em: <<http://www.ambito-juridico.com.br>>. Acesso em: 28-11-2013.

CARVALHO, Carolina Alfaro de. *A tradução para legendas: dos polisistemas à singularidade do tradutor*. 2005. Dissertação (de Mestrado). – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GAMBIER, Yves. La traduction audiovisuelle: un genre en expansion. *Meta: Journal des Traducteurs*. Disponível em: <<http://erudit.org>>. Acesso em: 05-11-2013.

GAMBIER, Y.; GOTTLIEB, H. (Orgs.). *(Multi)Media translation: concepts, practices and research*. Filadélfia: John Benjamins. 2001.

GOTTLIEB, Henrik. Subtitling. In: BAKER, Mona (Ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. Londres: Routledge, 1998, p. 244-248.

GOTTLIEB, Henrik. Multidimensional translation: semantics turned semiotics. EU-High-Level Scientific Conference. 2005. *Challenges of multidimensional translation: conference procedures*. Disponível em: <[http://www.euroconferences.info/proceedings/2005\\_Proceedings/2005\\_Gottlieb\\_Henrik.pdf](http://www.euroconferences.info/proceedings/2005_Proceedings/2005_Gottlieb_Henrik.pdf)>. Acesso em: 05-11-2013

HEMAIS, Barbara; BIASI-RODRIGUES, Bernadete. A proposta sociorretórica de John M. Swales para o estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L., BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée. (Orgs.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005, p.108-129.

MIOZZO, Kathleen. Entrevista com expert em closed caption. In: \_\_\_\_\_. *Crônica da surdez*, dez. 2012. Disponível em:



<<http://cronicasdasurdez.com/entrevista-com-uma-expert-em-closed-caption>>. Acesso em: 05-11-2013.

NOBRE, Antonia Célia Ribeiro. A influência do ambiente audiovisual na legendação de filmes. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, vol. 2, n. 2, p. 1-8, 2002.

SWALES, John M. *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. *Other floors, other voices: a textography of a small university building*. London: Lawrence Erlbaum, 1998.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. *Análise de gênero textual: concepção sociorretórica*. Maceió: Edufal, 2005.

SILVA, Marta Cristina da. A noção de gênero em Swales: revisitando conceitos. *Recorte: Revista de Linguagem, Cultura e Discurso*, vol. 1, n. 3, 2005. Disponível em:

<[http://www.portais.unincor.br/recorte/images/artigos/edicao3/3artigo\\_marta.htm](http://www.portais.unincor.br/recorte/images/artigos/edicao3/3artigo_marta.htm)>. Acesso em: 28-11-2013.