

ISSN: 1519-8782

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA

Rio de Janeiro, 29 de agosto a 02 de setembro de 2016



**CADERNOS DO CNLF, VOL. XX, Nº 10**  
**LÍNGUAS CLÁSSICAS E ESTRANGEIRAS,**  
**TEXTOS CLÁSSICOS E TRADUÇÃO**



RIO DE JANEIRO, 2016

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA  
RIO DE JANEIRO – RJ**

---

**REITOR**

*Arlindo Viana*

---

**DIRETOR ACADÊMICO**

*Eduardo Maluf*

---

**PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO**

*Katia Cristina Montenegro Passos*

---

**PRÓ-REITORA DE PÓS-GRADUAÇÃO,  
PESQUISA E EXTENSÃO**

*Maria Beatriz Balena Duarte*

---

**DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA**

*José Luiz Meletti de Oliveira*

---

**COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS**

*Flávia Maria Farias da Cunha*

---

**COORDENADORA LOCAL DO XX CNLF**

*Graziela Borguignon Mota*

---

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA 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 – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

---

**DIRETOR-PRESIDENTE**

*José Pereira da Silva*

---

**VICE-DIRETOR**

*José Mario Botelho*

---

**PRIMEIRA SECRETÁRIA**

*Regina Céli Alves da Silva*

---

**SEGUNDA SECRETÁRIA**

*Eliana da Cunha Lopes*

---

**DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES**

*Naira de Almeida Velozo.*

---

**DIRETORA CULTURAL**

*Adriano de Souza Dias*

---

**VICE-DIRETOR CULTURAL**

*Agatha Nascimento dos Santos Dias*

---

**DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*José Enildo Elias Bezerra*

---

**VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS**

*Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes*

---

**DIRETORA FINANCEIRA**

*Marilene Meira da Costa*

---

**VICE-DIRETORA FINANCEIRA**

*Maria Lúcia Mexias-Simon*

---

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
de 29 de agosto a 02 de setembro de 2016**

---

**COORDENAÇÃO GERAL**

*José Pereira da Silva  
José Mario Botelho  
Adriano de Souza Dias  
Agatha Nascimento dos Santos Dias*

---

**COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA**

*Anne Caroline de Moraes Santos  
Eliana da Cunha Lopes  
Regina Céli Alves da Silva  
Maria Lúcia Mexias-Simon  
Marilene Meira da Costa  
Naira de Almeida Vellozo*

---

**COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO**

*Anne Caroline de Moraes Santos  
Eliana da Cunha Lopes*

---

**COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO**

*Marilene Meira da Costa  
José Mario Botelho*

---

**COORDENAÇÃO LOCAL**

*Anne Caroline de Moraes Santos*

---

**SECRETARIA GERAL**

*Silvia Avelar Silva*

---

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

**APRESENTAÇÃO**

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe na primeira edição deste número 10 do volume XX dos *Cadernos do CNLF*, os trabalhos relativos a línguas clássicas e estrangeiras modernas, textos clássicos e tradução apresentados no II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 29 de agosto ao dia 02 de setembro deste ano de 2016, realizado no *Campus* Tijuca da Universidade Veiga de Almeida, com os onze primeiros trabalhos completos entregues pelos autores de acordo com as normas do Congresso, totalizando 138 páginas.

Nesta segunda edição, foram acrescentados os artigos que aparecem a partir da página 139 – ou seja, a partir do décimo segundo artigo.

Na história das locações deste Congresso, vale lembrar que ele nasceu em 1997, na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (São Gonçalo – RJ). Sua segunda edição ocorreu na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ) e, depois disso, quinze edições consecutivas foram realizadas no Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro – RJ). Por causa disso, muitos participantes frequentes deste Congresso já o consideravam um evento da UERJ, supondo que o CiFEFiL fosse um órgão ou setor daquela instituição.

Somente a partir de 2014 é que ele se realiza fora do âmbito das instituições públicas de ensino superior do Rio de Janeiro, com a adesão da Universidade Estácio de Sá, que gentilmente nos acolheu desde o início daquele ano, quando ali realizamos o VI Simpósio Nacional de Estudos Filológicos e Linguísticos, pelo que agradecemos penhoradamente.

Também em 2014 recomeçamos nossas atividades acadêmicas na Veiga de Almeida, com a IX Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa, visto que foi aqui que começaram os primeiros eventos organizados pelo CiFEFiL, quando seu fundador, Emanuel Macedo Tavares era professor de Filologia Românica nesta instituição.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Esperamos retribuir agora, com um evento de alto nível, neste II CILF / XX CNLF, a boa acolhida que tivemos da Universidade Veiga de Almeida, neste retorno a nossas origens, depois de dezoito anos.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, foram editados, simultaneamente, o livro de *Minicursos* e o livro de *Resumos* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página do Congresso ([http://www.filologia.org.br/xx\\_cnlf](http://www.filologia.org.br/xx_cnlf)); em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2016* (DVD) e, no caso dos *Resumos*, *Programação*, *Minicursos* e *Ensaios Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, também em suporte impresso.

Os congressistas inscritos nos minicursos recebem um exemplar impresso do livro de *Minicursos*, sendo possível também adquirir a versão digital, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2016*.

O *Almanaque CiFEFiL 2016* já traz publicados, além dos referidos livros de *Minicursos*, *Resumos*, *Programação* e *Ensaios Dispersos de Paulo de Tarso Galembeck*, mais de textos completos deste XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

Haverá uma segunda edição das edições eletrônicas, que deverá sair a partir de dezembro, em que serão incluídos todos os trabalhos relativos aos temas desse número.

Agradecemos aos congressistas participantes e esperamos que esta publicação seja útil a todos os interessados nos temas que ela inclui para o progresso das ciências linguísticas, filológicas e literárias.

Rio de Janeiro, 29 de agosto de 2016.



II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

SUMÁRIO<sup>1</sup>

0. Apresentação – .....	5
<i>José Pereira da Silva</i>	
1. A lírica na Idade de Ouro, e a idade de ouro na lírica .....	9
<i>Luiz Fernando Dias Pita</i>	
2. A pertinência do gênero judiciário na literatura cristã latina	29
<i>Luís Carlos Lima Carpinetti</i>	
3. As <i>Baladas em Jargão</i> de François Villon: uma história de traduções .....	40
<i>Daniel Padilha Pacheco da Costa</i>	
4. Balance teórico de 30 años de investigación .....	51
<i>Norma Beatriz Desinano</i>	
5. Flutuações semânticas entre léxico comparado: brincando com significantes e significados (ênfase no contato português /espanhol) .....	62
<i>Janaína Soares Alves</i>	
6. Funções do significante e significado em transferências linguísticas do grego para o latim .....	74
<i>Zilda Andrade Lourenço dos Santos</i>	
7. O maniqueísmo no <i>Contra Adimantum</i> .....	83
<i>Luís Carlos Lima Carpinetti e Mauri Alves Monteiro</i>	
8. O uso da sinonímia na língua latina .....	103
<i>Márcio Luiz Moitinha Ribeiro</i>	
9. Ovídio: o ritual do banho da estátua da deusa Vênus, segundo o 4º livro dos <i>Fastos</i> .....	109
<i>Eliana da Cunha Lopes</i>	

---

<sup>1</sup> Este sumário será repetido ao final do volume, onde será incluído o sumário completo da segunda edição, em que serão acrescentados os trabalhos que não foram publicados na primeira.

- 10. Relacionando o filme *Wall-e* (2008) com o ensino de língua inglesa ..... 115**  
*André Henrique Gonçalves, Laura de Almeida e Luciene Carla Silva Santos Monjardim*
- 11. Tensões na atividade de trabalho de professores de inglês em escolas públicas e cursos livres de idiomas ..... 124**  
*Dilermando Moraes Costa, Jurema Lopes Rosa e Idemburgo Pereira Frazão Félix*

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

A LÍRICA NA IDADE DE OURO,  
E A IDADE DE OURO NA LÍRICA

*Luiz Fernando Dias Pita (UERJ/ABRAFIL)*

[nandopit@uol.com.br](mailto:nandopit@uol.com.br)

RESUMO

Todos os historiadores da literatura latina são unânimes ao destacar os autores do conturbado período entre o fim da República e os primeiros anos do Império como aquele que a produção poética alcança, em Roma, seu ápice: é o momento em que autores como Catulo, Virgílio, Horácio e Ovídio construirão obras que os séculos consagrarão como os fundamentos literários do Ocidente. Contudo, um exame acurado da obra desses autores – assim como de seu predecessor Lucrécio – nos mostra que, embutida nesse conjunto que constituiria a Idade de Ouro da lírica latina, existe toda a concepção e reconstrução dos mitos antigos, relativos a uma Idade de Ouro da espécie humana. Nosso trabalho visa a exploração das características particulares que esse mito assumirá, na obra de cada um dos autores mencionados.

**Palavras-chave:** Literatura latina. Lírica latina. Idade de Ouro.

Qualquer análise do processo de construção das historiografias ocidentais revela um processo recorrente, que é o da eleição de um dado período de tempo como sendo especialmente privilegiado. Este período histórico é, quase invariavelmente, mostrado como resultante da confluência entre um momento de pujança econômica e de poderio militar, aliada a uma estratégia recorrente de reafirmação de um poder político muitas vezes centralizado, centralizador e personalista, a qual se dá através de uma política de mecenato e de reafirmação dos valores tradicionais daquela cultura e sociedade.

Como resultado dessa confluência, as manifestações artísticas ocorridas durante o período de sua validade são, também quase invariavelmente, apontadas como o ápice da produção artística daquela sociedade. E foi a partir da associação, muitas vezes simplista, ou simplificada, mas que conjuga todos aqueles fatores supramencionados, que os teóricos e historiógrafos da literatura construíram um modelo de descrição das respectivas literaturas em apreço, modelo esse segundo o qual haveria, em cada sociedade, uma “Idade de Ouro” das artes e das letras.

Evidentemente, o estabelecimento dos limites espaço-temporais dessa “Idade de Ouro” varia de acordo com critérios que, ainda que dentro daqueles parâmetros iniciais, serão modificados segundo os pontos de

vista (político, sociológico, antropológico etc.) assumidos pelo pesquisador; contudo, é inegável que, independentemente da variabilidade dos critérios, essa dinâmica tem-se mantido inalterada. E assim temos a consagração do século XV como o *Quattrocento* italiano; do século XVI como o do Humanismo português, do XVII como o *Siglo de Oro* espanhol; do XVIII como o *das Luzes* – que tinham seu epicentro em Versalhes – e o XIX como o auge do Romantismo na Inglaterra vitoriana.

No entanto, quando aplicado às literaturas da Antiguidade clássica, este modelo se revela parcial e incompleto: se se mostra perfeitamente talhado para a Atenas do *Século de Péricles*; as tentativas de seu enquadramento às letras latinas evidenciam uma grave fissura: o período que os historiógrafos insistem em considerar como sendo o auge das letras em Roma compreende, ao contrário dos demais exemplos, uma era de grande convulsão social e de conflitos internos que só se resolvem com a entronização de uma nova fórmula de poder político, o *imperium*. Assim, pelo menos em parte, a “Idade de Ouro” das letras latinas está fora daqueles parâmetros assentados em nosso primeiro parágrafo, e isso se demonstra na própria prevalência dos gêneros literários em Roma.

No tocante à periodização das letras latinas, Cardoso (2011, p. 11) considera como a “fase clássica” o período que se estende entre 81 a.C. e 68 d.C. No entanto, a mesma pesquisadora encara essa fase como dividindo-se em três subgrupos: as chamadas “épocas de Cícero”, entre os anos 81 e 43 a.C.; “de Augusto”, entre 43 a.C. e 14 d.C.; e a “dos imperadores júlio-claudianos” que abarca os anos posteriores, e que a mesma pesquisadora defende tratar-se, já, de um período de decadência.

Assim, sendo, a própria categorização embute já um paradoxo: pois a última fase, a de maior extensão temporal é, também, aquela que, para melhor configuração da uma fase “clássica” – que, em seu sentido etimológico, implicaria aquela a ser estudada em classe – não deveria estar ali enquadrada. Isso, por si só, já reduziria a fase “clássica”, *stricto sensu*, aos dois momentos anteriores.

Tal redução, no entanto, expõe com maior visibilidade outra dicotomia desse modelo classificatório, que repousa no fato de que, em nenhuma dessas fases, há uma distribuição minimamente equilibrada entre a qualidade da produção literária e sua distribuição por gêneros: no primeiro momento, correspondente ao da produção de Cícero, é intensamente marcado pela produção textual em prosa vinculada principalmente

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

às obras de cunho retórico do próprio<sup>2</sup>. No segundo, assiste-se ao esvaziamento dessa vertente de produção, contraposto a um enorme impulso da poesia, que vive, essa sim, sua fase áurea. Essa fissura entre os gêneros e as respectivas fases em que predominaram denuncia tacitamente a inaplicabilidade daquela definição de “Idade de Ouro” das letras ao período das letras latinas a que se costuma vinculá-la, pois não havendo distribuição dessa mesma qualidade pelos gêneros literários, qualquer quadro que se pretendesse pintar seria incompleto e não nos autorizaria a proclamar a totalidade dessa fase como sendo uma “Idade de Ouro”.

Outrossim, o que se pode, de fato, constatar é que aquilo a que nos acostumamos a chamar de “Idade de Ouro” das letras latinas, corresponderia, na verdade, apenas ao período que Cardoso chama de “época de Augusto” e estaria restrita à produção poética então apresentada; cabendo-lhe, pois, o epíteto “da Lírica”.

Mas, realizado um exame da produção realizada durante essa Idade de Ouro da lírica latina, pode-se constatar que ela embute um tema recorrente, ainda que trabalhado pelas diversas óticas pessoais dos que o manusearam: o mito segundo o qual teria havido, na trajetória da espécie humana, uma *Idade de Ouro*.

De modo um tanto tautológico, pode-se, pois, dizer que a lírica da Idade de Ouro latina retrabalha, internamente, todo um ciclo de visões de uma *Idade de Ouro* humana. E, para que nos dediquemos ao exame de como esse mito foi retrabalhado pelos autores latinos, convém examinarmos, ainda que muito sucintamente, sua trajetória até aquele momento.

A crença em um passado mitológico pode ser detectada, com maior ou menor grau de exposição, em todas as culturas humanas. Tal passado será invariavelmente idealizado como uma era de felicidade e harmonia entre o homem e os seres com que coabita, sejam deuses ou animais. Essa crença, no caso das culturas da Antiguidade, é facilmente detectável, seja narrada sob a forma de mitos criacionais, como nas narrativas do Gênesis; e/ou fundacionais, como Gilgamesh, as lendas que foram a base para a Ilíada, e a própria narrativa do dilúvio bíblico, sua presença é constante. Tal ubiquidade, porém, mal disfarça o fato, tão explorado por diversos antropólogos e historiadores, de que todos aparen-

---

<sup>2</sup> Ainda que, nesse período, estejam presentes as vozes de Lucrécio e de Catulo; não temos, ainda, uma visão de conjunto tal como haverá na “época de Augusto”.

tam provir de uma fonte comum, de transmissão oral, e que suas diferentes versões foram fixadas na escrita para que pudessem ser transmitidas de modo mais duradouro. Não sendo a busca de valor literário a causa primordial da construção do texto em si, não se pode afirmar uma intenção de literariedade nessas obras, às quais não se concediam maiores apuros estéticos.

Nesse contexto, a obra de Hesíodo será o acorde dissonante. Em sua *Teogonia*, mas principalmente em *Os Trabalhos e os Dias*, Hesíodo realizará, como os precedentes, a transposição dos mitos para a escrita, fica patente, contudo, que, nestas obras, tais mitos foram organizados no tempo, e então, mesmo que o tempo mítico da cultura grega não fosse finito, como o de outras civilizações, Hesíodo o torna linear. E é nessa linearidade, prenúncio da história, que os mitos são reconstruídos com apuro estético, adquirindo então o perfil de idealização de um período histórico em um passado mítico. E, ainda dentro daquela linearidade, os tempos passados serão tão melhores quanto mais passados forem.

Se é Hesíodo quem estabelece o modelo pelo qual o mito da Idade de Ouro criará raízes na cultura ocidental, é a partir desse mesmo modelo que os autores romanos partirão, devido à influência helenística em Roma, durante os séculos III e II a.C. No entanto, convém deixar claro que todos os autores romanos, embora aproveitando-se das linhas gerais esboçadas por Hesíodo, irão retrabalhar o mito da *Idade de Ouro* sob parâmetros que divergem dos originais, às vezes, em franca oposição. Tal é o caso de Lucrécio (95-55 a.C.).

Ainda que a vida e a obra de Lucrécio estejam fora daquele período considerado como a Idade de Ouro da lírica latina, pode-se detectar, em sua *De Rerum Natura*, alguns pontos que nos permitem perceber algumas das razões pelas quais os homens de seu tempo sonhariam com uma *Idade de Ouro* para a espécie humana.

Lucrécio vive num tempo em que o sistema oligárquico republicano estabelecido em Roma já apresenta, como resultado de sua própria expansão territorial, dificuldades administrativas, com conseqüentes lutas internas pelo poder consular: é o tempo da lenta agonia do regime republicano, de guerras civis e turbulência social: a revolta de Espártaco, a conspiração de Catilina, o 1º triunvirato, as campanhas de César na Gália e na Bretanha são alguns dos fatos históricos que, entre 73 e 55 a.C.) minarão toda a estabilidade da República, e convulsionarão a visão da população romana sobre o mundo em que viviam.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Assim, contrastando com os séculos anteriores, de relativa paz interna, ao tempo de Lucrécio a insegurança era a norma. E a busca de fórmulas para enfrentar esse tempo de incertezas, fórmulas quase sempre retomadas da cultura grega, era uma constante do cotidiano. Entretanto, é nesse cotidiano que se coloca em questão o próprio papel da literatura como proposição de mundo.

Desse modo, construída como obra de difusão do ideário de Epicuro, *De Rerum Natura* apresenta as proposições deste filósofo para que o homem possa, se não retornar ao estado anterior de coisas - o que equivaleria à restauração da Idade de Ouro - enfrentar com maior tranquilidade as dificuldades do presente.

E para poder realizar tal enfrentamento, e porque não acreditava na interferência dos deuses na vida dos homens, e postulava ainda que o acaso era o processo de realização de todos os fenômenos – incluída aí a vida – o pensamento epicurista advogava que deveria o homem abrir mão de tudo aquilo que não lhe fosse essencial, numa atitude que, hoje, chamaríamos de *minimalista*. Assim, com suas necessidades reduzidas ao mínimo, pouco haveria com que se preocupar; com sua vida e esperança reduzidas ao momento presente, não haveria razão pela qual manifestar qualquer ansiedade, alcançando aquele estado caracterizado pela ausência das perturbações, a *ataraxia*. E, enfim, desprovido de ansiedade, pode o homem apenas desfrutar, com genuína alegria, dos agradáveis momentos que sua breve e finita existência irá proporcionar-lhe antes de que seus átomos voltem a espalhar-se pelo cosmos.

Se isso parece destoar da *Idade de Ouro* construída por Hesíodo, importa constatar que, para Lucrécio, o conceito de *Idade de Ouro* consiste na adequação das expectativas humanas à realidade alcançável: e, nesta realidade, importa antes fugir da fome que desfrutar de um banquete<sup>3</sup>; abrigar-se do frio que vestir-se com esmero; trabalhar o necessário para satisfazer suas necessidades mínimas, e cultivar o ócio, a submeter-se a uma rotina desumana... enfim, trata-se de optar por ter uma vida modesta, porém plena; a uma luxuosa, porém desprovida de sentido. E isto era, em linhas gerais, a mesma situação vivida pelos homens da *Idade de Ouro* de Hesíodo.

---

<sup>3</sup> Sempre prejudicada por dificuldades de abastecimento, já que dependia de remessas do exterior que, em função dos conflitos internos, eram frequentemente interrompidas; Roma vivia em constante ameaça de fome.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Na verdade, são duas as grandes divergências entre os autores: a primeira era que, para o romano, não haveria interseção entre o mundo dos deuses e o dos homens. E isso fica patente ao longo de todo o canto V da obra, em que Lucrécio, descrevendo as fases da humanidade, mostra o seu desenvolvimento tecnológico como resultante de ações fortuitas ou humanas, sem qualquer interferência divina.

A segunda, mais sutil, é que Lucrécio não pinta uma *Idade de Ouro* porque acredite que ela possa vir a existir, ou porque, como Hesíodo, possa crer que tenha algum dia existido, mas porque pensa que o homem tem o direito de construir e viver sua própria *Idade de Ouro*, guiado pelos valores da filosofia.

E será justamente por colocar nas mãos dos homens tal poder de decisão, e por, através da lógica de sua filosofia, imunizá-los contra aqueles valores do *mos maiorum* que eram a força motriz da sociedade tradicional romana, que a filosofia de Epicuro foi sempre mal-vista dentro das instituições da Urbe, e, ainda que o epicurismo fosse tolerado na esfera privada, jamais seria aceito como norma de conduta do cidadão. Enfim, ser epicurista jamais poderia justificar algo semelhante àquilo que hoje conhecemos como “exclusão de consciência”.

Dessa forma, a literatura não nos preservou outros exemplos de obras dedicadas ao pensamento de Epicuro, e tampouco obras nas quais se colocasse nas mãos e no presente do homem a construção de uma *Idade de Ouro*. A proposta existencial, e até certo ponto libertária, de Epicuro ficaria de fora do projeto de construção de uma identidade romana, e crença numa *Idade de ouro* possível no presente tornar-se-ia utópica. O que abriria espaço para que outras obras literárias pudessem valer-se da *Idade de Ouro* como tema recorrente, trabalhando-o, porém, sob outros enfoques, bastante diferentes dos de Lucrécio.

Contemporâneo de Lucrécio, Catulo (87-57 a.C.) provavelmente terá frequentado seus mesmos círculos sociais, já que ambos dedicam sua produção a Mêmio, pretor da Bitúnia. Contudo, as comparações (quase) se encerram aí, pois os universos poéticos criados por Lucrécio e Catulo em tudo diferem: o segundo não é orientado por uma tendência filosófica, nem coloca sua arte a serviço de uma ideologia.

Já Catulo se mostra como o poeta das paixões exacerbadas, dos amores conturbados, da crítica ferina e mordaz, aquele que, à primeira vista, canta apenas a vida mundana e a devassidão do meio em que circula. Catulo seria, enfim, um bom exemplo de poeta a ser, talvez, celebrado

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

em vida pelos panegíricos que tece aos seus mecenas – e, por isso mesmo, após a morte, logo condenado ao sumário esquecimento<sup>4</sup>. E, o que seria mais agravante, em razão de nosso tema: Catulo em nenhum momento parece abordar a temática da *Idade de Ouro*.

Contudo, o que se cumpre notar é que os poemas de Catulo, por mais que pareçam desprovidos daquela qualidade temática que poderia proporcionar-lhes um lugar no cânone literário, embutem, na verdade, uma voz de protesto: pois o tempo de Catulo, é, como dito, um tempo de convulsão, e, em tempos assim, costumam erguer-se vozes pregando contra a decadência dos valores da sociedade (no caso, a romana) e que, através de um discurso restauracionista, objetivam um retorno a um passado mitificado, mas que era veiculado por detentores do poder cuja conduta pessoal era recheada de escândalos. Estas vozes, que se tornavam mais altas à proporção que a crise se agudizava, exerciam ainda o poder censório, através do qual buscaram sempre filtrar a recepção da cultura grega: além de, como vimos, rechaçarem o epicurismo, baniram ainda todos os cultos dionisíacos, extremamente populares justamente por servirem como válvula de escape para os baixos estratos sociais. (Nesse aspecto, temos mais uma intercessão entre Catulo e Lucrécio: ainda que por vias diferentes, ambos tecem uma crítica à sociedade em que vivem: o primeiro, porque a expõe cruamente; o segundo, porque apresenta uma via alternativa.)

Assim interpretada, a obra de Catulo ganha novo valor: é um discurso construído, principalmente, contra a hipocrisia desse discurso reacionário, que, em nome de uma mitificação do passado histórico de Roma, regulava não só as relações institucionais, mas também, e com maior pressão até, as relações pessoais, familiares e, sobretudo, amorosas. Dentro desse quadro, ser um poeta “leviano” é um ato de contestação, pois, se o amor se tornou um sentimento regulado pelo Estado, Catulo se torna, então, um poeta do amor, mas daquele amor que, para ser feliz, deve estar livre de toda e qualquer norma social e, portanto, só pode ser verdadeiramente desfrutado enquanto irregular. E percebe-se já, o amor livre cantado por Catulo é o amor tal como narrado nos mitos da *Idade de Ouro*.

Mas e quanto àquele agravante de Catulo jamais ter utilizado a *Idade de Ouro* enquanto tema? Dizer isso seria assumir uma análise rasa,

---

<sup>4</sup> Aliás; este foi seu caso, pois sua obra foi praticamente apagada durante a Idade Média, somente recuperando prestígio literário após o Renascimento.

pois se o tema de fato não aparece com todas as letras em suas obras – tal como aparecerá nas dos poetas seguintes: Horácio, Virgílio e Ovídio – basta que nos detenhamos no poema 64 para constatar que, subjacente à narrativa, temos ali todos os elementos que constituem o mito. Ao longo de 408 versos, o epílio narra a união da nereide Tétis com o mortal Peleu e, dentro desta, conta também a união de Ariadne e Dionísio, deus do vinho.

A união entre deuses e humanos é um tema recorrente na mitologia clássica, contudo, é sabido que ocorre unicamente na *Idade de Ouro*, E, se a união de Peleu e Tétis representa um amor feliz e desembaraçado dos valores sociais – tais como os do tempo mítico -, o de Ariadne e Dionísio – o deus cujo culto fora banido de Roma – é a união que ocorre *depois* da jovem ter sido abandonada por Teseu, e a dor desse abandono está também no poema de Catulo. Portanto, Catulo se serve da *Idade de ouro* não só como o mito (representado por Peleu e Tétis) mas também como denúncia de uma sociedade em que a hipocrisia e a traição eram normas. E, convém recordar, a partir do verso 382, o poema deixa de narrar esses amores e descreve novamente o tempo feliz, ainda que sempre o compare com o tempo posterior, em clara referência ao seu presente, o momento histórico em curso.

Mas se Catulo e Lucrécio usam elementos da *Idade de Ouro* sem, contudo, se valerem do mito em sua totalidade, o mesmo não acontecerá na obra de Horácio, na qual o mito será manipulado em todos os seus contornos. Isso se dá, cremos, em razão do fato de que, se o tempo de Catulo e Lucrécio é o do início do fim da República, o de Horácio é aquele em que a República chega a seu sangrento desfecho, pois nem Lucrécio, morto em 55 a.C.; nem Catulo, morto em 57 a.C.<sup>5</sup> assistiram à travessia do Rubicão (em 49), à batalha de Farsália (em 48), ao assassinato de César (em 44), à constituição e implosão do Segundo Triunvirato (em 43), à batalha de Filipos (em 42), e, finalmente, à batalha de Ácio (em 31), que resultou na consagração de Augusto como único mandatário de Roma. Horácio é, no entanto, testemunha de todos esses acontecimentos, tendo chegado a participar da batalha de Filipos - no lado derrotado - razão pela qual tem todos os seus bens confiscados.

Esta participação foi, aliás, o último momento em que Horácio teve qualquer papel ativo na vida pública de Roma: após o esmagamento

---

<sup>5</sup> Segundo alguns biógrafos, a morte de Catulo teria ocorrido em 47 a.C. No entanto, mesmo nessa data, ele não teria assistido às convulsões finais do sistema republicano.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

da República e a concentração do poder nas mãos de Augusto<sup>6</sup>, Horácio irá dedicar-se às letras, graças a sua participação nos círculos literários promovidos por Mecenas. Tal participação, como sabemos, é promovida por Virgílio<sup>7</sup>, e será determinante tanto para sua produção artística quanto para sua aproximação do novo grupo no poder.

Admitido em 37 no grupo de Mecenas, Horácio pôde desfrutar de uma tranquilidade material que lhe permitiu dar seguimento a sua produção literária, iniciada por volta de 41: assim, compõe ele o primeiro livro de suas *Sátiras*, publicado em 35, e, em paralelo, produz seus *Epodos*, que serão publicados em conjunto no ano de 30 a.C. E será em meio aos *Epodos* que encontraremos aquele texto em que Horácio retoma o tema da *Idade de Ouro*: trata-se do de número XVI.

Neste epodo, no qual Horácio traça uma verdadeira denúncia, não de pessoas, mas da destruição causada pela sequência de guerras fratricidas em Roma, percebe-se que a veemência com que os fatos são narrados traem o fato de ter sido esse texto escrito ainda no calor dos acontecimentos. O que fica claro já nos primeiros, e incisivos, versos do poema:

*Altera iam teritur bellis ciuilibus aetas,  
suis et ipsa Roma uiribus ruit.  
(...)  
impia perdemus deuoti sanguinis aetas  
ferisque rursus occupabitur solum.*<sup>8</sup>

(HORÁCIO, 2003, p. 330)

Mas Horácio vai além, não apenas demonstra seus temores quanto aos destinos da Urbe, em razão de todo o jogo de interesses aí envolvido: visando construir um quadro do que Roma poderia ter sido (ou vir a ser), o poeta retoma, no mesmo epodo, o mito da *Idade de Ouro*. Contudo, se o faz de uma forma que segue de perto aquela visão construída por Hesíodo; Horácio não deixa de imprimir sua marca, ao trazer o mito para o presente.

---

<sup>6</sup> Nos anos entre 42 e 31, embora Marco Antônio ainda detivesse o poder no Oriente; Augusto já era senhor de Roma, devido aos acordos de paz promovidos em Brindes, no ano 40 a.C.

<sup>7</sup> Embora a produção literária de Virgílio tenha se iniciado antes da de Horácio; no que tange à temática deste trabalho, este aborda o tema da *Idade de ouro* antes daquele. Obedecendo à linha temporal, portanto, trato aqui a produção de Horácio anteriormente à de Virgílio.

<sup>8</sup> Segue-se a tradução de Bento Prado de Almeida Ferraz: “Segunda geração já se desgasta/ em civis guerras e, a sua própria força,/ Roma se abate./ (...) nós, ímpia geração, maldito sangue, arruinaremos e, de novo, as feras lhe ocuparão o solo, como outrora”. (Versos 1-2; 9-10)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Pois Horácio não se detém na lamentação sobre o destino de uma Roma corroída por guerras internas: em seus versos, ele pergunta ao leitor:

*Forte quid expediat communiter aut melior pars  
malis carere quaeritis laboribus? (...)  
ire, pedes quocumque ferent, quocumque per undas  
Notus uocabit aut proteruius Africus.*<sup>9</sup>

Pergunta que é também uma proposta, e que pressupõe a existência, física e concreta, de algum lugar na terra em que ainda vigorasse uma realidade tal como a descrita por Hesíodo, séculos antes. Assim, Horácio traz o mito para o presente, o que implica pintar dele um novo quadro: uma vez que o retira do tempo mitológico, Horácio constrói um lugar que é, ao mesmo tempo, em tudo semelhante e diferente das visões anteriores.

Em Hesíodo, o mito falava de um tempo, de um mundo e de uma humanidade passados, porém puros; e que decaíram por inteiro; criando uma cosmovisão que foi preservada por Catulo, e mesmo por Lucrécio, que, mesmo duvidando da veracidade do mito, manteve-lhe os contornos. Horácio, porém, rompe essa unidade, pois se o tempo se cinge em passado e presente, nem o mundo, nem a raça humana, teriam sofrido por igual essa decadência: haveria ainda um *locus amoenus*, – presente no tempo, mas distante no espaço, posto que além do Oceano – no mundo; e haveria também, entre os homens – e Horácio fala aos romanos, mas não se restringe a eles – aqueles que mereceriam habitar tal lugar. Enfim, se Catulo falava de um tempo em que deuses e homens conviviam; Horácio, por sua vez, falará de uma humanidade em que homens “puros” e impuros convivem entre si; estando ambos, no entanto, apartados dos deuses.

Outro ponto importante na construção desse lugar, na poesia horaciana, é que, essas “ilhas afortunadas” foram preservadas por Júpiter exclusivamente para esse fim. Mesmo tendo o senhor do Olimpo estabelecido as diferentes idades da existência humana; há uma razão intrínseca para tal preservação, que é a de premiar os piedosos:

*Iuppiter illa piaecreuit litora genti,  
ut inquinavit aere tempus aureum,*

---

<sup>9</sup> Segue-se a tradução de Bento Prado de Almeida Ferraz: “Acaso procurais saber vós todos, ou os mais sábios dentre vós, que coisa fazer, para fugirmos desses males? (...) ir para onde nossos pés nos levem, para onde quer que Noto ou o fero Áfrico nos chamem, através da via undosa...” (Versos 15-16; 21-22)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

*aere, dehinc ferro duravit saecula, quorum  
piis secunda uate me datur fuga.*<sup>10</sup>

Pois se o lugar anunciado por Horácio é distante e isolado, ele está, todavia, claramente reservado apenas à *pars indocili melior grege (...)* *Vos, quibus est uirtus*. (vv. 37; 39). Horácio fala, enfim, apenas àqueles que tenham preservado a *uirtus* romana; apartando-a definitivamente tanto do “bárbaro” quanto do “rebanho feroz” que coabitava a urbe.

Perceba-se aqui uma modificação substancial promovida por Horácio; pois se a humanidade, tal como descrita por Hesíodo, era inconsciente de sua pureza; se a de Lucrecio deveria buscar na filosofia o meio de superar sua própria impureza; e se a de Catulo, tal como Ariadne, deveria buscar sua purificação através dos favores de Dionísio; a humanidade de Horácio será apolínea, e encontraria na observância da *uirtus*, elemento principal do *mos maiorum* romano, um caminho, se não para sua restauração, para tornar-se merecedora de habitar aquele espaço idílico mostrado pelo poema, no qual desfrutaria do bem-estar e da felicidade que sua própria realidade, isto é, a de Roma, lhes negava. Importa fazer notar, portanto, que, enquanto Lucrecio e Catulo apontavam caminhos alternativos para que o homem pudesse enfrentar a realidade circundante; Horácio faz o oposto: defende que ao homem submisso à tradição será possível alcançar aquela terra na qual a *Idade de Ouro* nunca findou.

Um último ponto a ser considerado é que Horácio, diferentemente de seus antecessores, coloca-se numa posição mais elevada que os demais homens, posto que se anuncia, no verso 52, como o “vate” que fala pelos deuses ou por meio de quem os deuses falam; corroborando assim uma visão tradicionalista do universo religioso romano. Assim, se Horácio promove uma nova configuração do mito – e com isso o revaloriza -, ele também determina sua própria condição de arauto desse novo retrato da *Idade de Ouro*.

Uma condição que, no entanto, não será preservada em seus trabalhos posteriores, uma vez que, aos poucos, Horácio colocará seu talento a serviços de Augusto, seja compondo o quarto livro das *Odes*, em que a defesa dos valores defendidos pelo poder imperial, assim como da pró-

---

<sup>10</sup> Segue-se a tradução de Bento Prado de Almeida Ferraz: “Essas paragens, Jove/ as reservou para uma raça pia/ quando inquinou de ferro a Idade de Ouro; endureceu os séculos, primeiro com o bronze; depois, mais, com o ferro,/ dos quais fuga se deu ao homem pio, sendo eu próprio o profeta que o predisse.” (vv. 49-52).

pria instituição são a tônica; ou ainda o *Carmen Saeculare*, hino dos Jogos Seculares promovidos por Augusto.

Talvez em razão do fato de que sua própria trajetória descontrô muito do que apregoara no início de sua carreira, não será Horácio o poeta a ser visto pelos pósteros como o arauto de uma nova *Idade de Ouro*, pois esse posto será exercido por seu amigo Virgílio (70-19 a.C.). Sua produção, menos abundante que a de Horácio, se resume a 3 obras que, são determinantes não apenas para a literatura latina mas para toda a literatura ocidental, compostas a intervalos regulares de dez anos: as *Bucólicas* (39 a.C.); as *Geórgicas* (29 a.C.) e a *Eneida* (19 a.C.)<sup>11</sup>. E será nas duas primeiras obras que Virgílio alimentará, por sua vez, o tema da *Idade de Ouro* dentro da produção literária latina.

Sabemos que Virgílio integrava o círculo de artistas ligados a Mecenas, e, através deste, conectados ao grupo mais estreito do poder em Roma. Contudo, seus biógrafos apontam para que, quando recém-chegado à Urbe, Virgílio participava do círculo de Polião, militar que, exercendo o consulado em 40 a.C., foi o principal responsável pelos acordos firmados em Brindes, que teriam por objetivo garantir alguns anos de paz. Tais acordos foram logo rompidos, mas, naquele momento, significaram o esforço mais sólido de estabelecer alguma paz interna; e, por isso mesmo, suscitaram o alívio geral.

É nesse ambiente de alívio – que se sabe temporário, mas se espera duradouro – que Virgílio irá compor sua primeira grande obra, as *Bucólicas*, em que adapta à língua latina o idílio – fórmula poética desenvolvida por Teócrito de Siracusa séculos antes, mas à qual, os poetas das gerações anteriores não haviam se dedicado por diversas razões. Dentre elas, por considerarem o gênero demasiado escapista e/ou de temática circunscrita ao universo do campo.

Mas se essa “acusação” seria válida no tempo de Catulo, em que as convulsões estavam em seu início; ao tempo de Virgílio, quando se pressentia que chegariam a seu estágio final, decerto a sociedade romana, já extenuada por tantos conflitos, reclamasse mesmo das artes alguma forma de consolo e devaneio que, agindo como um bálsamo, a fizesse desviar, mesmo que brevemente, de uma realidade terrível, pela qual se

---

<sup>11</sup> Essa regularidade, no entanto, é fortuita, pois a *Eneida* só foi publicada, ainda que inconclusa, em razão da morte do poeta nesse ano.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

passou, mas que pode retornar<sup>12</sup>. Nesse momento, faz-se mister não só apontar saídas – como o fizeram, embora por meios diferentes, Lucrécio, Catulo e Horácio –, mas, principalmente, resgatar a esperança em dias melhores. E o momento suscitado pelos acordos de Brindes é mais que ideal para isso.

Assim, a valorização da temática campestre e da tranquilidade pastoril atendem a um desejo, possivelmente não verbalizado mas latente, de retorno a tempos mais simples, de resgatar aquela *Idade de Ouro* perdida. E é atento a isso que Virgílio vai, ele também, dar novos contornos ao mito, pois defenderá, em diversas passagens de sua obra, não só a busca da tranquilidade e da paz no campo, mas também o desprezo pelos valores da civilização urbana, cercada de luxos, prazeres e ambições. Suas ideias, nesse aspecto, repousam sobre as de Epicuro e ecoam as de Lucrécio, realizando um diálogo intertextual que, até então, era inusitado nas letras latinas. Desse modo, o bucolismo vergiliano é, em boa medida, um bucolismo epicurista que serve igualmente a estabelecer um contraponto com os versos de Horácio: pois se este canta um lugar longínquo e de difícil acesso; Virgílio retrata os campos de sua própria região, mas que podem, enfim, ser os de qualquer lugar da Itália. Assim, viver sua *Idade de Ouro* é, para Virgílio, algo bem mais simples e exequível.

Mas em nenhuma parte das *Bucólicas* a *Idade de Ouro* é tão claramente retratada quanto no quarto poema da série. Sobre essa IV<sup>a</sup> Bucólica, aliás, uma plêiade de críticos já deteve em virtude de sua temática, que muito coincide com as crenças cristãs, como Néraudau bem sinteticamente nos apresenta:

*Cette églogue, sans doute composée en 40, bien avant la naissance du Christ, présente toutefois quelques points communs avec les prophéties bibliques, les bénédictions attachées à la naissance d'un enfant, et même avec l'imagerie chrétienne, le retour d'une Vierge et la maternité finale. Aussi Virgile, à partir du IV<sup>e</sup> siècle, commença-t-il d'être tenu pour une sorte de prophète miraculeusement averti de la véritable religion.* (NÉRAUDAU, 2001, p. 39)

Porém, se, devido às semelhanças com as narrativas cristãs, a IV<sup>a</sup> Bucólica acabou fazendo de Virgílio um “profeta pagão”, de que maneira elas se associam à *Idade de Ouro*?

---

<sup>12</sup> A História registra outros momentos semelhantes: o período de maior agitação cultural na Alemanha são aqueles entre o fim da Primeira Guerra Mundial (1918) e a ascensão do III Reich (1933). Mesmo fenômeno ocorrido, no Brasil, nos anos entre o Golpe Militar de 1964 e o AI-5 (1968).

Acreditando que o exame dessa relação serve, ademais, para des-  
construir a mítica cristã ao redor de Virgílio e demonstrar as verdadeiras  
intenções do poeta, penso que a melhor maneira de demonstrá-la seria a  
partir da determinação da identidade mesmo da referida criança. A esse  
respeito todos os historiadores da literatura latina são unânimes em indi-  
car tratar-se do próprio filho de Polião, que era então cônsul e fora o ar-  
quiteto da paz de Brindes. Seu nascimento não será a causa, mas tão so-  
mente coincidirá com o início dessa nova Idade de Ouro. Ao longo do  
poema, Virgílio mostra que, a cada fase do desenvolvimento da criança,  
até chegar à idade adulta, estará marcada por mais um passo em direção a  
essa nova era de paz e de prosperidade para Roma. A criança, enfim, será  
*testemunha*, e não agente do processo.

E qual seria, enfim, o processo de retorno à *Idade de Ouro*? Nesse  
aspecto, o poema toma contornos mais políticos, pois Virgílio o divide  
em dois momentos: durante o primeiro, descrito entre os versos 19 e 30,  
haverá o retorno à concórdia e à paz, enquanto a criança cresce e alcança  
a juventude. Contudo, como dito no verso 31: *pauca tamen suberunt  
priscae uestigia fraudis*.<sup>13</sup> e então novamente irromperia uma nova guerra  
de Troia, isto é, uma guerra decisiva e final, na qual ter-se-ia um novo  
Aquiles – que não será a criança em questão. Terminada essa guerra, en-  
tão haveria, enfim, uma paz duradoura, e a criança, já adulta, alcançará,  
então, projeção na sociedade romana, e sua tarefa primordial será a de  
garantir que a continuidade da paz interna.

Ora, dadas as (frágeis) condições políticas tecidas no acordo de  
Brindes, não era difícil perceber-se que os dois lados buscavam sobretu-  
do ganhar tempo – e assim pudessem recompor tropas, riquezas e alian-  
ças. Nem que, quanto maior o tempo de que dispusessem para isso, maior  
seria a força destrutiva com que se lançariam à guerra. Daí, é fácil enten-  
der-se porque Virgílio prevê que o desenlace final somente ocorrerá em  
alguns anos.

De fato, nove anos decorrerão em Brindes e a batalha de *Actium*  
(31 a.C.), na qual as tropas de Marco Antônio serão finalmente derrota-  
das, e Otávio se afirma como único governante de todo o império. Mas,  
no que diz respeito à obra, é interessante constatar que Virgílio prevê o  
terror dos combates e a vitória de um “Aquiles”, mas em momento algum  
toma partido: interessa-lhe mais que a guerra tenha um final derradeiro, e  
que a paz retorne de maneira definitiva, para que os homens possam re-

---

<sup>13</sup> “Logo, porém, surgirão alguns traços de um antigo engodo...” (tradução minha)

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tomar seu curso rumo àquela *Idade de Ouro* iniciada em Brindes; pouco importando, enfim, o lado vencedor.

Perceba-se, pois, que a contribuição de Virgílio para o mito está em reafirmar tacitamente o epicurismo lucreciano e de fazê-lo fincar raízes na Itália, desviando-o das ilhas afortunadas de Horácio. Mas, e quanto aos amores, dionisíacos e proibidos, cantados por Catulo? Sobre isso, mesmo uma leitura superficial das *Bucólicas* mostrará que, para o poeta, no espaço campestre não há lugar para as interdições que vigoram no espaço urbano e, portanto, os amores aí vividos são livres de qualquer regulação social. Enfim, Virgílio apresenta o campo como resposta para os dilemas de Catulo.

Se a publicação das *Bucólicas*, logo fizeram de Virgílio um dos poetas mais amados de Roma, esse fato não passou em branco: graças a isso o poeta passou a frequentar o círculo de Mecenas, tornando-se inclusive amigo de Otávio Augusto. Isso não deixará de ter reflexos em sua obra, pois é a pedido deste que Virgílio passará os próximos anos dedicando-se às *Geórgicas*, obra que fazia parte da política de Augusto de, retomando as tradições romanas, promover um retorno aos campos, à vida simples e ao *mos maiorum* romano (sobre o qual, aliás, Virgílio silenciou, em sua obra anterior).

Nas *Geórgicas*, publicadas em 29 a.C., Virgílio redigirá um verdadeiro manual das atividades do campo que, não sem fundamento, colocará Virgílio no grupo dos poetas “didáticos”; afinal, todas as informações relativas ao plantio e às colheitas, à produção das vinhas, à criação dos diversos tipos de gado, e da criação das abelhas e extração do mel – temas de cada um dos quatro cantos da obra – estão corretas, segundo as tecnologias da época. Contudo, se, nas *Bucólicas*, Virgílio colocou a vida campestre como condição *sine qua non* da *Idade de Ouro*, convém recordar que o mito sempre mostra a natureza oferecendo livremente seus dons aos homens (e também aos deuses), sem que o trabalho fosse necessário.

Entretanto, nas *Geórgicas*, é justamente de trabalho que se fala, e todos os processos descritos são as formas de melhor domar a natureza e fazê-la produzir da maneira mais adequada ao homem. O livro, assim construído, coloca-se em oposição direta ao mito, e se aparentemente se ajusta com perfeição tanto às intenções de Augusto, quanto à realidade da reconstrução da península, após tantos anos de combates.

A *Idade de Ouro* das *Geórgicas* não será, enfim, aquela dos mitos passados, mas a dos homens do futuro: que, mesmo fadados ao trabalho nos campos; poderão desfrutar de tempos de paz e fartura como nenhuma das gerações imediatamente anteriores. Prometendo não a *Idade de Ouro* dos mitos, mas uma *Idade de Ouro* real, Virgílio acaba, com isso, plantando as sementes de um novo mito: o de que a paz e a fartura advêm puramente do trabalho dos homens, sem a interferência dos deuses, nem das esferas de um poder, que se não é necessariamente benévolo ou colaborativo, está ao menos suficientemente distante para não se imiscuir demasiadamente no cotidiano dos cidadãos.

Percebendo-se aí novos ecos de seu epicurismo latente, as *Geórgicas* acabam sendo, mais que um manual de atividades agrícolas ou um poema didático, um manifesto com um teor político que, embora diluído, não passa despercebido: se a política de Augusto era mostrar a Itália como o lugar onde uma nova *Idade de Ouro* estava em construção, nas mãos de um novo regime. O mesmo procedimento, aliás, é praticado na *Eneida*, quando as predições de Anquises sobre o futuro de Roma – que seriam o presente de Virgílio – falam da grandeza de César e da *Idade de Ouro* a ser vivida. Ora, o leitor atento, fazendo as devidas comparações entre as profecias e o momento histórico em curso, rapidamente constataria as discrepâncias existentes.

Ademais, nas próprias *Geórgicas*, e também na *Eneida*, Virgílio mostrará a Itália como a terra que vivera de fato tal como no mito, mas outrora, quando governada por Saturno, o pai dos deuses, destronado por Júpiter. Desse modo, Virgílio cria uma contradição: se a nova ordem, centrada em Otávio Augusto, destruía os alicerces da República, e se instaurava no poder suprimindo todas as liberdades políticas dos romanos, como poderia ela proclamar-se como o início de uma nova era de paz e prosperidade? E deixa no ar, latente, a pergunta: a Idade de Ouro com que se sonhava não teria sido justamente aquela que terminara?

Essa pergunta será, aliás, a mesma que moverá Ovídio, poeta nascido em 43 a.C. e morto em 17 d.C., último dos que abordará a *Idade de Ouro* como mito. Nascendo momentos antes da paz de Brindes e morrendo já no governo de Tibério, sucessor de Augusto, Ovídio não será testemunha de todo o ciclo de destruição presenciados por seus antecessores. No entanto, ele assistirá à progressiva concentração de poderes nas mãos de Augusto, que, pouco a pouco, irá acumulando, em caráter vitalício, os principais cargos do governo romano, e, cada vez mais, impondo sua marca no Estado.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Essa marca, no entanto, será a mesma que, em nome das tradições romanas, ira perverter e esvaziar de qualquer sentido real essas mesmas tradições: invocando seu valor, Augusto visava a implantar um novo código de conduta que suprimia não só as liberdades políticas anteriormente desfrutadas, mas também as liberdades individuais e de pensamento, que se buscavam uniformizar em torno à figura, e à vontade, do imperador.

Devido à diferença de idade entre Ovídio e seus antecessores diretos, Horácio e Virgílio<sup>14</sup>, e ao fato de viver em momento histórico tão diferente - apesar de muitos dos personagens serem os mesmos - pouco será o diálogo intertextual direto entre eles. Se é certo que Ovídio terá conhecido a produção de todos, ele parece, no quesito comportamento, preferir a companhia de Catulo: sua produção inicial defende que as relações amorosas só podem ser verdadeiramente desfrutadas fora do âmbito das tradições. Isso, claro, ia em rota de colisão com a política de Augusto, e, apesar de muito popular, Ovídio não era visto com bons olhos na corte imperial.

Mas quanto ao tema que vimos analisando, Ovídio será o poeta que o abordará de maneira mais clara: bebendo novamente na fonte de Hesíodo, Ovídio construirá, em suas *Metamorfoses*, o quadro mais completo e detalhado da *Idade de Ouro* nas letras latinas: os versos iniciados por *Aurea prima sata est aetas...* fazem a síntese de tudo quanto já se escrevera sobre o assunto. Mas esses mesmos versos, se reproduzem com bastante fidelidade o que a tradição poética greco-latina já consagrará, introduz um elemento novo, no qual se deixa entrever uma crítica ao poder instaurado em Roma: pois esse mesmo verso continua com “*quae uindice nullo,/ sponte sua, sine lege fidem rectumque colebat.* (Ov. *Met.*, I, 89-90)”<sup>15</sup>. Ora, dizer-se que se tratava de um tempo em que o direito e a fé eram cultuados *sem lei ou espírito de vingança* era estabelecer uma oposição direta a Augusto, já que, em seus discursos, o imperador sempre se apontava como o “filho e herdeiro de César” que tomara por missão vingar seu pai adotivo – e em nome disso Augusto caçou não só os assassi-

---

<sup>14</sup> Diferença essa que, refletindo-se igualmente no estilo, fará com que os historiadores da literatura latina, como Grimal e Conte, aloquem Ovídio no grupo dos poetas “elegíacos”, vinculando-o antes a Tibulo, Propércio e Pérsio.

<sup>15</sup> “Então veio a era de ouro, na qual, sem lei ou vingança, se cultuava espontaneamente o direito e a fé”.

nos, mas os mais mínimos opositores de César - e concluir sua missão de salvar Roma.

Não há só este, mas também outros episódios nas *Metamorfoses* que, se não denunciavam explicitamente, dão pequenas alfinetadas, ora nos mecanismos do poder imperial, ora na pessoa mesma do Príncipe. Um destes episódios é a defesa de ideias e crenças pitagóricas, vinculando-as ao nome do rei Numa Pompílio, que é, ademais, retratado como o único bom *soberano* de Roma. Outro será a reprodução da versão, que corria pelas ruas da Urbe, de que Augusto seria realmente filho *natural* de César; resultado, portanto, de uma relação incestuosa entre tio e sobrinha. Nesse caso, a adoção de Augusto por César seria completamente inválida, o que faria ruir todo o sustentáculo dos “direitos” do imperador.

Evidentemente, a simples menção de tais fatos nas *Metamorfoses* faria subir ainda mais à tensão já existente, e, se não foram a causa direta, em muito contribuíram para que Augusto, enfim, decretasse o exílio de Ovídio em Tomos, cidade do Mar Negro<sup>16</sup>, em 8 d.C, exílio do qual o poeta jamais retornaria.

Após Ovídio, o tema da *Idade de Ouro* não seria mais tratado pelos autores latinos, talvez porque estivesse já esgotado, ou, o que é mais provável, à literatura não se concedesse mais o espaço para traçar, metaforicamente, comparações entre um suposto passado mítico e feliz da raça humana e um presente intranquilo e assentado ora no temor das grandes convulsões políticas, ora no dos plenos poderes exercidos pelo imperador de plantão. Fato é que, após a geração de Ovídio, os novos nomes que despontariam na cena literária romana comporão obras de caráter mitológico ou de crítica social, mas jamais teceriam novamente comparações com o momento político.

Passado o tempo das convulsões, consolidado o poder imperial – com os aspectos negativos e positivos que isso acarretou – as gerações seguintes se destacariam pela busca por novos caminhos de expressão literária. Esse caminho, porém, não passará mais, ao menos diretamente, pela representação ou discussão da realidade.

Assim, à primeira vista essa literatura nos parecerá sobretudo escapista e/ou bem-comportada, sem qualquer traço do espírito contestatário que aqui analisamos, e a exegese praticada nos séculos posteriores tenderá a vê-los como autores “menores”, prenúncio de uma decadência

---

<sup>16</sup> Atualmente Timisoara, na Romênia.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

iminente. Contudo, é essa uma postura crítica, já superada, que pensava em fases fixas de ascensão, apogeu e de queda na trajetória de uma cultura. Sabemos que, de fato, nos processos escriturais de qualquer coletividade existem apenas transformações e mudanças de rota e é também importante ressaltar que esses não implicam uma perda de qualidade na produção.

Se tal conceituação nos leva a uma reavaliação do que teria sido a *Idade de Ouro* na lírica latina, não nos impede - ao contrário, a mudança dos paradigmas acaba por realçar - o fato de que os poetas dessa *Idade de Ouro* se valeram dos mitos da *Idade de Ouro*, seja para retratar sua realidade imediata, seja para apresentar propostas para enfrentá-la.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRISSON, Jean-Paul. *Rome et l'âge d'or: de Catulle à Ovide, vie et mort d'un mythe*. Paris: La Découverte, 1992.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *A literatura latina*. 3. ed. rev. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

CATULLE. *Poésies*. Paris: Les Belles Lettres, 2006.

CATULO. *O livro de Catulo*. Tradução, introdução e notas de João Angelo Oliva Neto. São Paulo: Edusp, 1996.

CONTE, Gian Biagio. *Latin literature: a history* Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1994.

GRIMAL, Pierre. *Horace*. Paris: Éditions du Seuil, 1969.

----- . *Virgílio ou o segundo nascimento de Roma*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

HORACE. *Œuvres*. Introdução e notas de F. Plessis e P. Lejay. Paris: Hachette, 1911.

HORÁCIO. *Odes e epodos*. Tradução e notas de Bento Prado de Almeida Ferraz. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUCRÈCE. *De la nature*. Paris: Les Belles Lettres, 2009.

NÉRAUDAU. Jean-Pierre. Introduction. In: CATULLE. *Poésies*. Paris: Les Belles Lettres, 2006, p. VII-XXV.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

-----. Quatrième églogue. In: VIRGILE. *Bucoliques*. Paris: Les Belles Lettres, 2001.

OVIDE, *Les métamorphoses*. Paris: Les Belles Lettres, 2009.

VIRGILE. *Géorgiques*. Paris: Les Belles Lettres, 1998.

-----. *Bucoliques*. Paris: Les Belles Lettres, 2001.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
A PERTINÊNCIA DO GÊNERO JUDICIÁRIO  
NA LITERATURA CRISTÃ LATINA

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

RESUMO

Na ausência de um corpo de doutrinas certo e acabado para que se pudesse ensinar às gentes e propagar, sob um arcabouço filosófico consistente, os conteúdos do cristianismo, tendo apenas como mensagem narrativas míticas e que, concretamente, subsistia à doutrina paulina, expressa em suas cartas, resta-nos então a propagação de uma religião que se põe em oposição à cultura antiga, sobretudo à sociedade imperial romana, que a ele opôs poderosa resistência e repulsa. Assim, situações de ordem cultural e conflitos de cidadania, bem como discussões linguísticas e de cunho doutrinário serão colocadas em oposição nos tribunais por cidadãos em vários momentos da evolução da história do cristianismo. Teceremos considerações a respeito das origens e evolução do cristianismo, em suas linhas gerais, e a pertinência, nesse campo, do gênero judiciário.

Palavras-chave:

Gênero judiciário. História do cristianismo. Língua latina. Antiguidade Tardia.

1. *Introdução*

A literatura cristã se faz a partir do momento em que se propaga no Ocidente a mensagem de amor, de fé e esperança testemunhada por Jesus Cristo e difundida pelos apóstolos, sobretudo Pedro e Paulo, os quais a disseminaram nos principais centros do Mundo Antigo: Antioquia, Éfeso, Atenas, Corinto, Galácia, Filipos, Colossos, Tessalônica, Roma, cidades da Judeia como Jerusalém, e outras tantas comunidades do Oriente como Esmirna, Pérgamo, Tiatira, Sardes, Filadélfia e Laodiceia, sendo estas tais como são citadas no *Apocalipse* 1,4 até 3,22.

A obra de Ernest Renan é bastante elucidativa a respeito do cristianismo, evidenciando todas as relações entre o cristianismo e o judaísmo em suas origens e evolução, e sobre elas trataremos ao longo deste artigo, abordando os elementos pertinentes.

Quanto à existência histórica de Jesus, trata-se de um fato comprovado por testemunho de historiadores como Tácito, o qual atesta tinha Jesus sofrido o suplício da cruz, com ordem de Pôncio Pilatos, sob o império de Tibério César. A passagem é da obra *Annales*, livro XV, ca-

pítulo 44, no curso de uma narrativa sobre o reinado de Nero.<sup>17</sup> Nesse sentido, inicia-se uma dinâmica nova entre as religiões do mundo, quando o ser divino, objeto da adoração dos homens tem uma existência histórica, pelo fato de ter-se encarnado, tendo nascido do seio de uma mulher e crescido em meio às ocupações domésticas, como a de carpinteiro.

Quando se dedica a discorrer sobre a trajetória de Jesus na terra, Ernest Renan segue até o último suspiro de Jesus na cruz, já que considera os relatos evangélicos sobre a ressurreição incongruentes e imprecisos, deixando margem a dúvidas das mais diversas ordens. Mas quanto à proclamação de sua ressurreição, essa é certa, veio de Maria Madalena ao ver o sepulcro vazio. Outro elemento polêmico é a existência do Santo Sudário, sobre o qual discorre Thomas de Wesselow em favor da tese de que é a relíquia que comprova a ressurreição de Jesus.

---

<sup>17</sup> "Sed non ope humana, non largitionibus principis aut deum placamentis decedebat infamia, quin iussum incendium crederetur. Ergo abolendo rumori Nero subdidit reos et quaesitissimis poenis adfecit, quos per flagitia invisus vulgus Chrestianos appellabat. Auctor nominis eius Christus Tiberio imperitante per procuratorem Pontium Pilatum supplicio adfectus erat; repressaque in praesens exitiabilis superstitio rursus erumpebat, non modo per Iudaeam, originem eius mali, sed per urbem etiam, quo cuncta undique atrocitas aut pudenda confluent celebranturque. Igitur primum correpti qui fatebantur, deinde indicio eorum multitudo ingens haud proinde in crimine incendii quam odio humani generis convicti sunt. Et pereuntibus addita ludibria, ut ferarum tergis contacti laniatu canum interirent aut crucibus adfixi aut flammandi atque, ubi defecisset dies, in usum nocturni luminis urerentur. Hortos suos ei spectaculo Nero obtulerat, et circense ludicrum edebat, habitu aurigae permixtus plebi vel curriculo insistens. Vnde quamquam adversus sotes et novissima exempla meritis miseratio oriebatur, tamen non utilitate publica, sed in saevitiam unius absumerentur".

Tradução:

"Mas não se esquivava a um deus por infâmia, não por poder humano, não por liberalidades de um príncipe ou com meios de apacar, a menos que se acreditasse no incêndio ordenado. Alimentando, pois, o rumor, Nero submeteu os réus e os afligiu com esquisitíssimos castigos aqueles que o povo chamava de cristãos odiosos por meio de ignomínias. O autor deste nome Cristo tinha sido oprimido com o suplício da cruz no comando de Tibério pelo procurador Pôncio Pilatos; e a reprimida superstição funesta irrompia para o momento presente novamente, não apenas na Judeia, origem deste mal, mas também através da cidade de Roma, para onde confluíam e se celebravam todos os eventos atrozes ou vergonhosos. Primeiramente, portanto, tendo sido presos os que confessavam, depois, com sua indicação, a enorme multidão foi convencida, por conseguinte, não tanto da acusação do incêndio quanto do ódio ao gênero humano. E para os que pereciam eram lançados os escárnios, a fim de que morressem cobertos de mordida dos cães e de dorsos das feras ou pregados às cruzes ou destinados às chamas e, quando o dia tivesse encerrado, queimassem para uso de luz noturna. Nero havia oferecido àquele espetáculo seus jardins, e anunciava o jogo circense insistindo confusamente no hábito do cocheiro para a plebe ou para a corrida. Onde, ainda que nascesse a compaixão contra os méritos daninhos e os últimos exemplos, não tanto por interesse público, quanto fossem devorados para a crueldade de apenas um indivíduo".

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

A trajetória inicial do cristianismo é marcada por inúmeros embates como a tradição comunitária dos doze apóstolos na Judeia e o contraponto da atividade missionária de Paulo. Esse contraponto, segundo Ernest Renan, é o que explica, já nas origens, o grande cisma na Igreja que será a Reforma protestante e seus desdobramentos. Na história primitiva da Igreja, explica Renan, os que tiveram um convívio com Jesus continuaram a manter uma convivência entre si, repartindo o pão e praticando a caridade. Mas quanto a São Paulo, inicialmente perseguidor do cristianismo, transforma-se em divulgador da mensagem evangélica, numa atividade missionária bastante ativa e profícua.

Não fosse Jesus o fundador do cristianismo, teria sido São Paulo o seu fundador, com sua intensa atividade missionária, o que se pode comprovar nas epístolas a ele atribuídas, ainda que com reservas, porque nem sempre a autoria das epístolas é autenticamente atribuível a São Paulo.

Assim, Paulo resistia a um encontro com os doze apóstolos, pois sua experiência com Jesus havia sido a profunda experiência que tivera quando de sua conversão, ao passo que os doze apóstolos tiveram convivência direta com Jesus. Isso explica a existência na Igreja de duas vertentes, uma da instituição dos conventos e mosteiros, inspirada na vida comunitária dos doze apóstolos, e a vida missionária, inspirada na experiência de Paulo, nas igrejas e catedrais pelo mundo afora, nas quais se prega a palavra às multidões. A primeira é oriunda da prática dos doze apóstolos, a segunda, a partir da experiência de Paulo.

O encontro de Paulo com os doze apóstolos, segundo relato de Renan, foi uma experiência para São Paulo de desapontamento, pois encontrou os doze apóstolos rendidos ao culto judaico, enquanto Paulo pregava abertamente a novidade do Evangelho sem receio de resistências ao ensinamento de Jesus. Esse encontro é emblemático, pois a religião cristã sofreu suas primeiras perseguições por parte dos judeus. Havia sido por parte do sumo-sacerdote Anás que se dera a principal autoria do assassinato de Jesus. Também fora Anás quem havia mandado apedrejar a Estêvão, em Jerusalém. A diferença entre o papel exercido por Anás na execução de Jesus e de Estêvão foi que, no caso de Jesus, houvera o concurso da autoridade romana, ao passo que, na execução de Estêvão, atuou pura e simplesmente a autoridade de Anás, pois a administração romana nesse momento havia-se eximido de julgar processos de natureza religiosa, nas quais havia um puro fanatismo, em que o ódio ao cristianismo era o principal ingrediente.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Divulgado em vários grandes centros do mundo antigo, o cristianismo conquistou aos poucos um grande contingente de seguidores, apesar das perseguições sofridas e os martírios.

A dominação romana na Judeia traz ecos até os dias atuais, pois a sobrevivência dos judeus é um histórico de resistência que beira ao sobrenatural. Na época tardo-antiga, a dominação romana na Judeia era marcada por um estado de sítio permanente, uma vez que os membros do exército romano eram recrutados em cidades da Judeia, inimigas entre si. Por esta razão, a situação da Judeia era diferenciada de outras regiões, onde os elementos recrutados tratavam os nativos como compatriotas.

Os episódios mais duros da campanha dos romanos na Judeia foi o cerco de Jerusalém, narrado por Flávio Josefo em *A Guerra dos Judeus Contra os Romanos*<sup>18</sup>. São inumeráveis os episódios sangrentos desta operação, sobre os quais não entraremos em detalhe, apenas os mencionamos porque a situação dos judeus é compartilhada pelos cristãos, mesmo porque o cristianismo viveu em uma situação de ambiguidade com o judaísmo, pois nasceu e floresceu em seu sítio geográfico (a Judeia), contextualizou-se em sua cultura, linguagem e tradições, enriqueceu-se no contato com a civilização helenística e seu legado, as tradições romanas e outros contextos e se expandiu, até ter vida própria e se separar definitivamente do judaísmo.

Por ação preferivelmente de São Paulo, a partir de sua visão de Jesus Cristo, o cristianismo foi além dos limites da Judeia, tendo contato, por exemplo, com cultos pagãos estabelecidos em templos específicos, como o da deusa Ártemis de Éfeso, ocasião em que houve embates e confusão com a reação dos pagãos à pregação paulina. Neste momento, ensejou-se uma ação judicial contra Paulo e seus companheiros, contornada por Paulo graças à sua versatilidade e suas credenciais, bem como o seu conhecimento do grego, do latim, além do hebraico.

Neste sentido, começa-se a notar que o cristianismo vai se expandindo e enfrentando reações das culturas locais com que se defronta. Nesse campo, é impossível pisar em território estrangeiro sem pisar nos pés dos nativos da região e criar hostilidades. Nesta ocasião são ensejadas prisões, julgamentos, e atitudes diversas e hostis das populações locais. A bem da verdade, até hoje, em nossos contextos culturais, apela-se

---

<sup>18</sup> Escrita originalmente em grego, é dividida em 5 livros.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ao bom senso e à tolerância religiosa, quando estas são, a bem da verdade, parte de um mundo em que carecemos de tolerância e aceitação pacífica da alteridade.

Assim, o mundo se cristianizou lentamente, da mesma forma que foi lenta sua elaboração dogmática que assentaria o sistema de crença hoje conhecido e professado em nossa fé cristã, a partir das Escrituras e do Magistério das Igrejas, cada uma em suas particularidades.

O pensamento cristão absorveu, em sua evolução, muitas contribuições filosóficas como o estoicismo, o neoplatonismo, o gnosticismo, dentre outras vertentes. Mas o debate sempre esteve presente no curso destes contatos com elementos da cultura antiga. As visões de cada pensador eram confrontadas com outras que igualmente disputavam poder e influência de sua posição na ordem do dia.

Ora, quando se lida com situações de dúvida e conflitos de espaço de poder, tem-se ocasião para as disputas jurídicas. Muitas vezes percebem-se razões não declaradas que movem os litigantes em disputas judiciais. E devem ser levados em conta atitudes filosóficas, caráter, comportamento, humor, dentre outras coisas; aspectos que, muitas vezes, são os mais relevantes. No caso da religião cristã e dos autores da literatura cristã latina, é estatisticamente patente a ocorrência de peças de retórica judiciária.

É necessário recorrer a conceitos fundamentais como o de gênero judiciário para determinar em que medida avaliaremos as peças de retórica judiciária.

### **2. Elementos de retórica judiciária**

Os três gêneros nos quais Aristóteles classifica a retórica são: o gênero judiciário, o gênero deliberativo e o gênero demonstrativo. Essa classificação leva em conta a relação pretendida pelo orador entre o assunto do discurso e o ouvinte. Deste modo, são possíveis duas relações: ou o ouvinte pode ser árbitro da decisão, com o fim pretendido pelo orador de ativar a atuação do ouvinte, ou o ouvinte pode ser apenas espectador que goza passivamente com o resultado do interesse estético do ouvinte no assunto e a formulação literária do discurso. Esta duplicidade da possível relação do objeto do discurso com o ouvinte tem, naturalmente, sua base na qualidade do objeto do discurso. O objeto do discurso tem, pois, duas qualidades: *dubium/certum*. Se o objeto do discurso é

um *dubium*, então o ouvinte é considerado e tratado como árbitro da decisão, aparecendo então o orador como “parte” que, com um discurso parcial trata de ganhar para sua causa o árbitro da decisão. Se, ao contrário, o assunto do discurso é um *certum*, nesse caso o orador se dirige ao ouvinte e o trata como espectador que goza passivamente com o discurso. Esta duplicidade da relação do assunto tem sua correspondência na duplicidade da relação do objeto na filosofia: “...*philosophia ... et contemplatiua est et actiua: spectat simul agiturque...*” (Sen. Ep. 95, 10).

Aristóteles divide depois o caso do árbitro da situação segundo o tempo a que pertence a *res dubia*, acerca da qual o ouvinte tem que tomar uma decisão: primeiramente, se o assunto pertence ao passado, o ouvinte é considerado e tratado pelo orador como um juiz; em segundo lugar, se o assunto pertence ao futuro, o orador considera e trata o ouvinte como a um membro de uma assembleia popular que toma decisões políticas. O caso do espectador que goza passivamente não é objeto de ulteriores subdivisões mais particularizadas. Daí resulta a classificação da retórica em três gêneros.

Primeiramente, o gênero judiciário (*genus iudiciale*, τὸ δικάζικον γένος) “...*iudiciale est quod positum est in controuersia et quod habet accusationem aut petitionem cum defensione...*” (Her. 1,2,2) é o discurso diante de um tribunal, pronunciado diante de juízes, a quem se convida a emitir um juízo sobre um conjunto de fatos pertencentes ao passado, no sentido da acusação ou da defesa. A qualificação que o orador pretende fazer recair sobre o conjunto de fatos provém principalmente da alternativa *iustum* (δικαιον) / *iniustum* (ἀδικον)☞. Ao ajuizamento dos fatos corresponde a alternativa do *officium*. Ao ajuizamento do estado dos fatos como *iniustum* corresponde o *officium* da acusação. Ao ajuizamento dos fatos como *iustum* corresponde o *officium* da defesa. O curso total do jogo mútuo da acusação e defesa chama-se *actio* (*actio* = *accusatio* et *defensio*, conforme definição de Sulpício Vítor). Na *inuentio* deste *genus*, o centro de gravidade gira em torno dos *argumenta*.

Em seguida, o gênero deliberativo (*genus deliberatiuum*, τὸ συμβουλευτικον γένος)☞ que, conforme definição contida na obra *Rhetorica ad Herennium*, “...*deliberatiuum est in consultatione quod habet in se suasionem et dissuasionem...*”, também chamado *genus contionale* por Quintiliano: o caso modelo é o discurso pronunciado diante de uma assembleia popular que se reuniu para deliberar e à qual se convida a tomar uma decisão com relação a uma ação futura que o orador aconselha ou desaconselha. A qualificação que o orador pretende fazer recair

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

sobre essa ação provém principalmente da alternativa *utile* (◆♦○✕ℓ□□■①) / *inutile* (Ⓛ●☞Ⓛℓ□□■①). Ao ajuizamento da ação corresponde a alternativa do *officium*. Ao ajuizamento da ação como *utile* corresponde o *officium* de aconselhar (*suasio, suadere*). Ao ajuizamento da ação como *inutile* corresponde o *officium* de desaconselhar (*dissuasio, dissuadere*). Na *inventio* deste *genus*, o centro de gravidade gira em torno dos *exempla*.

Em terceiro lugar, encontra-se o gênero demonstrativo ou epidéictico (*genus demonstratiuum*, τό ἐπιδεικτικὸν γένος①) “...*demonstratiuum est quod tribuitur in alicuius certae personae laudem uel uituperationem...*” (Her. 1, 2, 2), também chamado *laudatiuum genus*. O caso modelo é o discurso pronunciado diante de uma reunião solene em louvor de uma pessoa (pertencente à atualidade, à história ou ao mito), de uma comunidade (pátria, cidade), de uma atividade (profissão, estudo) ou de uma coisa que se queira celebrar. Ainda que o objeto do discurso epidéictico seja um *certum*, não obstante, por analogia com os outros dois *genera*, forma também uma alternativa da qualificação pretendida pelo orador e do *officium*. A qualificação que o orador pretende conseguir sobre o assunto tratado provém principalmente da alternativa *honestum* (καλόν / *turpe* αἰσχρον). Ao ajuizamento da ação como *honestum* corresponde o *officium* do louvor ou elogio (ἐπαῖος ☞ *laus, laudare*). Ao ajuizamento da ação como *turpe* corresponde o *officium* do vitupério (ψόγος⇩ *uituperatio, uituperare*). Na *inventio* deste *genus*, o centro de gravidade gira sobre a *amplificatio*, que se vê reforçada na *elocutio* por meio do *ornatus* (Quint. 3,7,6: *proprium laudis est res amplificare et ornare*).

O caráter dialético da retórica em que melhor se expressa é o *genus iudiciale*, já que, diante do tribunal com o acusador, enfrenta-se sempre um defensor, de modo que um mesmo estado de coisas é tratado de dois pontos de vista contrapostos. Cada um dos dois oradores tem de ter em conta o ajuizamento dos fatos pelo contrário (Quint. 7,1,4 “...*non minus pro adversa parte quam pro mea cogitabam...*”), de sorte que a dialética não só nasce do fato de que são dois os discursos que se pronunciam, mas que também dois pontos de vista diferentes são colocados um diante do outro, a partir de cada um dos discursos em particular. No *genus deliberatiuum*, este caráter dialético já está menos marcado, e isso pela razão de que a parte contrária não pede sempre a palavra; e assim o *genus deliberatiuum* pode aproximar-se do *genus demonstratiuum* quando os ouvintes já se encontram decididos à ação recomendada pelo ora-

dor e este se limita a confirmá-los nessa maneira de pensar. Donde o caráter dialético da parte contrária nunca faz uso da palavra, antes existe apenas como possibilidade conceitual com a qual o orador acostumado com a dialética pode entender-se (explícita ou implicitamente).

Não obstante, uma tendência (derivada do *genus iudiciale*) para a “parcialidade” pode-se apreciar em todos os *genera* (com uma realização mais clara no *genus deliberatiuum*, e com uma realização analógica no *genus demonstratiuum*). Esta realidade teve também repercussões na poesia influenciada pela retórica. O “interesse da parte” chama-se também *utilitas causae*. (Quint. 4,3,14; 5,11,16)

### 3. Peças de retórica judiciária na literatura cristã latina

Fazendo um levantamento estatístico dentre as obras dos Padres da Igreja latinos é flagrante a incidência de obras de retórica judiciária. Fazemos um demonstrativo, a título de curiosidade, de três grandes expoentes da literatura latina cristã:

Tertuliano – *Aduersus Marcionem, Aduersus Valentinianos, Aduersus Hermogenem, Aduersus Iudaeos, Aduersus Praxean, Apologeticum, Aduersus Omnes Haereses, De Ieiunio aduersus Psychicos*. (9 peças)

São Jerônimo – *Apologia aduersus libros Rufini, Aduersus Pelagianos, Aduersus Heluidium, Contra Vigilantium, Altercatio Luciferiani et Orthodoxi, Contra Iouinianum, Contra Ioannem Hierosolymitanum*. (7 peças)

Santo Agostinho – *Contra Academicos libri tres, Contra Adimantum Manichaei discipulum liber unus, Contra Adversarium Legis et Prophetarum libri duo, Contra Cresconium Donatistam libri quattuor, Contra Duas Epistolas Pelagianorum libri ad Bonifacium quattuor, Contra epistolam Manichaei quam uocant Fundamenti liber unus, Contra Epistolam Parmeniani libri tres, Contra Faustum Manichaeum libri triginta tres, Contra Felicem Manichaeum libri duo, Contra Gaudentium Donatistarum episcopum libri duo, Contra Iulianum opus imperfectum libri sex, Contra litteras Petiliani libri tres, Contra Maximinum Haereticum Episcopum Arianorum libri duo, Contra Mendacium liber unus, Contra Priscillianistas et Origenistas liber unus, Contra Secundinum Manichaeum liber unus, Contra Sermonem Arianorum liber unus*. (18 peças)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Onde há tamanha profusão de peças de retórica judiciária, cabe a indagação da razão de sua existência em torno da temática cristã. Ainda hoje há conflitos entre igrejas que se debatem na procura de um ideal inatingível e, digamos, indefinido. Voltando-nos para as origens do cristianismo, perguntamo-nos o que o paralelo do grupo apostólico e de São Paulo – que consiste na definição de duas vocações do cristianismo que é a vida em comunidade e a vocação para a missão – nos ensina.

No início do cristianismo, foi muito impactante no ânimo e na história da sociedade o legado deixado por Jesus. Porque sua atuação foi decisiva no contexto nervoso e agitado da Judeia. Pelo relato de Ernest Renan, na obra *O Anticristo*, está descrito o ambiente alucinatório e crítico da dominação romana na Judeia, além de catástrofes naturais no reinado de Nero e Vespasiano que deram origem ao *Apocalipse*. Nesse sentido, é bom observar que, do ponto de vista histórico, os fatos que sucederam no tempo do *Apocalipse* são passados, não voltarão a acontecer tal como sucederam naquele tempo. O *Apocalipse*, afirma Renan, é o retorno do orgulho judaico no *Novo Testamento*.

É possível que talvez a forma de penalizar alguém por suas crenças e atitudes encontrada na sociedade romana era a do processo judicial, e a condenação era a cruz. Vimos que o processo de Jesus foi bastante sumário e a cena da plateia diante do prefeito da Judeia foi uma situação emblemática para a história da humanidade. No caso de Jesus, foi um tempo em que a administração romana ainda se imiscuia em questões religiosas, quando depois não se imiscuiu mais. O Sinédrio condenou Estêvão a sofrer a pena do apedrejamento, e assim está relatado em Atos dos Apóstolos, capítulo 6 e 7.

O livro dos *Atos dos Apóstolos* é uma peça importantíssima para demonstrar o quanto a mensagem do reino de Deus se debate com as instituições judaicas, gerando perseguição e penalidades como prisão e até apedrejamento. Nas regiões em que havia instituições como tribunais, o ensino era dado a denúncias e processos judiciais.

Em Roma, a resistência ao cristianismo se justifica pelo fato de que esse culto não se rendia ao culto aos deuses nacionais que era a tríplice de Júpiter, Marte e Quirino. Júpiter presidia aos negócios do Estado, Marte presidia à guerra, e Quirino era o patrono da cidade de Roma (DUMÉZIL, 2000, p. 153-290). Os cristãos eram lançados às feras famintas no circo e morriam professando a sua fé. Esta resistência foi aos

poucos mudando a opinião pública e granjeando adesões ao culto cristão.

Uma questão muito importante no cristianismo era que Jesus soube inspirar amor em seus seguidores da primeira hora. Uma análise minuciosa dos Evangelhos nos revela a ação de uma pessoa extremamente inteligente que desafiava todas as filosofias e certezas, mas tal não era a disposição em igual medida no caso de seus discípulos e no caso do apóstolo Paulo, ainda que sejam extraordinárias as suas personalidades. Augusto Cury faz uma leitura de suas características nas obras em que analisa a inteligência de Jesus, deixando entrever o trabalho de fina elaboração de Jesus nas mentes de seus seguidores.

Em Tertuliano, há a revelação de uma personalidade original e de interessante perfil, pois em suas obras há o tratamento de questões culturais em meio a uma sociedade em que as questões com a campanha da Judeia eram candentes. Já em Jerônimo há uma atitude crítica em vários momentos de sua obra polêmica, na qual o autor se posiciona contra os mais diversos personagens e situações, em defesa de suas convicções, em atenção ao seu cabedal multicultural. Em Agostinho, há um percurso filosófico que resulta em uma síntese única e definitiva para o cristianismo, sendo numerosos os embates com o maniqueísmo e outros motivos.

Em outros autores patrísticos, há epístolas, hinos, hagiografias, escritos de cunho cristão diversos como questões aludidas no Evangelho como o desprezo do mundo, o fim deste mundo, o batismo, a questão das viúvas, dos órfãos, dos desamparados, dos pobres, regras monásticas como a de São Bento, hinos e cânticos, dentre outras peças, que têm cada uma delas uma definição genérica específica.

#### **4. Conclusão**

A literatura latina cristã guarda em sua trajetória vários documentos nos quais se manifestam diferentes personagens em face das mais diversas questões atinentes ao legado cristão e também, inclusivamente, por ter nascido em seu seio, do judaísmo. A confrontação de ambas as tradições com o mundo romano quase sempre é problemática e a aclimação do cristianismo no mundo romano é um longo e doloroso processo em que as gerações vão se sucedendo e acomodando-se.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

As peças de retórica judiciária são documentos preciosos, se avaliados os contextos e conteúdos literários, como intervenção de outros autores, momentos históricos e políticos determinados, dando assim a possibilidade de uma leitura refinada de cada peça. Com o devido cuidado avaliadas, servem de explicitação a muitas questões que atualmente são da ordem do dia. Como em tudo, o universo evolui em ciclos de repetição, as obras da Antiguidade permanecem em seu momento e têm sempre algo a nos dizer.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Introducción, traducción y notas por Quintín Racionero. Madrid: Gredos, 1999.

*BÍBLIA (A) de Jerusalém*. São Paulo: Paulus, 2000.

DAVIER, Fabien. *Les écrits catholiques de Tertullien: formes et normes*. Disponível em: <<http://indexation.univ-fcomte.fr/nuxeo/site/esupversions/d6f094f7-5520-4c71-9048-64ae8e1d3925>>.

DUMÉZIL, Georges. *La religion romaine archaïque*. Paris: Payot, 2000.

LAUSBERG, Heinrich. *Manual de retórica literaria*. Fundamentos de una ciencia de la literatura. Versión de José Pérez Riesco. 3 tomos. Madrid: Gredos, 1990.

RENAN, Ernesto. *O Anticristo*. Trad.: Campos Lima. Porto: Lello & Irmão, [s.d.].

\_\_\_\_\_. *Histoire des origines du christianisme*. 2 tomes. Paris: Robert Laffont, 1995.

\_\_\_\_\_. *Os Evangelhos e a segunda geração cristã*. Trad. de Eduardo Pimenta. Porto: Lello & Irmão, s.d.

\_\_\_\_\_. *São Paulo*. Tradução revista por Tomás da Fonseca. Porto: Lello & Irmão, [s.d.].

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

TÁCITO. *Annales*. Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com/tacitus/tac.ann15.shtml>>.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

WESSELOW, Thomas de. *O Sinal*. O Santo Sudário e o segredo da Ressurreição. Tradução de Berilo Vargas. São Paulo: Paralela, 2012.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
AS BALADAS EM JARGÃO DE FRANÇOIS VILLON:  
UMA HISTÓRIA DE TRADUÇÕES

Daniel Padilha Pacheco da Costa (UFU)  
[dppcosta@hotmail.com](mailto:dppcosta@hotmail.com)

RESUMO

Esta comunicação propõe uma análise histórica das traduções em francês moderno das *Ballades en Jargon*, de François Villon. Realizadas no final do séc. XIX, as primeiras traduções desse *corpus* heterogêneo por especialistas do *argot* basearam-se numa interpretação biográfica do conteúdo das baladas. Assim, elas são o resultado de uma tradução semântica que pretende decodificar a mensagem secreta escrita por um célebre mafeitor do séc. XV no jargão da quadrilha dos *Coquillards*. Essas baladas seriam uma exortação à fuga, destinada aos seus companheiros então perseguidos pela justiça real. Essa abordagem biográfica também prevaleceu nas suas recentes retraduições que, destinadas a um público não especializado, estão preocupadas principalmente com a reprodução da oralidade do *argot*. Foi somente no final dos anos 1960 que a atribuição tradicional desse *corpus* a Villon foi pela primeira vez colocada em questão. Pierre Guiraud foi o primeiro tradutor dessas baladas a centrar o seu trabalho especificamente no valor poético das composições, mais do que em seu contexto de composição. Ele efetuou uma rigorosa exegese dos *calembours* do texto, propondo três níveis de texto dissimulados por procedimentos retóricos complexos e decifrados pelas três traduções que ele propõe de cada balada. Com base numa completa reinterpretação do conceito de “autobiografia”, entendida como “ficção sobre” e não como “expressão sincera da” vida do mafeitor, sua abordagem contribuiu para solapar a interpretação biográfica até então predominante em todos os estudos sobre François Villon.

Palavras-chave: *Baladas em Jargão*. François Villon. Tradução.

## 1. Introdução

As *Baladas em Jargão* de François Villon permanecem sendo a única parte da sua obra sem nenhuma tradução nem comentário na língua, apesar de o célebre poeta francês da segunda metade do séc. XV ter sido muito traduzido recentemente em português. A inovação dessas baladas reside em sua exploração poética do “jargão” falado por uma quadrilha de mafeitores da época chamada de “os *Coquillards*”. Pela obscuridade do jargão, essas baladas são tanto mais intraduzíveis quanto é sua mais a tradução é imprescindível – e isso até mesmo para um francófono. Aliás, até mesmo o resto da obra de François Villon, compostas em “francês médio”, tem recebido nas últimas décadas diversas traduções em francês moderno, destinadas a um público não especializado. Algumas dessas traduções incluem as *Baladas em Jargão*, outras não. Além das

traduções dessas baladas incluídas em edições das *Obras Completas de François Villon*, também foram realizadas desde o final do séc. XIX traduções exclusivas das *Baladas em Jargão*. Assim, há uma significativa quantidade de traduções dessas baladas em língua francesa, num total de dez traduções. Neste artigo, pretende-se compreender a recepção dessas baladas na modernidade a partir da história das suas traduções desde o final do séc. XIX até sua mais recente tradução, realizada pela medievista Jacqueline Cerquiglini-Toulet para a edição das *Oeuvres Complètes de François Villon* pela prestigiada coleção Pléiade, da editora Gallimard (VILLON, 2014).

## 2. As seis *Baladas em Jargão* da edição Levet

Desde a sua edição do corpo poético atribuído a François Villon por Pierre Levet, intitulada *Le Grant Testament Villon et le Petit, Son Codicile, le Jargon et ses Balades* (1489), foram publicadas seis baladas compostas no jargão obscuro da segunda metade do séc. XV. Publicadas num anexo, essas seis baladas formam, junto com algumas baladas esparsas compostas no francês da época e dois poemas longos em forma de testamento, aquilo que os editores modernos chamaram de as *Obras Completas de François Villon*. As *Ballades en Jargon* foram impressas com esse mesmo *corpus* aproximadamente vinte vezes entre o fim do séc. XV e a primeira metade do séc. XVI (DOP-MILLER, 1991, p. 217).

As seis *Ballades en Jargon* da edição Levet constituem a parte da obra atribuída a François Villon mais prejudicada, pois essas baladas foram sendo corrigidas a cada nova edição. Alguns editores pretenderam “rejuvenescer” o jargão e colocá-lo no gosto da época, substituindo formas raras e desconhecidas (GUIRAUD, 1968, p. 23). As suas edições também reúnem uma ortografia e sintaxe incoerentes, além de uma versificação e prosódia extremamente irregulares (ZIWÈS, 1954, p. 156). Com base em sua interpretação dessas baladas e dos termos do jargão, cada editor estabeleceu as suas próprias “variantes”. Nesse sentido, o texto das seis baladas da edição Levet foi o resultado do trabalho coletivo de seus diversos editores desde o fim do séc. XV até hoje.

Os manuscritos não apenas precedem, mas às vezes sucedem as edições impressas de François Villon (ZUMTHOR, 1972, p. 42). Há quatro manuscritos principais desse corpo poético. No final do séc. XIX, foi descoberto no manuscrito de Estocolmo outras cinco *Ballades en Jargon*. Essas cinco baladas jamais receberam qualquer edição anterior ao séc.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

XX. Enquanto há diversas edições das seis baladas da edição Levet, há uma única versão das cinco baladas no manuscrito de Estocolmo. Mas esse manuscrito é apógrafo, como todos os manuscritos do seu corpo poético (VILLON, 1923, p. 152). Assim, não há manuscrito autógrafo (escrito do punho do próprio autor) dessas cinco baladas compostas em jargão.

O linguista Pierre Guiraud baseou-se no critério editorial segundo o qual, na falta de um manuscrito autógrafo, a edição mais antiga faz autoridade (GUIRAUD, 1968, p. 307). Elegendo como autênticas apenas as baladas da edição Levet, ele lançou sobre as baladas do manuscrito de Estocolmo fortes suspeitas de inautenticidade. O filólogo Lazare Sainéan também as considerou como “imitações no estilo de Molinet” (SAINÉAN, 1912, p. 117). Mas outros editores e tradutores de François Villon as consideram autênticas, como a medievista Jacqueline Cerquiglini-Toulet. A querela persiste e as seis baladas da edição Levet continuam sendo as únicas consideradas consensualmente “de Villon” por todos os seus editores e tradutores.

### 3. *A importância histórica do corpus*

As *Ballades en Jargon* receberam uma atenção particular por parte dos especialistas do *argot*. As onze baladas foram incluídas por Lazare Sainéan no seu célebre estudo sobre o *argot* publicado há pouco mais de um século, *Les Sources de l'Argot Ancien* (1912). O filólogo as insere na primeira parte desse estudo, intitulada “*documents jargonnesques*” (SAINÉAN, 1912: 88). Essa parte também é composta pelo *Procès des Coquillards*, que constitui as atas do processo de acusação realizado em 1455 na cidade de Dijon contra a célebre quadrilha de malfeitores dos *Coquillards*. Como atesta a lista de termos do jargão presente no *Procès*, as *Ballades en Jargon* de fato se apropriam de palavras utilizadas por aquela quadrilha. Por isso, Lazare Sainéan concluiu que elas tivessem sido compostas no jargão dos *Coquillards*. (SAINÉAN, 1912, p. 120)

Considerando o célebre malfeitor da época François Villon como o autor empírico daquelas baladas, os especialistas do *argot* supuseram que ele tivesse integrado aquela quadrilha (GUIRAUD, 1968, p. 9). Mais interessado pela língua falada pelos *Coquillards* do que pela sua exploração poética por François Villon, Lazare Sainéan realiza um estudo daquela língua por meio das *Ballades en Jargon*. Assim, elas ofereceriam o jargão da quadrilha em “primeira mão” por um de seus integrantes. Co-

mo foram as primeiras composições a empregarem o suposto jargão dos *Coquillards*, elas foram consideradas como a “origem” (*source*) da utilização literária do *argot*.

Na segunda parte do seu estudo, intitulada “*documents littéraires*” (SAINÉAN, 1912, p. 266), Lazare Sainéan insere as imitações do jargão por diversas composições dramáticas a partir do final do séc. XV, em particular em peças dramáticas do teatro religioso da época chamadas de “Mistérios” (*Misterès*). Depois disso, o jargão foi usado por François Rabelais e seus imitadores no séc. XVI, até sofrer uma “reforma” no séc. XVII, quando passou a ser chamado de *argot*. Dessa perspectiva, aquelas baladas inaugurariam o emprego literário do *argot*, que pode ser encontrado ao longo de toda a história da literatura francesa.

No *Procès des Coquillards*, há uma longa lista de nomes próprios de diversos integrantes da quadrilha que tinham sido presos, torturados e enforcados pelo poder Real (in SAINÉAN, 1912, p. 98). Assim, as *Ballades en Jargon* foram interpretadas à luz da perseguição então em curso contra os *Coquillards*. Essas baladas exortariam em linguagem secreta os seus comparsas a abandonarem as atividades criminosas antes de serem presos pela justiça real. Graças à sua importância nas biografias escritas sobre o autor, as *Ballades en Jargon* desempenharam um papel central na construção moderna de François Villon como um precursor dos poetas malditos na França. (COSTA, 2014, p. 72)

As *Ballades en Jargon* receberam durante o séc. XX uma atenção especial por parte da crítica de François Villon, dos filólogos do *argot* e dos historiadores da literatura francesa. Elas foram estudadas de uma perspectiva filológica, como um importante registro linguístico do jargão falado pelos *Coquillards*; de uma perspectiva histórica, como a estreia do emprego literário do *argot*; e, de uma perspectiva crítica, como a chave da leitura biográfica da sua obra. Nesse sentido, as *Ballades en Jargon* seriam a fonte essencial na história literária do *argot* na França, introduziriam uma linguagem pioneira na poesia francesa medieval e permitiriam compreender uma parte central da crítica moderna sobre François Villon.

#### **4. As traduções em francês moderno**

Há dez traduções dessas baladas em francês: três estão incluídas em traduções das *Obras Completas de François Villon* e sete são tradu-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ções exclusivas dessas baladas. As primeiras traduções apareceram ainda no séc. XIX: primeiro a de Lucien Schöne (1888) e logo em seguida as de Auguste Vitu (1889) e de Pierre d'Alheim (1892). A partir de meados do séc. XX, foram feitas mais duas traduções por Armand Ziwès (1954) e Pierre Guiraud (1968). Essas cinco traduções foram realizadas por filólogos e linguistas do *argot*, oferecendo longos comentários sobre os termos do jargão. Pierre d'Alheim, Armand Ziwès e Pierre Guiraud traduziram as seis da edição Levet, Lucien Schöne também incluiu a balada com acróstico do manuscrito de Estocolmo e Auguste Vitu ocupou-se das onze.

As mais recentes traduções exclusivas dessas baladas foram realizadas por André Lanly (1971) e Ionela Manolesco (1980). Essa última inclui apenas quatro baladas, mas a tradução de André Lanly inclui as onze. Ionela Manolesco retoma os comentários especializados por meio de uma introdução, notas e um glossário dos termos do jargão. Quanto às três traduções das *Obras Completas de François Villon*, aquelas realizadas por Jean-Claude Mühlethaler (2004) e por Jacqueline Cerquiglini-Toulet (2014) incluem as onze *Ballades en Jargon*, enquanto que a tradução de Jean Dufournet (1992) inclui apenas seis. Elas são acompanhadas por uma introdução geral feita pelos tradutores, eles mesmos especialistas de François Villon. No caso da edição Mühlethaler, aquelas baladas foram deixadas ao cuidado de Érick Hicks, que também lhes dedica uma introdução e notas. Nessas edições, as *Ballades en Jargon* ocupam a posição de anexo à obra, como acontece desde a edição Levet.

As traduções das *Obras Completas de François Villon* em francês moderno são preferencialmente destinadas não ao público especializado, mas a um público mais amplo interessado pelo poeta. Pela antiguidade do francês da época, elas visam oferecer um apoio para a leitura do texto original. Mas as *Ballades en Jargon* sequer podem ser compreendidas por leitores habituados ao francês médio, por causa da obscuridade do jargão. Por isso, as suas primeiras traduções foram todas realizadas por especialistas do *argot*, linguistas e filólogos. A partir dessas cinco traduções especializadas das *Ballades en Jargon*, os medievistas e críticos de François Villon realizaram as suas traduções em francês moderno.

As traduções especializadas são um prolongamento do comentário filológico dos termos do jargão, constituindo paráfrases do texto original destinadas a explicitar a articulação global do sentido. Portanto, essas traduções visam ilustrar o comentário, preocupando-se primeiramente com as relações sintáticas do texto original. Nas três últimas traduções

das *Ballades en Jargon* por medievistas e críticos de François Villon, a tradução é ela mesma o foco. Elas são acompanhadas por notas explicativas, sempre que a tradução não é suficiente para explicitar o sentido original. No caso de André Lanly, Érick Hicks e Jacqueline Cerquiglino-Toulet, as suas traduções também são precedidas por introduções às baladas para o público não especializado.

As cinco traduções recentes das *Ballades en Jargon* podem ser consideradas como retraduições feitas a partir das anteriores. Tanto é verdade que elas raramente propõem um sentido diferente para os termos do jargão em relação a aquele estabelecido por alguma tradução especializada. Embora as cinco retraduições também sejam semânticas, como as traduções especializadas, elas são caracterizadas por uma maior preocupação com a qualidade literária na língua de chegada. Assim, elas procuram conferir à tradução um tom coloquial que, além de capturar o sentido do texto original, pretende conferir deleite à leitura pelo público não especializado. Portanto, todas as traduções das *Ballades en Jargon* em francês são semânticas, preocupando-se primeiramente em capturar o seu sentido secreto na língua da quadrilha dos *Coquillards*.

##### 5. “Extravagâncias filológicas”

Pierre Guiraud realizou a última tradução especializada das *Ballades en Jargon*. Os seus estudos sobre François Villon foram determinantes para a “guinada linguística” proposta pela *nouvelle critique* que, sob influência da “*mort de l’auteur*” do final dos anos 60, deslocou o interesse da biografia para a construção ficcional da *persona* de François Villon (COSTA, 2015). Mas ele não foi muito bem recebido pela crítica da época. Um dos principais representantes da crítica biografista, o filólogo italiano Ítalo Siciliano ridicularizou as suas “extravagâncias filológicas”. (SICILIANO, 1973, p. 63)

Pierre Guiraud foi o único crítico a ter problematizado o pressuposto essencial partilhado por todos os seus editores modernos, segundo o qual o autor empírico daquele corpo poético teria sido o célebre malfeitor François Villon (GUIRAUD, 1968, p. 303). Ainda que ele coloque em dúvida a autoria daquele *corpus* por François Villon, Pierre Guiraud não prescinde do conceito de “autobiografia”, pois seja quem for o seu autor empírico, ele se baseou em elementos da vida do célebre malfeitor da época chamado François Villon (GUIRAUD, 1968, p. 31). Portanto,

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ele diverge apenas do reducionismo do método biografista, ao considerar os poemas não como uma autobiografia “sincera”, mas ficcional.

Para Pierre Guiraud, a análise biografista deve ser completada pela exegese linguística, já que a vida do célebre malfeitor serve apenas como ponto de partida para a criação da sua “ficção autobiográfica”. Ele se baseia na sua própria definição do *argot* como uma “*seconde langue*” que, parasitária e secreta, é indissociável da língua do povo (GUIRAUD, 1956, p. 17). Mas essa língua era oral e se perdeu. Por isso, Pierre Guiraud procura estabelecer as palavras da língua comum a partir das quais as formas do *jargon* foram derivadas. As palavras do *jargon* seriam derivadas da figuração do significado e/ou da modificação do significante de palavras do registro comum. (GUIRAUD, 1968, p. 20)

Independentemente de quem ele fosse, o poeta teria utilizado as palavras do *jargon* para criar um nível secreto de significação. Assim, Pierre Guiraud considera as *Ballades en Jargon* como um sistema, segundo a concepção moderna de obra poética como um código que deve ser decifrado pelo crítico literário (GUIRAUD, 1968, p. 25). Como para os demais tradutores especializados, esse nível constitui um aviso aos companheiros para que eles interrompam as suas atividades criminosas e fujam da justiça real, antes que sejam capturados e enforcados (GUIRAUD, 1968, p. 31). Mas ele não reduz as baladas a esse nível de significação e, promovendo uma rigorosa exegese dos *calembours* proliferados no texto, descobre uma inusitada rede de significados ocultos nas *Ballades en Jargon*.

O linguista pensa ter encontrado a “chave” no dialeto *bourguignon* da época, à luz do qual ele descobre uma profusão de alusões eróticas que, junto com as alusões ao jogo de cartas, constituiriam os níveis de significação mais secretos dessas baladas, intituladas: “Os Jogos da Morte, do Jogo e do Amor” (GUIRAUD, 1968, p. 7). Desse ponto de vista, Pierre Guiraud propõe não apenas uma, mas três traduções de cada balada, totalizando dezoito traduções das seis *Ballades en Jargon* da edição Levet: seis do primeiro nível secreto, tratando das práticas da quadrilha: “*Les Ballades de la Coquille*”; seis do segundo, relativo ao jogo de cartas: “*Les Ballades des Tireurs de Cartes*”; e seis do terceiro, sobre o “amor pederástico” praticado pelos malfeitores nas prisões: “*Les Ballades de l’Amour Noir*”. (GUIRAUD, 1968)

## 6. Conclusão

Nem todas as traduções das *Ballades en Jargon* em francês apresentam o mesmo *corpus*. Ionela Manolesco traduziu apenas quatro baladas. Pierre d'Alheim, Armand Ziwès, Pierre Guiraud e Jean Dufournet incluíram as seis baladas da edição Levet; Lucien Schöne, acrescentando a essas seis baladas aquela presente no manuscrito de Estocolmo contendo um acróstico; Auguste Vitu, André Lanly, Éric Hicks e Jacqueline Cerquiglini-Toulet reuniram o conjunto das onze *Ballades en Jargon* transmitidas sob a autoridade de François Villon por manuscritos e edições antigas. É consenso que pelo menos as seis baladas da edição Levet, presentes em todas as traduções em francês, são autênticas.

O exame da história da transmissão desse *corpus* pelos seus editores e copistas levanta a questão da unidade das *Ballades en Jargon* “de” François Villon. Os seus editores e tradutores pretenderam unificá-las em torno do mesmo autor empírico pressuposto na origem da enunciação, mas nenhum elemento histórico permite confirmar essa hipótese. A variação dos critérios de autenticidade só torna explícita a precariedade da atribuição. A suposta unidade desse *corpus* jamais existiu na origem das composições, pois o seu suposto autor empírico não pode ser conhecido com base nas informações históricas atualmente disponíveis. Portanto, essa unidade é tão somente o resultado do trabalho realizado pelos seus editores, copistas e tradutores desde a sua primeira edição no final do séc. XV até a sua última tradução no início do séc. XXI.

Independentemente da quantidade de níveis secretos, o conjunto das traduções das *Ballades en Jargon* em francês as apresentou como “enigmas” a serem decifrados com base no conhecimento da língua dos *Coquillards*. Se esse *corpus* não pode ser unificado em torno do mesmo autor empírico pressuposto na origem da enunciação, o sentido das *Ballades en Jargon* não pode ser reduzido à sua mensagem secreta no *jargon* da quadrilha, seja ela interpretada como uma mensagem enviada pelo célebre malfeitor da época para avisar os companheiros da perseguição em curso pelo Poder Real, seja como a proliferação de “*clins d'oeils*” realizados por um virtuosíssimo poeta *bourguignon* da época aos seus privilegiados admiradores.

O número de edições das seis *Ballades en Jargon* testemunha que elas foram muito apreciadas na época, mesmo que nem todos os termos emprestados ao *jargon* dos *Coquillards* fossem compreendidos pelo público. Pierre Guiraud tem razão em chamar a atenção para os *calembours*

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

que, proliferados no texto, deleitavam o público capaz de reconhecê-los. Mas a obsessiva fixação desses *calembours* em uma hierarquia de níveis secretos de significação transformou essas baladas em um intrincado objeto de exegese filológica. Ainda assim, por mais excessiva que seja essa tentativa de separar os *calembours* por estratos temáticos, a sua “três-ducção” (*trois-duction*) sem dúvida contribuiu para implodir “o” sentido biografista dominante até então.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

BARRETTE, Paul. Les ballades en jargon de François Villon ou la poésie de la criminalité. *Romania*, Paris, n. 98, p. 65-79, 1977.

BERMAN, Antoine. *L'âge de la traduction: la tâche du traducteur de Walter Benjamin, un commentaire*. Paris: PUV, 2008.

COSTA, Daniel Padilha Pacheco da. François Villon, um poeta maldito *avant la lettre*? A Balada dos enforcados como modelo poéticos de Rimbaud, Pound e Augusto de Campos. *Revista Estação Literária*, Londrina, n. 12, p. 70-85, 2014.

\_\_\_\_\_. Autor e personagem: François Villon e a nova crítica na França. *Revista Criação e Crítica*, São Paulo, n. 12, p. 76-87, 2014.

DOP-MILLER, Catherine. Clément Marot et l'édition humaniste des Œuvres de François Villon. *Romania*, Paris, n. 112, vol. 1-2, p. 217-242, 1991.

GUIRAUD, Pierre. *Le jargon de Villon ou le gai savoir de la Coquille*. Paris: Gallimard, 1968.

MANOLESCO, Ionela. Quatre ballades de Villon en jargon traduites en français moderne. *Études Françaises*, vol. 16, n. 1, p. 71-107, 1980.

SCHÖNE, Lucien. *Le jargon et jobelin de François Villon, suivi du Théâtre*. Paris: Alphonse Lemerre, 1888.

SCHWOB, Marcel. *Le petit et le grant Testament de François Villon, Les cinq ballades en jargon et des poésies du cercle de Villon*. Paris: Honoré Champion, 1905.

SAINÉAN, Lazare. *Les Sources de l'Argot Ancien*. Paris: Honoré et Edouard Champion, 1912.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

VILLON, François. *Les Oeuvres de François Villon de Paris*. Paris: Clément Marot, 1533.

\_\_\_\_\_. *Le grant testament Villon et le petit, son codicile, le jargon et ses balades*. Paris: Pierre Levet, 1489.

\_\_\_\_\_. *Les Ballades en jargon de M. François Villon*. Paris: PFL, 1949.

\_\_\_\_\_. *Le jargon jobelin de maistre François Villon*. Paris: Pierre d'Alheim e Albert Savine, 1892.

\_\_\_\_\_. *Le petit et le grant Testament de François Villon, Les cinq ballades en jargon et des poésies du cercle de Villon etc.* Reproduction fac-simile du manuscrit de Stockholm avec une introduction de Marcel Schwob. Paris: Honoré Champion, 1905.

\_\_\_\_\_. *Jargon of Master François Villon*. Edição de Joseph Herbert Stabler. Boston: Houghton Mifflin Company, 1918.

\_\_\_\_\_. *Œuvres. Edition critique avec notices et glossaire*. Edição de Louis Thuasne. Paris: Auguste Picard, 1923.

\_\_\_\_\_. *Œuvres complètes*. Edição de Auguste Longnon et Lucien Foulet. Paris: Honoré Champion, Classiques français du Moyen Âge, 1932.

\_\_\_\_\_. *Le jargon et jobelin, comprenant cinq ballades inédites avec un Dictionnaire analytique du jargon*. Edição de Auguste Vitu. Paris: Paul Ollendorff, 1889.

\_\_\_\_\_. *Ballades en jargon (y compris celles du ms de Stockholm)*. Trad.: André Lanly. Paris: Librairie Honoré Champion, 1971.

\_\_\_\_\_. *Poésies*. Edição de Jean Dufournet. Paris: GF-Flammarion, 1992.

\_\_\_\_\_. *Ballades en jargon*. Tradução, apresentação e notas por Éric Hicks. In: *Lais, testament, poésies diverses*. Tradução, apresentação e notas de Jean-Claude Mühlethaler. Paris: Champion, 2004.

\_\_\_\_\_. *Poesia*. Tradução, organização de notas de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Edusp, 2000.

\_\_\_\_\_. *Testamento*. Trad.: Afonso Felix de Sousa. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

\_\_\_\_\_. *Poemas de François Villon*. Trad.: Péricles Eugênio da Silva Ramos. São Paulo: Art, 1986.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

\_\_\_\_\_. *Os testamentos de François Villon e outras baladas mais*. Trad.: Vasco da Graça Moura. Porto: Campo das Letras, 1997.

\_\_\_\_\_. *The Poems of François Villon*. Tradução, introdução e notas de Galway Kinnell. Hanover: University Press of New England, 1977.

\_\_\_\_\_. *Œuvres complètes*. Ed. e trad.: Jacqueline Cerquiglini-Toulet. Paris: Gallimard, 2014.

ZIWÈS, Armand; BERCY, Anne de. *Le jargon de M. François Villon*. Paris: Marcel Puget, 1954.

ZUMTHOR, Paul. *Essai de poétique médiévale*. Paris: Le Seuil, 1972.

## BALANCE TEÓRICO DE 30 AÑOS DE INVESTIGACIÓN

*Norma Beatriz Desinano* (UNR-AR)  
[normabdesinano@gmail.com](mailto:normabdesinano@gmail.com)

### RESUMEN

El objetivo de este trabajo es explicitar el encuadre epistemológico de investigaciones realizadas durante los últimos años, explicitando lo que creo que han sido los criterios teóricos y metodológicos que permitieron precisar problemas de investigación, hipótesis, categorías de análisis y un desarrollo que ha llevado a un tratamiento positivo de un objeto de estudio que se modeliza sobre la empiria de una serie de fenómenos lingüísticos aparentemente infrecuentes y casuales o marginales en los adultos pero claramente visualizables en las instancias de adquisición. Cabe destacar que estos fenómenos han sido considerados en general como poco relevantes o ajenos a los aspectos fundamentales que la lingüística como ciencia debe tomar en cuenta, es decir que el paradigma dominante de esta ciencia los ha descartado sistemáticamente. Para argumentar acerca de este encuadre epistemológico en este trabajo se ha recurrido a una determinada postura respecto de la epistemología de la lingüística, expuesta por Julia Kristeva en 1971, y que, a pesar del tiempo transcurrido, no parece haber trascendido suficientemente, sobre todo en relación con los fenómenos a los que refieren las investigaciones que se tratarán en este trabajo. Esas investigaciones son una extensión de la teoría de adquisición propuesta por la Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos ya que se trata de sus posibles alcances en relación con el funcionamiento de los sujetos en el lenguaje cuando ya se los considera sujetos hablantes, es decir de quienes, de algún modo, han logrado un estado estable- según lo diría Chomsky- en su funcionamiento lingüístico.

### 1. *Introducción*

A lo largo de los últimos treinta años, he proyectado y realizado – con un equipo variable de colaboradores –, una serie de investigaciones para las que, creo, ha llegado el momento de proponer un encuadre epistemológico general. Ese encuadre epistemológico se fue elaborando en el desarrollo de las investigaciones a partir del análisis crítico de distintos presupuestos teóricos y metodológicos –aprovechando su aporte- y de un anclaje fundamental: la teoría de la Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos s acerca de la adquisición del lenguaje. El objetivo principal de este trabajo es mostrar cómo a partir de una serie de fenómenos lingüístico-verbales empíricos- relegados todos a los bordes del campo de lo lingüístico y soslayados teóricamente –, se pudieron proponer algunos problemas lingüísticos acerca de fenómenos de la oralidad y de la escritura. Esos problemas, a través de sucesivas tomas de posición, basadas en criterios científicos, permitieron investigaciones que formalizaron esos fe-

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

nómenos como objetos científicos y llevaron a elaborar algunas categorías de análisis y propuestas teóricas que intentan explicarlos.

En función de las características de los objetos y de los desarrollos teóricos realizados, creo posible la relación con lo que Kristeva (1971, p. 3-13) ha llamado inteligentemente campo de las teorías 2. En su esquema explicativo sobre la epistemología de la lingüística, esta autora considera que algunas ciencias – como la mayoría de las llamadas ciencias exactas – son capaces de elaborar teorías 1 que, por sí solas, dan cuenta de las hipótesis referidas a la serie de fenómenos que consideran parte de su campo de estudios. Estas teorías son construcciones compactas que refieren a la modelización de fenómenos altamente diferenciados, que pueden ser descriptos sobre la base de una serie de categorías bien determinadas y explicadas con un alto nivel de consistencia argumentativa. Para Kristeva, el problema de la lingüística – y el de todas las ciencias humanas y sociales, aunque quizás por motivos diferentes –, radica en el hecho de que la materia lenguaje, en el sentido saussureano del término es, metafóricamente, una materia sumamente porosa que, lejos de facilitar la compactación teórica, redundante en problemáticas complejas en las que conviven y coinciden múltiples posibilidades de desagregación de puntos de vista. Por tanto, las teorías lingüísticas muestran una y otra vez lagunas en las redes teóricas, es decir, que las propuestas teóricas más formalizadas tienden a desentenderse, como requisito metodológico, de los problemas suscitados por ciertos fenómenos lingüísticos que no pueden ser resueltos dentro de esas propuestas si se respetan los encuadres que las sostienen. Se trata de una incapacidad de las teorías para incluir problemáticas derivadas de fenómenos caracterizados por su marginalidad o ajenidad en relación con la lengua como parte nuclear y sistematizable del campo de trabajo de la lingüística.

La argumentación elaborada por Kristeva, se completa con su afirmación de que como lo específicamente lingüístico es a la vez específicamente humano, resulta prácticamente imposible responder a ciertas problemáticas lingüísticas si, al mismo tiempo, no se acude a una teoría del sujeto que permita un acercamiento diferente a la noción de hablante, ya sea un acercamiento interdisciplinar o un contacto con otras ciencias. Ese acercamiento se promueve, según Kristeva, a partir de lo llama teorías 2. Tales teorías toman en cuenta los elementos contextuales relacionados con el lenguaje y buscan llenar un vacío en los estudios científicos de un campo determinado. En el caso de nuestras investigaciones, la teoría 2

requiere de manera indispensable la reflexión sobre la categoría sujeto, para avanzar sobre ciertos fenómenos lingüísticos.

Concretamente y como caso ejemplar podemos citar que dentro de una T1, dentro de la lingüística, como lo es la gramática generativa, se exige como punto de partida, un recorte importante dentro de la problemática a tratar, basta pensar en lo que queda fuera ella y de la materia lingüística cuando para elaborar teoría proponemos la categoría “hablante oyente ideal”.

## **2. Desarrollo**

Nuestros primeros trabajos se centraron en el habla, especialmente en la oralidad cotidiana, si bien no en las cuestiones relacionadas con factores contextuales o en aspectos de la situación comunicativa, sino con la materia lingüística constituida en muchos enunciados, tanto de niños como de adultos. Comenzamos a analizarlos con los instrumentos descriptivos planteados en las investigaciones de Claire Blanche-Benveniste y C. Jean-Jean (1987) y su equipo de trabajo, es decir con las categorías denominadas “configuraciones discursivas”. Es así como corroboramos que en la materialidad lingüística de los enunciados aparecían organizaciones sintáctico-semánticas más cercanas a los tropos retóricos que a la gramática oracional, pero que, además, aparecían otros fenómenos cercanos a esos tropos pero que excedían también a la categoría “configuraciones discursivas” que discutimos ampliamente en su momento (DESIGNANO et al. 1996). En ese mismo sentido, un artículo de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos (1999, p. 169-182) fue decisivo para que, más allá de la organización gramatical, viéramos en los textos del corpus el interjuego de sintagma y paradigma que se muestra con figuras propias, por ejemplo los lapsus y los hápax entre otros, que hacen a la organización textual y discursiva, pero que no se toman en cuenta como si no fueran significativas lingüísticamente.

El cuidadoso análisis de los registros orales de nuestros corpus de interacciones permitió advertir una circunstancia llamativa: la falta de conciencia de hablantes y oyentes respecto de la aparición de los fenómenos a los que nos referimos a pesar de que trastruecan a veces groseramente la composición de elementos léxicos o el orden sintagmático. Es decir que en esos fenómenos se trastruecan las formas comunes no solo del estándar sino de todas las variedades de, en nuestro caso, el español.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

En este sentido viene en nuestra ayuda la afirmación de Jen Claude Milner<sup>19</sup>, que diferencia claramente entre lo que es un *factum linguae* y lo que es un *factum grammaticae*. Ciertamente – opina Jen Claude Milner – todo acto gramatical es lingüístico, pero no todo acto lingüístico es gramatical. Esta afirmación se fundamenta en que por un lado los hablantes aceptan normalmente los agramatismos (u otros fenómenos más complejos) en las situaciones comunicativas y, por otro lado, que la materia que conforma estos fenómenos “agramaticales” es, sin embargo, propiamente lingüística, así los lapsus, las condensaciones, los hápax, las dislocaciones y retroacciones sintagmáticas a las que se les otorga valor sígnico, por la omisión crítica de hablantes y oyentes. Así ocurre con muchos de los enunciados infantiles durante ciertas instancias de la adquisición; pero también, con los enunciados de quienes ya son considerados sujetos hablantes. En ambos casos el oyente interpreta esos fenómenos o los ignora, pero no los señala como error normativo en la oralidad.<sup>20</sup>

Nos interesó especialmente el señalamiento de Jen Claude Milner en la medida en que daba legitimidad lingüística a esos fenómenos que acabamos de indicar, así como la constatación de que Jen Claude Milner también señalaba la naturalidad con que los interlocutores aceptaban estos fenómenos, no tomándolos en cuenta en la continuidad de las interacciones, lo que bien podía entenderse como una quita de importancia por parte del oyente, y siempre evidenciaba una falta de conciencia por parte del hablante respecto de sus dichos, es decir un desconocimiento de las diferencias entre sus enunciados y lo que se habría esperado de acuerdo con el sistema que estaban usando.

Poco a poco fuimos descubriendo que los fenómenos aparecían en los enunciados orales de todos los hablantes con menor o mayor frecuencia, en niños, en adultos pero también, llamativamente, en algunos textos escritos, especialmente en aquellos en los que estaba en juego la demostración del logro de aprendizajes conceptuales sobre disciplinas diversas. Fue así como surgió un vasto campo de fenómenos transgresores que quedaban de hecho en un borde en que parecía que la Lingüística, o por lo menos sus teorías más formalizadas, no los consideraban como mate-

---

<sup>19</sup> Ver en Jen Claude Milner, Introducción a las ciencias del lenguaje, la oposición entre *factum grammaticae* y *factum linguae*

<sup>20</sup> Es mucho más común el señalamiento de estos fenómenos en la escritura, en primer lugar porque el estándar es casi una condición sine qua non y porque quienes suelen señalar los fenómenos se remiten al argumento de que el texto escrito requiere un grado de precisión del que puede prescindirse en la oralidad.

ria o problema apto para su estudio. En términos más severos, esos fenómenos no tenían entidad lingüística.

Alrededor del 2004, y comencé a estudiar la línea de trabajo de la Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, a la que sigo debiendo agradecimiento por haber sido realmente la persona que no solo dirigió mi tesis, sino que la que con su trabajo teórico permitió centrar todas nuestras investigaciones. Mi tesis, gracias a su orientación permanente y entusiasta, retomó su hipótesis sobre la adquisición pero en relación con fenómenos que aparecían con frecuencia en un corpus compuesto por trabajos escritos de mis alumnos universitarios. El análisis de los textos y la lenta pero precisa interacción con los fundamentos teóricos expuestos por Cláudia Thereza Guimarães de Lemos en relación con la adquisición permitieron que se fuera tejiendo una red argumentativa que me llevó a advertir que, a pesar de que las situaciones de escritura diferían totalmente de las propias de la adquisición del lenguaje, los alumnos universitarios, en situación de escritura sobre una disciplina que hasta ese momento desconocían, mostraban una tendencia clara a repetir las mismas instancias que los niños atraviesan, según la teoría de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, durante la adquisición. Es decir, los alumnos universitarios estaban fuera de un discurso científico disciplinar específico, así como el niño estaba fuera de la lengua de la que debía ser hablante.

La teoría de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos explica las posiciones que el niño va asumiendo en su relación con la lengua. En la primera de ellas, es fundamental la importancia implícita del otro que es el portador de la lengua y el niño retoma los enunciados de ese otro al azar y los propone aleatoriamente. En la segunda posición se plantea una captura del niño por la lengua materna, que lo enajena de modo tal que no podrá constituirse como hablante si no es sometido a ella; en buena medida desaparece la recuperación de los enunciados de los otros hablantes por parte del niño y en sus enunciados se advierten tanto formulaciones gramaticales como enunciados totalmente anómalos. Estos enunciados son sígnicos pero muestran asociaciones extrañas entre significantes – posibles en la lengua incluso por los aspectos morfológicos, pero inexistentes en el uso de los hablantes –, y significados difusos, que solo a través de una interpretación tentativa de los significantes son llevados a un plano comunicativo por el adulto. Finalmente, la tercera posición, la de la escucha, muestra cómo el niño comienza a manifestarse como hablante, en la medida en que sus enunciados no solo se encuadran en la lengua en uso sino que el niño pone de manifiesto una capacidad de

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

escucha que le permite diferenciar tanto en sus propios enunciados como en los de los demás las diferencias entre las formas lingüísticas acordes con las leyes de la lengua y su uso, y las posibles en la lengua pero ajenas al uso.

Estas mismas instancias desarrolladas teóricamente por Cláudia Thereza Guimarães de Lemos en relación con la adquisición se repetían en los trabajos de mis alumnos, adultos jóvenes, quienes parecían en primera instancia solo recuperar fragmentariamente los dichos de otros/profesor o bibliografía y, por tanto, mostraban ser ajenos al texto que escribían, eran escritores pero de ningún modo sujetos de la enunciación. Tampoco parecían reconocer en primera instancia su lengua ya constituida, la lengua del uso según las leyes del sistema, y esa falta de reconocimiento se manifestaba en fallos lingüísticos (cambio de palabras, hápax, lapsus, palabras incompletas, ausencia de relacionantes adecuados, dislocaciones sintagmáticas, entre otros muchos fenómenos); que podían incluso ser interpretados como un desconocimiento flagrante de su lengua materna. En otras situaciones, sin embargo, y a partir de la autocorrección o la reformulación los alumnos parecían percibir los fallos en su decir y modificaban los textos.

Estos fallos pudieron ser descriptos a lo largo de la tesis y en investigaciones posteriores, tanto en la oralidad como en la escritura, en niños y en adultos, en discursos formales e interacciones cotidianas, y permitieron definir la categoría *efectos de lengua*<sup>21</sup> para conceptualizar el objeto de estudio. Otras teorías relacionan lo que hemos categorizado como efectos de lengua con desconocimiento del sistema o bien con desórdenes singulares de atención que quitan consistencia al monitoreo cognitivo de la producción lingüística. Ambas explicaciones nos parecen

---

<sup>21</sup>La categoría *efecto de lengua* la clasificamos tentativamente en dos tipos, el relacionado con el eje paradigmático y el que se relaciona con el eje sintagmático, si bien en ambos casos su aparición afecta al conjunto del enunciado. El primer tipo incluye fallos léxicos cuyas características no plantean un desvío respecto de las reglas de formación de palabras, pero se configuran como elementos ajenos al léxico si bien compatibles con el lugar sintagmático que ocupan. El efecto se extiende al conjunto del enunciado y muchas veces su incongruencia es advertida por el interlocutor, así las apariciones de hápax y de lapsus. El segundo tipo de efectos de lengua investigados se manifiesta sobre el eje del sintagma y tiene que ver concretamente con rupturas dentro del *continuum* del enunciado creando modificaciones en la organización sintagmática que afectan el sentido. En algunos casos los fenómenos implican un detenimiento en la continuidad del sentido, si bien la fluencia del sintagma no se detiene; en otros casos implican la irrupción extemporánea de una retroacción en el sentido, producida por un sintagma que se inserta dislocando el enunciado con el objetivo de completar un sintagma previo de ese mismo enunciado.

inadecuadas en la medida en que aluden directa o indirectamente al campo del conocimiento de la lengua y a la posibilidad de limitar el uso lingüístico al ámbito de lo consciente. Es decir, dichas explicaciones llevan a eludir el análisis de estos fenómenos por considerarlos con azarosos y por tanto no relevantes; o bien a caracterizarlos como resultados de situaciones comunicativas comprometidas por factores afectivo-emotivos que, de hecho, son efectivamente ajenos a los estudios lingüísticos. Creemos, por el contrario, que los efectos de lengua admiten un análisis lingüístico, más allá de las causales de su aparición y por eso resulta lícito investigarlos. Los efectos de lengua ponen de manifiesto la realidad de un sujeto que dice sin que medie consciencia en su decir, por tanto señalan los lugares discursivos en los que se descubre que la lengua no es un objeto epistémico al que se accede y se domina a través del conocimiento de una vez y para siempre. La lengua actúa como una fuerza cultural y social que, en la relación que establece con cada ser humano – siguiendo a Cláudia Thereza Guimarães de Lemos - consigue capturarlo y transformarlo en un sujeto hablante, en un interjuego en el que no solamente está presente la cognición.

Fue así como se consideró posible relacionar todos estos casos con la hipótesis de la Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos sobre la adquisición del lenguaje pero ampliándola a la perspectiva del sujeto hablante. La hipótesis que se planteó entonces es que la relación sujeto / lengua – cuyas posiciones son tan claras en la adquisición- subyace siempre en el funcionamiento lingüístico del sujeto, que puede eventualmente repetir fragmentariamente a otro/s sin ocupar el lugar de sujeto de la enunciación; puede enajenarse a los posibles de la lengua, creando con sus fallos efectos de lengua manteniéndose ajeno a la escucha de su decir; o puede escuchar sus fallos e intentar reformulaciones más o menos exitosas desde el punto de vista lingüístico y comunicativo. Esta nueva hipótesis, que surgió del estudio de los fenómenos propios de enunciados de los sujetos hablantes en diferentes situaciones comunicativas, pone en evidencia la precariedad de esa investidura de sujeto hablante que se considera como dada a partir de un posible proceso de aprendizaje ya logrado en adolescentes y adultos respecto de su lengua materna.

La nueva hipótesis propone que la condición de sujeto hablante no es para el ser humano un logro definitivo ni que se manifieste como un comportamiento regular y permanente en todas las situaciones comunicativas. Existen múltiples motivos para pensar que los fallos que hemos categorizado como efectos de lengua y que aparecen en el habla o en la es-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

critura forman parte de un patrón de funcionamiento lingüístico según el cual y azarosamente se manifiesta la debilidad de los saberes en el uso de la lengua. En otras palabras, la hipótesis de las posiciones del sujeto, explicativa de la adquisición de acuerdo con la teoría de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, son el punto de partida para hipotetizar también acerca de un funcionamiento del sujeto en el lenguaje en el que se manifestarán una y otra vez las mismas posiciones.

### 3. *Reflexiones finales*

Creo que, a partir del desarrollo realizado se muestra que lo lingüístico existe en relación con un sujeto cuyo funcionamiento en el lenguaje es variable lo que da lugar a la aparición de fenómenos anómalos junto a enunciados que no presentan fallos. Esto implica por una parte que todo hablante comete fallos y que en muchas oportunidades ni siquiera los percibe; y por otra que la materia lingüística de los enunciados es heterogénea, tal como lo afirmó Saussure. Sobre esta base hay que pensar que para examinar la materia lingüística y proponer los objetos teóricos de la Lingüística puede optarse por desestimar las relaciones sujeto/lengua –lo que permite elaborar teorías en que una parte de los fenómenos lingüísticos estará obliterada; o bien, si esas relaciones no se desestiman, es indispensable que la teoría lingüística retome argumentos de una teoría del sujeto que le permitan justificar científicamente la mera empiria de esos fenómenos que, en principio, le resultan teóricamente inaccesibles. La opción que sostiene nuestras investigaciones –como la de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos - es la segunda, o sea que si en estos fenómenos se encuentra involucrado el sujeto, es posible y lógico, como lo considera Kristeva, tomar en cuenta una teoría del sujeto que justifique la existencia de esos fenómenos empíricos en principio descartados en los estudios lingüísticos.

En este sentido la teoría propuesta por Cláudia Thereza Guimarães de Lemos ha avanzado sobre las posibilidades que ofrece el psicoanálisis lacaniano que, entre otros aspectos toma en cuenta que los fallos que se constituyen como fenómenos lingüísticos se asocian –por motivos que es competencia del Psicoanálisis explicar –, a irrupciones del inconsciente, es decir a aquellas instancias en que el sujeto deja de controlar sus enunciados y es incapaz de la escucha que mencionamos más arriba. En esas instancias el sujeto del inconsciente pasa al primer plano y el que habla aparece dominado por la lengua, incapaz de la agencia indispensa-

ble necesaria para posibilitar su existencia como sujeto hablante de una lengua constituida.

Es así como una teoría del sujeto viene a completar el panorama de esos fenómenos lingüísticos marginales dando una razón para su existencia, y en este punto advertimos que, justificada esa existencia más allá de la empiria, es posible elaborar a partir de esos fenómenos objetos teóricos que pueden ser estudiados con herramientas lingüísticas y puede teorizarse acerca de ellos dentro del campo de la Lingüística.

Este creo que es el momento para volver a algunas de las conceptualizaciones con las que inicié este trabajo. Me parece que a la luz de este recorrido ya es posible afirmar que la propuesta teórica de la Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos se constituye en lo que Kristeva considera como una T2 dentro de la Lingüística ya que es posible utilizarla como explicación de fenómenos que quedan al margen de las teorías lingüísticas presumiblemente más compactas –como la teoría de adquisición propuesta por la teoría generativa– y logra hipotetizar sobre los fenómenos de adquisición que se marginan en el recorte metodológico indispensable para cumplir los objetivos que se proponen otras teorías lingüísticas. Del mismo modo los avances resultantes de nuestras investigaciones en relación con la oralidad y la escritura de niños y adultos llevan a la hipótesis de que el funcionamiento del sujeto en el lenguaje es siempre precario y los fallos lingüísticos, desestimados por las teorías lingüísticas en general, ponen en evidencia que las relaciones entre el sujeto y la lengua no son estables: fluctúan permanentemente.

En el mismo sentido, creo que la teoría de la Dra. Cláudia Thereza Guimarães de Lemos, y por eso mismo el encuadre teórico de las investigaciones que he llevado adelante, se hacen eco de la otra afirmación de Kristeva que fue mencionada en el inicio de este trabajo: la teoría sobre adquisición y la del funcionamiento del sujeto en el lenguaje pueden tomar como objeto teórico lo diferente y lo heterogéneo en la medida en que se apoyen en una teoría del sujeto, en este caso relacionada con el psicoanálisis lacaniano. Es así como, si he señalado que la teoría de Cláudia Thereza Guimarães de Lemos sobre adquisición puede constituirse en el desarrollo de una T2, creo que las investigaciones sobre el funcionamiento del sujeto en el lenguaje y de los efectos de lengua, sigue el mismo recorrido constituyendo una línea de continuidad teórica.

## BIBLIOGRAFÍA

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

BENVENISTE, Émile. *Últimas lecciones*: 1968-1969. Buenos Aires: Siglo XXI, 2014.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire. Aspectos preliminares a una reflexión sobre la interpretación. *Sustratum*, vol. 1, n. 4, p. 47-64, 1994.

\_\_\_\_\_; JEANJEAN, Colette. *Le français parle*. Paris: Didier, 1987.

\_\_\_\_\_; JEANJEAN, Colette. *Le français parle*. Transcription et édition. Paris: CNRS/Didier, 1990.

CHOMSKY, Noam. *Reflexiones sobre el lenguaje*. Madrid: Ariel, 1989.

DESINANO, Norma Beatriz. *Los alumnos universitarios y la escritura académica*. Rosario: Homo Sapiens, 2009.

\_\_\_\_\_ et al. *Narraciones infantiles*. Un estudio sobre la oralidad. Rosario: Homo Sapiens, 1999.

\_\_\_\_\_ et al. *Estudios sobre interacción dialógica*. Rosario: Homo Sapiens, 1996.

DI MAURO, Tulio. *Primera lección sobre el lenguaje*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

DOR, Joel. *Introducción a la teoría de Lacan*. Trad.: M. Mizraji. Barcelona: Gedisa, 2000.

FREUD, Sigmund. Psicopatología de la vida cotidiana. \_\_\_\_\_. *Obras completas*. Tomo 3. Trad.: L. López-Ballesteros y de Torres. 2. ed. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.

GADET, Françoise. *Après Saussure*. *DRLV Revue de Linguistique*, vol. 40, (VIII), Centre de la Recherche de l'Université de Paris, 1989.

\_\_\_\_\_; MAZIERE, F. Effets de langue orale. *Langages*, n. 88, p. 57-73, 1987.

JAKOBSON, Roman. *El marco del lenguaje*. Trad.: T. Segovia. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.

KRISTEVA, Julia. Les épistémologies de la linguistique. En: *Langages*, 6<sup>e</sup> année, n. 24, p. 3-13, 1971. Disponible en:  
[http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge\\_0458726X\\_1971\\_num\\_6\\_24\\_2603](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lgge_0458726X_1971_num_6_24_2603)

LE MOS, Cláudia Thereza Guimarães de. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje*, n. 102, p. 9-29, 1995.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

\_\_\_\_\_. Native Speaker's Intuitions and Metalinguistics Abilities: What do they have in common from the point of View of Language Acquisition? *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 33, p. 5-14, 1997.

\_\_\_\_\_. A criança com(o) ponto de interrogação. In: LAMPRECHT, Regina. (Org.). *Aquisição de Linguagem: questões e análises*. Porto Alegre: Edipucrs, [2011].

\_\_\_\_\_. Questioning the notion of development: the case of language acquisition. *Culture and Psychology*, vol. 6, n. 2, p. 169-182, 1999.

LIER-DEVITTO, Maria Francisca de Andrade Ferreira; ARANTES, Lúcia. *Aquisição, patologias e clínica de linguagem*. São Paulo: PUC-SP, 2007.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Faces da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

LOREZ ARNAIZ, María del Rosario. *Hacia una epistemología de las Ciencias Humanas*. Buenos Aires: Editorial de Belgrano, 1986.

MILNER, Jen Claude. *El amor de la lengua*. Trad.: Lydia Vázquez. Madrid: Visor, 1998.

\_\_\_\_\_. *Introducción a una ciencia del lenguaje*. Trad.: I. Agoff. Buenos Aires: Manantial, 2000.

\_\_\_\_\_. *El periplo estructural: figuras y paradigma*. Trad.: I. Agoff. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

MONTEIRO DE CARVALHO, Glória Maria. Levantamento de questões sobre o erro em aquisição da linguagem. *Letras de Hoje*, n. 102, p. 137-143, 1995.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Cours de Linguistique Générale*. París, Francia: Payot. (Edición de Tullio di Mauro), 1964.

\_\_\_\_\_. *Escritos sobre Lingüística general*. (C. U. Lorda Mur Trad.). Barcelona, España: Gedisa, 2004.

SMIRNOV, Stanislav Nicolaevitch. La aproximación interdisciplinaria en la ciencia de hoy. Fundamentos ontológicos y epistemológicos. Formas y funciones. In: Apostel, Leo et al. *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*. Madrid: Tecnos/UNESCO, 1982.

**FLUTUAÇÕES SEMÂNTICAS ENTRE LÉXICO COMPARADO:  
BRINCANDO COM SIGNIFICANTES E SIGNIFICADOS  
(ÊNFASE NO CONTATO PORTUGUÊS /ESPANHOL)**

*Janaína Soares Alves (UnB)*  
[janainasoaresh@gmail.com](mailto:janainasoaresh@unb.br)

**RESUMO**

De interesse de tradutores, professores de línguas estrangeiras e de diversos usuários dos idiomas português e espanhol, principalmente quando nativos de uma dessas línguas, no aprendizado de sua língua irmã, o léxico comparado recebe nomes “gentis” e pueris como *falsos amigos* - existentes também entre outras línguas- até nomes complexos como “Heterossemânticos”. Detectamos que uma abordagem mais reflexiva sobre questões relacionadas com a etimologia, com as variações diatópicas, as diastráticas e as diafásicas estão envolvidas nas flutuações do que se consideraria previsível na abordagem dos signos linguísticos envolvidos no uso dessas línguas na atualidade. Relações sincrônicas nos levam a conclusões, por vezes, discrepantes se confrontadas com as relações diacrônicas estabelecidas no uso da língua viva. Faz-se presente a arbitrariedade do signo linguístico saussuriana e a imprevisibilidade de um processo léxico-semântico-pragmático que parece não impor limites quando se trata de evolução linguística. Ampliam-se as acepções e o uso, hora em um idioma, hora em outro. Propomos uma série de reflexões sobre vocábulos inseridos em contextos atuais, com mostras autênticas em ambas línguas visando a compreensão e identificação de alguns desses fenômenos anteriormente mencionados. Tal abordagem amplia a visão lexicográfica normalmente apresentada, pretendendo principalmente uma análise das relações que brincam com significados e significantes entre línguas próximas. A proximidade que afasta e o afastamento que está mais perto do que o uso possa determinar. Significados hipotéticos que se consolidam em meias-verdades, ao mesmo tempo que podem remeter-se à arcaísmos de nossa própria língua portuguesa. O uso da língua e seu contexto atual são os limites para o jogo.

**Palavras-chave:** Falsos amigos. Português-espanhol.  
Ensino de línguas estrangeiras. Significação. Lexicologia.

**1. Palavras iniciais**

Lidar com léxico comparado entre duas línguas distantes se configura uma tarefa notoriamente complexa porque sabemos, de antemão que as origens das palavras serão predominantemente distintas. Tal fato nos incita a descobrir em que momento dos estudos diacrônicos alcançaram similaridades e similaridades suspeitas aquelas que prevemos uma significação e logo, por diversas razões, equivale a outra. Tampouco nos apre-

sentam facilidades os estudos com línguas irmãs. Deparamo-nos com o fato de que nossas previsões de significados completamente diferentes, figuram como semelhantes e o que parecia semelhante, traz diferenças significativas com mudanças inclusive de significantes na comparação entre as línguas.

Algumas delas também compartilham significados, dependendo de sua variação diatópica (em determinada região é realmente diferente, podendo sê-lo inclusive dentro da mesma língua estrangeira: português de Portugal e o do Brasil etc.), de sua variação diafásica, (em um determinado registro elas se assemelham ou se distanciam), inclusive apresentando suaves matizes de diferenças entre uma significação e outra, além de contar também com possível variação diastrática (utilizada restritivamente por um determinado grupo).

As situações de contraste entre o léxico de duas línguas se dão muito comumente em processos tradutórios, onde a interação é escassamente observada e depende de um apoio lexicográfico de pesquisas e de respostas que podem ser obtidas a posteriori. No contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras dependemos das motivações do público-alvo, mas o processo é muito mais dinâmico, já que exigem respostas instantâneas e compreensão imediata do conteúdo da comunicação. Encontraremos diferenças de formas de leitura e compreensão básicas da língua estrangeira, dependendo da idade do público-alvo.

Ao confrontar duas línguas, o repertório léxico dos envolvidos com o texto, seja ele oral ou escrito, influenciará sobremaneira de forma que propiciará um dissipar de dúvidas entre palavras consideradas Falsas Cognatas ao se conhecer sua origem, significação ou simplesmente por terem sido lidas ou escutadas anteriormente. Nessa observação se encaixa o vocábulo “olvido”, arcaico, somente poderá ser reconhecido hoje em contexto brasileiro, como pertencente a uma linguagem literária ou demasiado culta.

O aprendizado desse léxico parece ser, segundo diversos professores, parte de uma aquisição "natural" dessas duas línguas, sem estudos formais. No entanto, pode se tornar uma quantidade significativa de equívocos nem sempre perceptíveis, com capacidade de perdurarem, se não receberem o devido tratamento metodológico. Propomos aqui, ferramentas de reflexão sobre os aspectos que englobam os *falsos amigos* bastante frequentes no processo de aprendizado das línguas portuguesa e

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

espanhola, com ênfase em suas variantes brasileira e ibérica, respectivamente.

A nomenclatura desse contraste ainda nos reserva uma série de discussões sobre a abrangência de todos os fenômenos que envolvem esse léxico. Observamos já desde nossas primeiras reflexões, que se tratam de elementos que englobam diversos fatores linguísticos. Sendo assim, o professor ou orientador do processo de ensino/aprendizagem – ou até mesmo o tradutor- deve ter presente a necessidade de atentar o seu interlocutor para fatos que porventura não tenham sido observados ainda.

Etimologicamente, a proposta se apresentaria em um viés diacrônico e influenciaria diretamente no público-alvo interessado na temática. Para tanto, seria primordial a consulta a dicionários especializados, além de uma visão da “evolução” de cada palavra ou termo. Priorizamos em nossa abordagem, os sujeitos que efetivamente utilizarão a língua em seu momento atual. Sempre que possível, propomos uma atenção especial às modificações pelas quais ela pode ter passado ao transladar-se de um continente ao outro ou de um país. O que tornará um vocábulo conhecido em um país pode ser resultado do “contato” de línguas mais do que uma evolução prevista para uma comunidade linguística.

O usuário da língua considerará o grau de dificuldade de compreensão de um texto- baseado em sua própria língua – e, na maioria das vezes, depreendendo de um contexto. Sua capacidade de inferência equilibrará o grau de acertos nas hipóteses semântico interpretativas. No entanto, ele não entenderá termos que também desconheça em sua língua materna.

As flutuações do que se consideraria previsível na abordagem dos signos linguísticos envolvidos no uso dessas línguas tendem a desestabilizar o estudante, já que o leitor mais simplista, pode passar despercebido por uma leitura, principalmente se ela apresentar um campo léxico semelhante. “Albahaca” poderá ser “alfavaca”, ambas pertencente ao campo semântico das ervas, e pode se perder da especificidade de que sua tradução é “manjerição”. As consequências podem trazer dissabores, principalmente por se tratar de termos de presença constante entre a linguagem técnica gastronômica.

Nas relações sincrônicas, podemos concluir que, seria necessário localizar em que momento a etimologia se distancia do uso atual de determinado léxico que continha significação similar, acepções registradas nos dicionários de ambas as línguas com ordem completamente idêntica,

no entanto, pertencentes ao grupo conhecido pelo público-alvo, como Falsos Cognatos, por apresentarem usos distintos atualmente com perda total de uma das acepções em uma das línguas. É o caso do vocábulo “laticir” que se mantêm como “pulsação” somente em espanhol.

Tal resultado é discrepante e plenamente ocasionado pelo uso da língua, melhormente entendido se contextualizado em amostras de reais língua e de fontes variadas, se assim for possível. Faz-se presente a arbitrariedade do signo linguístico saussuriana e a imprevisibilidade de um processo léxico-semântico-pragmático que parece não impor limites quando se trata de evolução linguística. Lugeris (1997) ao mencionar essa "assistematicidade das línguas" segundo a denominação de Mário Wandruska (1977), afirma que "vários autores coincidem ao destacar que a linguística, em particular a lexicologia e a Semântica, se deparam ante um problema teórico que não encaixa em nenhuma das descrições ou correntes linguísticas atuais". Acrescento a essas, a Pragmática ditando modos de atuação para esse léxico.

## **2. Abertura de significados x abertura de significantes**

Outro processo bastante frequente nesse âmbito é a ampliação de acepções por parte de um dos idiomas. Irmanados pela semelhança gráfica e fônica, por sua função sintática, podem adquirir acepções distintas às previstas e, por outro lado, podem adquirir na comparação entre as línguas, nomenclaturas diversificadas para o mesmo significado. Podemos mencionar, como exemplos e ampliação:

- a) no português, “sono” e “sonho”; são “sueño”.
- b) no espanhol, “calidad” e “cualidad”, são “qualidade”.

Propomos estas reflexões sobre vocábulos inseridos em contextos atuais, com mostras autênticas em ambas línguas visando a compreensão e identificação de alguns desses fenômenos anteriormente mencionados. Tal abordagem pretende ampliar a visão lexicográfica normalmente apresentada, propondo principalmente uma análise das relações que brincam com significados e significantes entre línguas próximas.

A proximidade desses idiomas justifica a elaboração de hipóteses pertencentes ao senso comum de que:

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

- 1- Estas línguas são “fáceis”, basta que sejam realizadas uma quantia básica de trocas de sufixos, de diminutivos etc., para poder se tornar um falante da língua estrangeira; conhecido por nós como mito da facilidade.
- 2- A capacidade de depreender do sentido geral dos textos, e inclusive estabelecer uma comunicação oral básica, nos habilita a termos possivelmente nascido em um ambiente bilíngue. Discutido entre nós como mito do bilinguismo. (ALVES, 2005).

É na sistematização do conhecimento dessas línguas estrangeiras que seus falantes nativos elaboram hipóteses sobre os significados a partir de sua língua de origem, consolidando-os em meias-verdades, movidas muitas vezes pela leitura desatenta. A observação de nuances sutis de significado também se faz presente. Um exemplo muito frequente em aulas de português para hispanofalantes é quando estes dizem “no puedo” como tradução de “não consigo”. À primeira leitura, a indicação de impossibilidade pode esconder ou ainda mover a reação do seu interlocutor. Há o debate claro, mas quase sempre camuflado entre a “impossibilidade” e “o conseguir” realizar determinada atividade.

Frequentemente essa distância se caracteriza também por nos remeter aos arcaísmos da língua estrangeira incorporados na atualidade de nossa língua materna. Um exemplo é o diálogo em língua espanhola em que aparece o vocábulo “chacota” com as acepções bem adequadas à nossa língua portuguesa, na variante brasileira. No entanto, tal compreensão só teve êxito entre a interlocutora de maior idade do grupo, gerando uma curiosidade e a manifestação clara de desconhecimento entre o grupo mais jovem de espanhóis.

Como fonte inesgotável, os textos veiculados pelos diversos meios de comunicação social, possibilita a escolha e a coleta de exemplos de contextualizações que variam desde a linguagem jornalística – além da atualidade da informação, do uso da língua ainda possibilita o trabalho com variações linguísticas, à linguagem publicitária – rica em uso de conotações e textos retirados de corpus oficiais das línguas tanto espanhola quanto portuguesa.

### ***3. Propostas de trabalho orientado de falsos amigos nas aulas de espanhol como língua estrangeira a brasileiros com possibilidade de adaptações para língua portuguesa variante brasileira à hispanofalantes***

Foi dedicado nas últimas décadas, um maior cuidado quanto a criação de materiais para o trabalho com este tipo de léxico contrastivo nas

salas de aulas. O que se reduzia inicialmente às listas de palavras, foi sendo melhor aproveitado com o uso de atividades coloridas, com mostras de ícones visuais que, tem com certeza um resultado mais efetivo juntos aos estudantes. Os elementos multimodais estão presentes cada vez com maior frequência. Uma série deles poderá ser encontrada em endereços de *websites* facilmente encontrados nos buscadores. Tais materiais podem ser efetivos se o professor se propuser a incrementá-los com mostras de textos autênticos em ambas as línguas, facilmente encontráveis tanto nos corpora como nos buscadores de Internet. Cabe, em tempo, a advertência de que as fontes devem ser rigorosamente investigadas antes de serem apresentadas aos alunos para discussão, além de exigirem por parte do professor, uma preparação prévia sobre suas acepções, possíveis contextos e os elementos conhecidos que estabelecem o contraste entre os léxicos apresentados.

Ao contrário do que se acreditava no início dos estudos contrastivos, não podemos “esperar” que os alunos depreendam do significado dessas “palavras de significação suspeita” de forma natural, ou seja, sem a necessidade de estudá-las. Faz-se necessário inicialmente uma pesquisa lexicográfica, seguida de uma suave verificação etimológica e posteriormente uma imersão em mostras autênticas da língua alvo. Tal metodologia é a mais acertada para incrustar nos alunos a devida atenção, o policiamento e a sede constante de desconfiar e entender esse léxico que vai sendo adquirido, à medida que ganha significação entre o público estudantil (ou de tradutores), tendo em conta que, a memorização das listas de palavras, pouco ou nenhum resultado trazia aos nossos estudantes.

O léxico até então internalizado pelos estudantes com os quais tivemos contato, se deu sempre com uma ação significativa, seja ela, uma piada, uma fotografia, um texto em que as “palavras suspeitas” fizessem parte da chave de significação de sentido do texto apresentado.

A compreensão geral dos textos é um elemento relativamente detectável entre os leitores tanto hispano quanto luso-falantes. O que tem destaque em nosso estudo é o significado de caráter específico.

#### **4. Considerações sobre as línguas em constante movimento**

Os claramente observáveis pontos propícios no contato dessas línguas trazem em si, o reconhecimento da necessidade de um amplo conhecimento lexical e, de conseqüente contexto de uso dos vocábulos

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

considerados nesta pesquisa. Muitos deles, embora fossem considerados desde o primeiro momento como causadores de confusões, eram nada mais do que arcaísmos ou termos relegados à língua culta, ou linguagem literária, como pode ser o caso de “olvido”. Tal restrição inclusive diatrática traz a importância do papel do orientador do processo na identificação de possíveis inadequações do uso desse léxico.

A constante atenção às colisões semânticas muitas vezes é também substituída pela impressão do professor de que seus leitores e/ou estudantes de línguas entenderam pelo contexto, do que se tratava. Vocábulos específicos como podem ser os de ingredientes de uma receita podem levar a consequências algo desastrosas, ou minimamente de mudanças de sabor para o universo gastronômico.

Nossa temática intriga inclusive aqueles que não se interessam verdadeiramente por aprender a língua estrangeira, mas ao ter contato com um mundo globalizado se dá por aludido ao ter seus conhecimentos confrontados por aquelas famigeradas “línguas fáceis”. O estudo sistematizado leva à desmitificação da simplicidade do estudo destas línguas, mas ao mesmo tempo pode gerar a curiosidade e a compreensão de que um idioma é composto de estruturas próprias e não se limita a ser a outra língua “mal-falada”.

Com o intuito de guiar os professores e fornecer algumas pistas orientadoras para a exploração mais detalhada dos *falsos amigos* mais frequentes lexicalmente no processo de ensino/aprendizagem, esboçamos os primeiros passos de uma tabela. Nela, sugerimos que o professor ao apresentar uma palavra com significado duvidoso, além de levar o estudante a depreender o significado pelo contexto, motive o uso do dicionário, peça imprescindível para fomentar a pesquisa e, além disso, o leve a pensar a palavra de forma que ela não será somente memorizada, mas fará parte de uma reflexão que auxiliará na identificação semântica dentro de contextos.

Em um trabalho conjunto, professor e aluno identificam fenômenos aparentes em cada vocábulo comparado a sua língua estrangeira, como variantes diatópicas, diatráticas e diafásicas. Arcaísmos, estrangeirismos, linguagem literária ou de outras áreas específicas também poderão ser contempladas. Além disso, é importante a detecção de palavras provocadoras de suspeição por meio de sua sonoridade, (caso “ajo”/esp., “ajo”/port., “acho”/port., “allo”/esp.) de além da grafia igual ou semelhante, mais comumente identificáveis.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

É dada tanto ao aluno, como ao professor a possibilidade de avaliar e detectar a presença desse léxico criticamente. O tratamento observado anteriormente comumente se dirigia ao trabalho lexicográfico e agrupado por pares de entradas de um dicionário. Observamos que, em uma abordagem didático-metodológica, é necessária a motivação – e a preparação prévia – para a expansão reflexiva dos vocábulos que se apresentam nos textos encontrados. Saímos dos pares de palavras de significação suspeita e encontramos cadeias de vocábulos que motivam outros concedendo um caráter mais dinâmico e participativo, além de profundamente investigativo. Ilustramos esta proposta com o seguinte exemplo:

ESPAÑOL	PORTUGUÊS
Oficina	Escritório
Taller mecánico	Oficina
Cubiertos	Talheres
Cubierta/ manta	Coberta
Escritorio	Escrivadinha

Ao se deparar com a flutuação de significado de “oficina”, em espanhol, nosso leitor é levado ao significante “escritorio” que existe em ambas línguas com significados distintos. Como em uma pesquisa motivada, percebemos que o vocábulo “oficina” também existe em português, mas que é “taller”, em espanhol. Por sua vez, a palavra com um par mínimo gráfico de diferença pode se apresentar como um falso amigo fonético confundindo-se com “talher”. Nesta proposta -que pretende principalmente desmitificar os pares binômios de significantes - cabe ao orientador do processo levar os alunos a descobrirem, por exemplo, que a “cadeia” ainda tem continuidade e entrelaça signos diversos muitas vezes movidos por perguntas simples como ...”e como é na língua X?”

Esta atividade pode ter desdobramento em diversas outras cadeias como pode ser o caso de: “copo”, “vaso”, etc.

Pretendemos finalmente, deixar aos professores e, conseqüentemente aos estudantes de línguas estrangeiras ferramentas de observação para uma análise mais detalhada e cuidadosa desse léxico que parece ter sua razão de existir em mutações e camuflagens, jogos entre signos confundindo significantes e significados...confundindo sempre, a nós, usuários de duas línguas.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de; LOMBELLO, Leonor Cantareiro. *O ensino de português para estrangeiros*: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. 2. ed. Campinas: São Paulo, 1997.

BECHARA, Suely Fernández; MOURA, Walter Gustavo. *Ojo con los falsos amigos*: dicionário de falsos cognatos em espanhol e português. Ilustrações: Laerte Rojo. São Paulo: Moderna, 1998.

\_\_\_\_\_. *Diccionario de falsos amigos en español y portugués*. 2. ed. São Paulo: Moderna/Santillana, 2002.

BUITRAGO JEMENEZ, Alberto; TORIJANO PEREZ, Jiménez Agustín. *Diccionario del origen de las palabras*. 4. ed. Madrid: Espasa Calpe, 2003.

DRAE – *Diccionario de la Real Academia de la lengua española*. Edição eletrônica. Madrid: Espasa Calpe, 1995.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri. *Análisis de errores e interlengua de brasileiros aprendices de español y de españoles aprendices de portugués*. 2. ed. modif. Londrina: Eduel, 2004.

\_\_\_\_\_ et al. *Considerações sobre alguns vocábulos heterosemânticos do espanhol face ao português*. In: Actas de las segundas perspectivas teórico-prácticas de la enseñanza del español a brasileños. Londrina: Netsquare, 2003.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel María Gretel. *¿Qué español enseñamos? ¿Qué español hablamos?* In: Actas del IV Seminario de Dificultades Específicas para la Enseñanza del Español a Lusohablantes, (Especial atención a la expresión oral). São Paulo: Embajada de España, 1995, p. 175-178.

\_\_\_\_\_. *Dicionário de falsos amigos do espanhol e do português*. São Paulo: Consejería de Educación de España/Interprise Idiomas, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. *Dicionário da língua portuguesa*, versão eletrônica. São Paulo: 1994

FLAVIAN, Eugenia; ERES FERNÁNDEZ, Isabel María Gretel. *Minidicionário espanhol-português/português-espanhol*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0.5. São Paulo: Objetiva, 2002.

LUGRÍS, Alberto Álvarez. *Os falsos amigos da traducción*. Criterios de estudio e clasificación. Vigo: Servicio de Publicacións da Universidade de Vigo, 1997.

MARIANO, Grant. *Muy amigo: um guia de espanhol para escapar das armadilhas do portunhol*. Rio de Janeiro: DIFEL, 1999.

MARZANO, Fabio. *Dicionário espanhol-português de falsas semelhanças*. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

MELLO, Thiago de; BATH, Sérgio. *Amigos traiçoeiros*. Coletânea de falsos amigos e outras peculiaridades da língua espanhola para uso dos brasileiros. Brasília: Universidade de Brasília, 1996.

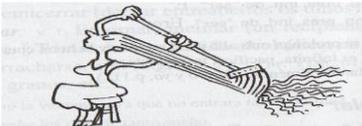
## ANEXOS

### 1- Indicações de *websites* com representação *imagética* de *falsos amigos*: (copiar e colar para ver as ilustrações)

<a href="http://www.tradutorade.espanhol.com.br/2016/02/falso-amigo-gracioso.html">http://www.tradutorade.espanhol.com.br/2016/02/falso-amigo-gracioso.html</a>	<a href="http://cursos espanolfacil.com/falsos-amigos-falsos-cognatos-do-espanhol-para-os-portugues/">http://cursos espanolfacil.com/falsos-amigos-falsos-cognatos-do-espanhol-para-os-portugues/</a>	<a href="https://sayscentrodeensino.wordpress.com/2014/03/16/falsos-cognatos-resposta-do-desafio/">https://sayscentrodeensino.wordpress.com/2014/03/16/falsos-cognatos-resposta-do-desafio/</a>	<a href="http://quijotesancho.com/tag/falsos-amigos/page/2/">http://quijotesancho.com/tag/falsos-amigos/page/2/</a>
<a href="http://pratiqueespanhol.blogspot.com.br/2012/05/mas-falsos-amigos.html">http://pratiqueespanhol.blogspot.com.br/2012/05/mas-falsos-amigos.html</a>	<a href="https://saunite.wordpress.com/2011/04/07/coisa-s-que-nao-se-deve-dizer-em-um-pais-de-lingua-espanhola/">https://saunite.wordpress.com/2011/04/07/coisa-s-que-nao-se-deve-dizer-em-um-pais-de-lingua-espanhola/</a>	<a href="http://www.tradutorade.espanhol.com.br/2014/12/falso-amigo-pastel.html">http://www.tradutorade.espanhol.com.br/2014/12/falso-amigo-pastel.html</a>	<a href="https://palavraderevisor.wordpress.com/tag/falsos-cognatos/">https://palavraderevisor.wordpress.com/tag/falsos-cognatos/</a>
<a href="https://pindalolas.wordpress.com/2014/12/01/falsos-amigos-parte-3-as-famosas-palavras-que-parecem-mas-nao-sao/">https://pindalolas.wordpress.com/2014/12/01/falsos-amigos-parte-3-as-famosas-palavras-que-parecem-mas-nao-sao/</a>	<a href="http://youtube-downloader-mp3.com/watch-portugus-para-falantes-de-espanhol-os-cognatos-falsos-id-8UwMR4MF_vQ.html?similar">http://youtube-downloader-mp3.com/watch-portugus-para-falantes-de-espanhol-os-cognatos-falsos-id-8UwMR4MF_vQ.html?similar</a>	<a href="http://www.tradutorade.espanhol.com.br/2016/06/falso-amigo-espantoso.html">http://www.tradutorade.espanhol.com.br/2016/06/falso-amigo-espantoso.html</a>	<a href="http://zmp3.xyz/mp3/aprender-espanhol-basico-heterossemanticos-falsos-amigos.html">http://zmp3.xyz/mp3/aprender-espanhol-basico-heterossemanticos-falsos-amigos.html</a>

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

2- Exemplos de ilustrações presentes no dicionário *Ojo con los Falsos Amigos* feitas por Laerte que propiciam a reflexão professor-aluno.

POLVO – PULPO – POVO	ESCOVA- ESCOVA-VASSOURA-
 <p>Fernandes Bechara y Moure (1998: 256)</p>	 <p>Fernandes Bechara y Moure (1998: 138)</p>

Inserção em contextos e mostras autênticas de língua

**Texto 1 - DESGRASADA**




Início
Contacto
Suscribirse

**Restaurante L'Entiscar, Chulilla Valencia. Hay que ir!**

---

Domingo, 28 de junio de 2009 por [paco](#) | Categoría: [Restaurantes](#)

La primera entrada, que no el primer plato todavía, era una pechuga de pichón en dos coccciones, vacío y plancha, en un punto perfecto, roja por dentro y tostada por fuera. Iba acompañada de una base de cus-cús cocido con cúrcuma y un toque ligero de picante y una reducción de pacharán, del mismo de antes. Un plato muy sutil, que permitía a la pechuga mostrarse en todo su esplendor, para eso era la protagonista.

Una segunda entrada a base de olla de Chulilla, una croqueta de la carne de la olla **desgrasada**, acompañada de una yema de huevo nitrogenada, alubias pintas y caldo de carne, éste sin desgrasar para que mantuviese todo su sabor. Para chuparse los dedos.

**Disponível em:** <http://nuevo.ojoalplato.com/archivos/1834> **acesso em:** 26-07-2016.

## Texto 2 – DIMITIR

The screenshot shows the Azteca Noticias website interface. At the top, there is a search bar with the text "Buscar" and a navigation menu with options like "Hoy", "Tv en vivo", "Secciones", "Programas", "Infografías", "Coberturas", "Videos", and "Personas extraviadas". Below the navigation, there are three buttons: "Explosión en Nigeria deja al...", "Más Notas", and "Difunden nombres de surcoreanos...". The main article is titled "Dimite el rey Juan Carlos de España" and includes a sub-headline "Abdica al trono el rey Juan Carlos de España y abre el proceso sucesorio en la Jefatura del Estado a favor de su hijo." The source is cited as "Fuente Notimex" with the date "02 de junio de 2014" and time "06:15 hrs".

## Texto 3 – GOZADA



¡Qué gozada ver a esas tres mujeres en Oslo recibiendo el Nobel de la Paz precisamente el día de los Derechos Humanos!  
<http://www.eluniverso.com/2011/12/10/1/1361/tres-mujeres-aceptan-premio-nobel-paz.html>



**Tres mujeres aceptan el Premio Nobel de la Paz - DIC. 10, 2011 - 09:28 - Internacional - EL UNIVERSO**  
[www.eluniverso.com](http://www.eluniverso.com)

Tres mujeres aceptan el Premio Nobel de la Paz - La presidenta liberiana Ellen Johnson Sirleaf, su compatriota Leymah Gbowee así como la yemení Tawakkul Karman fueron premiadas hoy en Oslo. - DIC. 10, 2011 - 09:28 - Internacional - Noticias - EL UNIVERSO

Curtir (desfazer) · Comentar · Compartilhar · há 4 horas ·

Você e outras 7 pessoas curtiram isto.

1 compartilhamento



**Estela Díaz** Pues sí, es una gozada, tanto, que lo comparto  
há 2 horas · Curtir · 1

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
FUNÇÕES DO SIGNIFICANTE E SIGNIFICADO  
EM TRANSFERÊNCIAS LINGUÍSTICAS  
DO GREGO PARA O LATIM

Zilda Andrade Lourenço dos Santos (UFES)  
[zilda.little@gmail.com](mailto:zilda.little@gmail.com)

RESUMO

Este trabalho tem como finalidade a apresentação de alguns apontamentos em textos da Antiguidade Clássica que mostram certas práticas dos latinos em relação à aquisição de termos da língua grega. Por um lado, o empréstimo do vocabulário grego mantém a originalidade de seu significante e significado, sendo conservado no processo de transferência para a língua latina. Por outro lado, certos termos migram do grego para o latim com modificações, tanto no significante como no significado, sofrendo um processo de adaptação aos interesses e costumes dos latinos. A construção de sentidos em textos de língua latina acaba sendo influenciada, quer pela conservação de vocabulários gregos, ou por alterações efetuadas em determinados termos, que podem ser observados através de obras posteriores que se tornam fontes importantes como identificação de mudanças linguísticas, como por exemplo, a tradução do grego da *Septuaginta* para o latim da *Bíblia Vulgata*.

Palavras-chave: Significante. Significado. Grego. Latim.

Desde a Antiguidade, nota-se o interesse na compreensão das noções de significante e significado em um sistema linguístico. Na obra *Crátilo*, Platão lança mão do recurso do diálogo para exatamente apontar para as questões da linguagem em relação à constituição dos nomes na formação de uma língua. Nessa perspectiva, Oswaldo Antônio Furlan (2006, p. 220) observa que na Antiguidade, circulava em torno dos estudos sobre a língua uma dupla concepção: natureza e convenção. Na busca de compreensão das ligações entre o significado de uma palavra e sua forma, os naturalistas defendiam que o estabelecimento da origem de uma palavra e o seu real significado permitia a revelação das verdades da natureza e a realidade que nomeiam. Para os convencionalistas, a linguagem é uma instituição humana e, portanto, não é própria da natureza das coisas, pois várias coisas têm o mesmo nome, ou ainda, vários nomes podem referir-se a mesma coisa.

No contexto da Antiguidade, um dos fatores preponderantes na inovação linguística da língua latina pode ser apontado como o efeito resultante das traduções oriundas do grego. Quintiliano registra na obra *Institutio Oratoria* (X, V.2) que os antigos oradores romanos recomen-

davam que fossem feitas versões de textos do grego para o latim como forma de treinamento. Desse modo, Cícero é citado como um dos responsáveis por esta prática, o que resultou na publicação de suas traduções de obras de Platão e Xenofonte. Este é um dos dados que serve de indicação sobre a influência do trânsito entre a língua grega e latina. Nesse sentido, no processo da tradução alguns termos se mantiveram como originalmente no grego e outros foram adaptados à língua latina. Sêneca (Ep. 58. 6-7) reflete sobre a impossibilidade de se encontrar determinados vocábulos em latim que pudessem expressar os seus significados como no grego. A exemplo, ele aponta para o uso da palavra *essentia* em latim e *ousia* no grego (ουσία), de uso recorrente nos textos de Platão e Aristóteles. Sêneca expõe para Lucílio sua opção em conservar o uso do termo *essentia* por se tratar de um vocábulo com sentidos fundamentais para a própria filosofia. Desse modo, ele se fortalece na autoridade de Cícero, que ao fazer uso da tradução do termo grego *ousía* (ουσία), não encontrando equivalente em latim, criou a palavra latina *essentia*, mais tarde herdada para o português como essência.

Em outro momento, nas cartas de Sêneca a Lucílio, nota-se a conservação de dois termos do grego que se mantiveram sem tradução para o latim. Sêneca resume sua abordagem sobre filosofia em dois campos: filosofia natural e filosofia racional. Desse modo, a filosofia natural divide-se em duas partes: o estudo dos seres corpóreos e o estudo dos seres incorpóreos.<sup>22</sup> Em relação à filosofia racional, Sêneca argumenta que todo discurso ou é contínuo ou é dividido por dois interlocutores em sistema de pergunta e resposta.

Ao estudo deste segundo tipo costuma chamar-se *διαλεκτική* (*dialektikê*), ao do primeiro, *ρητορική* (*rhetorikê*). A *ρητορική* ocupa-se das palavras, das ideias e da estrutura do discurso: a *διαλεκτική* divide-se em duas partes, os termos e os significados, isto é, os conceitos que queremos exprimir e os vocábulos pelos quais os exprimimos. (Ep. 89.17)<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup>Segundo Rachel Gazolla (1999, p. 14), a noção de incorpóreo representa a reflexão dogmática sobre a natureza e é ponto básico para os estoicos. O pórtico resolveu inovar na ontologia, quando nomeou os quatro incorpóreos: o tempo, o lugar, o vazio e o exprimível como “quase-seres”, em contraste com os corpóreos, seres reais, agentes-pacientes. Essa concepção estoica contribuiu para a abertura da reflexão sobre significantes e significados, estes sendo os exprimíveis no estoicismo.

<sup>23</sup>*Superest ut rationalem partem philosophiae dividam. Omnis oratio aut continua est aut interdependentem et interrogantem discissa; hanc dialektiken, illam rhetoriken placuit vocari. Rhetorike verba curat et sensus et ordinem; dialektike in duas partes dividitur, in verba et significationes, id est in res quae dicuntur et vocabula quibus dicuntur.* (Ep. 89.17)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Do mesmo como Sêneca manteve na língua latina os termos dialéctica e retórica, como herdados do grego, Quintiliano faz sua própria defesa em optar pelo termo retórica, como originária do grego, sem tentativa de tradução para o latim. Assim como Sêneca, Quintiliano procura definir retórica, aludindo ao fato de que os tradutores do seu tempo procuraram traduzir retórica como oratória. Depois de levantar algumas questões sobre o termo em pauta, ele mesmo registra sua própria defesa em optar por retórica, como originária do grego. E ainda, ressalta que o próprio Cícero fez uso do termo grego:

E, por fim, já que M. Túlio nos primeiros livros que escreveu sobre o tema usou o termo grego, não há que de todo nos envergonharmos, por parecer agir temerariamente, ao creditarmos ao maior dos oradores o nome da sua arte (*Institutio Oratoria*, II, XIV.4).

Na sequência da exposição de suas ideias, ele reafirma: “*rethorice*, pois que utilizaremos esta designação sem medo da polêmica” (*Institutio Oratoria*, II, XV.5)

No que se refere a significante e significado, Quintiliano menciona sua posição em relação às terminologias ἦθος (*éthos*) e πάθος (*páthos*) como usadas originariamente e de forma recorrente no grego. Ele identifica *mores* com alguma equivalência a *ethos* e sugere que alguns aspectos deveriam ser acrescentados aos significados desses termos usados pelos oradores antigos e os de seu tempo, já que a relação orador/ouvinte deveria ser pensada de forma mais ampla (*Institutio Oratoria*, VI, II.8). Nesse sentido, Quintiliano expõe suas ideias acerca de suas concepções de *ethos* e *pathos*, e quando ele analisa tal relação, ele pondera que a diferença está exatamente no lugar em que cada um ocupa no efeito do discurso na oratória. Então, à medida que o orador expõe o seu discurso, também marcas de seu caráter são mostradas diante dos ouvintes. Quintiliano defende que o orador deveria ser afável e humano, dirigindo-se ao público de maneira suave e sem arrogância, sem vãs repetições, e que o seu discurso demonstrasse sinceridade. Por um lado, através do *ethos* do orador, os ouvintes deveriam ser tocados em seus sentimentos (*pathos*) de tal forma que o discurso pudesse ser convincente. Por outro lado, o orador (*ethos*) deveria demonstrar ética e moderação para permitir-lhe agir com sabedoria, mediante qualquer tipo de ouvinte. Assim, as instruções de Quintiliano não se limitam somente ao discurso jurídico, mas se aplicam a qualquer discurso (*Institutio Oratoria*, VI, II.9-18). Assim, estes termos abordados por Quintiliano se mantiveram no latim de forma idêntica aos diferentes aspectos de significados no grego e também o

mesmo fenômeno se dá na língua portuguesa, em que os termos *ethos*, *pathos* e *logos* se mantêm nos estudos da linguagem.

Nessa perspectiva das discussões sobre linguagem, desde a Antiguidade, Ferdinand de Saussure aponta para a arbitrariedade absoluta e relativa dos signos, trazendo para o século XX d.C. determinados aspectos das discussões da linguagem já abordadas desde Platão. O recurso da metáfora pela imagem dos dois lados de uma mesma moeda serve como uma aplicação à junção de significado e significante como integrantes do conceito de signo, nos estudos da linguagem. Desse modo, um termo emprestado de outra língua “não é considerado mais como tal desde que seja estudado no seio do sistema. A passagem do termo de uma língua para outra é de ordem externa”. (SAUSSURE, 2006, p. 32)

A partir da noção de signo, observa-se tanto no grego quanto no latim diferentes modos de se referir ao termo ‘amor’ e um certo posicionamento discursivo no uso deste vocábulo. Este é um signo que tem formas distintas para o grego e o latim e variações entre cada um desses sistemas linguísticos. Assim, talvez, por uma possível interpretação equivocada, ficou convenicionado de que na língua grega amor fraterno é *philia*, amor entre casais é *eros* e amor divino é *ágape*, com sentidos demarcados para estas três palavras com significantes e significados diferenciados para falar sobre o amor. Nota-se, porém, que no grego clássico e koiné não há possibilidade de se delimitar precisamente seus significados, pois em alguns pontos há uma certa convergência dos sentidos entre os três vocábulos apontados, como pode ser observado em diferentes autores clássicos. Em Homero, o termo *φιλεω*<sup>24</sup> aparece com sentidos variados, de acordo com o contexto, acontecendo o mesmo fenômeno em obras de Hesíodo e Heródoto, entre outros. O termo *eros*, significando amor, é encontrado no Banquete de Platão e em vários poetas como Eurípides e outros. Na obra *A República*, Platão usa a palavra *philia* em referência ao amor às riquezas (*A República*, IV 467b). Aristóteles opta pela palavra *philia*, principalmente na obra *Ética a Nicômaco*, oferecendo

---

<sup>24</sup> <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:abo:tlg.0012.001:16:94>. Este site fornece informações precisas para localização de obras escritas no grego clássico que fazem uso dos termos *philia*, *ágape* e *eros*. Alguns exemplos podem ser citados sobre o uso de *φιλεω* com diversos significados: Homero, na *Odisseia* I.421 e *Iliada* II.16.94; Hesíodo, na *Teogonia* 97; Xenofontes, no *Simpósio* 8.21. Em Homero, *Odisseia* 21.289, aparece o termo *ἀγάτη* significando grande afeição. Na comédia de Aristófanes aparece na mesma fala tanto o termo referente ao verbo *Philo* na voz ativa quanto o verbo *ágape* na voz passiva: *ὄπι' ἀλώ σ' ὡ' Δῆμ' ἐρασσις τ' εἰμι σός*. (Because I adore you, Mr. Demos, and because I'm your lover!). Disponível em: [http://www.loebclassics.com/view/aristophanes-knights/1998/pb\\_LCL178.227.xml](http://www.loebclassics.com/view/aristophanes-knights/1998/pb_LCL178.227.xml)

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

importantes contribuições com referência ao substantivo amizade. Nestes termos, *philia* significa um tipo de amor abrangente, identificado como amor entre familiares, entre amigos, o amor e dedicação a uma atividade, e também inclui o amor, especificamente, entre casais. Desse modo, a noção de amor circunda a ideia de sua aplicação aos relacionamentos, de um modo geral. O termo *ágape* aparece em ocorrências mais restritas nos textos do grego clássico.

Os tradutores da Septuaginta<sup>25</sup> podem ter enfrentado certas dificuldades para tradução da palavra amor, do hebraico para o grego, pois este termo nas duas línguas assume aspectos diferenciados. De acordo com os significados da palavra amor no texto hebraico do Velho Testamento, os tradutores da Septuaginta optaram pelos vocábulos *philia* (φιλία) e *ágape* (αγάπη). Desse modo, no grego *koiné* da Septuaginta, para as referências ao termo amor estão registrados os usos de *ágape* e *philia*. A partir desta tradução, o vocábulo *αγάπη* passa a ter uma ocorrência mais acentuada no grego *koiné*, em relação aos textos do grego clássico.

No *Novo Testamento* também aparecem os dois termos *ágape* e *philia*. Na primeira carta de João 4.8 está registrado um dos conceitos que direcionam os evangelhos: “Aquele que não ama não conhece a Deus; porque Deus é amor”<sup>26</sup>. Observa-se que neste verso, o uso de *ágape* é referente tanto ao amor dos homens quanto ao amor de Deus. Porém, em outra passagem no Evangelho de João 16.27 a opção é o uso do termo *philia*, em relação ao amor de Deus. “Pois o mesmo Pai vos ama, visto como vós me amastes, e crestes que saí de Deus”<sup>27</sup>. Exemplo bem singular pode ser encontrado no evangelho de João, em que esses dois termos são usados indistintamente.<sup>28</sup> No último capítulo do livro de João 21. 15-17, no diálogo em que Jesus indaga: Pedro, amas-me mais do que estes? Jesus enuncia a pergunta três vezes, sendo que nas duas primeiras

---

<sup>25</sup>Versão dos Setenta ou Septuaginta, palavra latina que significa setenta, ou ainda LXX, pois setenta e dois rabinos (seis de cada uma das doze tribos) trabalharam nela traduzindo-a para o grego *koiné*. A Septuaginta, desde o século I, é a versão clássica da Bíblia hebraica para os cristãos de língua grega e foi usada como base para diversas traduções.

<sup>26</sup> ομηγαπων ακεωνθουαι οθα αγαπη ειπν(João 4.18).

<sup>27</sup> οτι γροποφραλει φια αι φιας εε περιληκατε και πετισθε αι εμταροποθου εβλν(João 16.27).

<sup>28</sup> σε ανηροπν λεη τωπιμ περωυρις σμνωιαγατας με πλεον τωυ λεη σωια κρεσθαδς αι φλω ελεη σωβθε τωφιαφωλεη σωπταν δειρον σμνωιαγατας με λεη σωια κρεσθαδς αι φλω ελεη σωπταμνε τωπρβιτωφωλεη σωποτρων σμνωιαφλεις με επτηθη οπταρς αι απαν σωποτρων φιλεις με και απαν σωικρεσπτασθαδς σμνωικς αι φλω ελεη σωωυρις βθε τωπρβιτωφω(João 21.5-7).



## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

*ethos é caritas* [...] <sup>29</sup> O *ethos*, como o entendemos e como desejamos que o orador o entenda, denotará aquilo que há de ser reconhecido acima de tudo pela bondade, algo não somente calmo e pacífico, mas amplamente brando, humano, amável e agradável aos ouvintes, em que a maior virtude seja expressá-lo de modo que tudo pareça fluir da natureza das coisas e dos homens. (*Institutio Oratoria*, VI, II.12-13)<sup>30</sup>

Na concepção de Quintiliano, ao enunciar o discurso, o *ethos* deve se conduzir de maneira afável para despertar a emoção, que está ligada ao entusiasmo e atitude envolvente do ouvinte, *pathos*. É nessa perspectiva que ele interliga *caritas* ao modo gentil e bondoso do tratamento por parte do orador e *amor* à reação manifestada pelo ouvinte ao ser convencido sobre o valor da mensagem transmitida.

Nesse mesmo contexto histórico de Quintiliano, algumas traduções da Septuaginta e Novo Testamento foram feitas do grego *koiné* para o latim, a chamada *Vetus Latina*, e o que se refere a *ágape* e *philia*, a tradução para o latim é realizada indistintamente para os termos *diligere*, *caritas* e *amor*. Quase dois séculos depois, Jerônimo fez uma revisão das traduções correntes, usando os textos originais do hebraico e da Septuaginta. Nessa nova tradução, mais tarde denominada Vulgata, em alguns livros as referências aos significados de amor têm uso distinto para amor fraternal e amor de Deus: “no vosso amor para conosco” (*et caritate ex nobis in vobis*. 2 Cor. 8.7); “Deus ama ao que dá com alegria” (*hilarem enim datorem diligit Deus*. 2 Cor. 9.7). A tradução do hino ao amor (I Cor. 13) em que Paulo usa *ágape* para se referir ao amor, Jerônimo traduz como *caritas*, evitando o termo latino *amor*.

Paralelo a Jerônimo, Agostinho assume uma posição diferente em relação às terminologias sobre o amor, com base no neoplatonismo. Ele usa o verbo amar em sua completude: [...] “amo uma certa luz, e uma certa voz, e um certo perfume, e um certo alimento, e um certo abraço, quando amo o meu Deus”. [...] *cum amo deum meum, et tamen amo quandam lucem et quandam vocem et quandam odorem et quandam cibum et quandam amplexum, cum amo deum meum* [...]. (*Confissões*, X, 10.6.8)

Em uma perspectiva filosófica, Tomás de Aquino usa o vocábulo latino amor, indistintamente para os diferentes sentidos. Percebe-se que

---

<sup>29</sup>[...] πάθος atque ἦθος esse interim ex eadem natura, ita ut illud maius sit, hoc minus, ut amor πάθος, caritas ἦθος [...]

<sup>30</sup> Tradução de Jefferson da Silva Pontes.

ele cita a tradução Vulgata, como por exemplo: “Deus caritas est” (João 4.16), mas em seus comentários ele não usa *caritas*, optando pelo termo latino *amor*. (*Praetera, amor Dei aeternus est. Suma de Teologia I, q.20, a.2*)

Mesmo na atualidade, em várias edições de bíblias no português brasileiro, notam-se diferentes escolhas na forma de tradução do termo amor. Os tradutores que seguem a Vulgata optam pelo termo caridade como tradução de *caritas*, e outros que se fundamentam nos textos gregos, traduzem ágape fazendo uso do termo amor.

Então, é possível observar que a conservação e a mudança de certos vocábulos herdados de outra língua estão ligadas ao posicionamento discursivo de quem ocupa o lugar autorizado para a escolha. Como delineado, de forma muito sucinta na exposição aqui feita, os personagens que ocupam uma posição privilegiada na produção dos textos, nos vários campos do conhecimento, de certa forma exercem uma influência no valor de suas próprias escolhas no uso da língua. Nota-se este fenômeno desde os tempos mais remotos até os atuais, sendo que determinadas transformações de significantes e significados perpassam por influências internas e externas ao próprio sistema linguístico.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA online. <https://www.bibliaonline.com.br>. Bíblias em sete traduções para o português, *Textus receptus*, grego *koiné* do Novo Testamento e Nova Vulgata.

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GAZOLLA, Rachel. *O ofício do filósofo estoico*. São Paulo: Loyola, 1999.

LATIN LIBRARY. *Fonte para os textos em latim*. Disponível em: <<http://www.thelatinlibrary.com>>.

*NOVO Testamento*. Grego Koiné. London: The British and Foreign Bible Society, 1949.

PONTES, Jefferson da Silva. *Páthos e êthos no livro VI da Institutio Oratoria de Quintiliano: poesia e drama na peroração*. Trabalho de final

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

do curso bacharel em língua e literatura latina, Departamento de Letras, área de Estudos Clássicos da Faculdade de Juiz de Fora, 2014.

QUINTILIANO. *The Institutio Oratoria of Quintilian*, vol. I, II, Books I-VI. English Translation: BUTLER, H. E. USA: Harvard University Press, 1966.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. Organizado por Charles Balley e Albert Sechehaye. Trad.: Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SANTO Agostinho. *Confissões*. Livros VII, X e XI. Trad.: Arnaldo do Espírito Santo, João Beato e Maria Cristina de Sousa Pimentel. Covilhã: Lusosofia, 2001.

AQUINO, Santo Tomás de. *Suma de teologia*. Madri: Biblioteca de autores cristianos, 2001.

SÊNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Tradução, prefácio e notas de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

## O MANIQUEÍSMO NO *CONTRA ADIMANTUM*

*Luís Carlos Lima Carpinetti* (UFJF)

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

*Mauri Alves Monteiro* (UFJF)

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

### RESUMO

O maniqueísmo é uma escola filosófica e religiosa fundada por Maniqueu e concebe o mundo dividido entre bem e mal. Na formação de Santo Agostinho representou uma fase de suas buscas filosóficas e religiosas, mas Santo Agostinho foi mais além dos limites desta visão. Na obra *Contra Adimantum* ele discute, a partir do texto bíblico, a visão de Adimanto, que ele combate nesse opúsculo. Neste trabalho, apresentaremos uma visão desta filosofia religiosa para, em seguida, apresentar o texto de Agostinho e seus argumentos contra essa tendência. É curioso observar que em todas as épocas essa tendência se faz presente e está na base de nossos julgamentos e atitudes mais comuns que constatamos em toda parte.

**Palavras-chave:** maniqueísmo. História. Filosofia. Santo Agostinho.

### 1. *Introdução*

Maniqueísmo é a ideia baseada numa doutrina religiosa que afirma existir o dualismo entre dois princípios opostos. Sua principal característica é a concepção dual do mundo como fusão de espírito e matéria, que representam respectivamente o bem e o mal: causa e efeito, certo e errado, é ou não é, isso ou aquilo. O mundo é dividido entre o bem, representado pelo “Reino da Luz”, e o mal, simbolizado pelo “Reino das Sombras”, ou seja, um eterno combate entre Deus e Diabo. Pois Maniqueu a teria formado a partir de um sincretismo misturando características próprias de várias doutrinas, como o hinduísmo, budismo, judaísmo, cristianismo e zoroastrismo, para desenvolver o conceito da antiga religião persa. Denomina-se maniqueísmo a doutrina religiosa pregada por Maniqueu – também chamado Mani ou Manes – na Pérsia, no século III da era cristã. Maniqueu nasceu no ano 216, no sul da Babilônia, região atualmente situada no Iraque, e na juventude sentiu-se chamado por um anjo para pregar uma nova religião. Pregou na Índia e em todo o império persa, sob a proteção do soberano Sapor (Shapur) I. Durante o reinado de Bahram I foi perseguido pelos sacerdotes do zoroastrismo e morreu em cativeiro entre os anos 274 e 277. Criou uma seita religiosa que teve adeptos na Índia, China, África, Itália e Espanha, segundo a qual o Uni-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

verso foi criado e é dominado por dois princípios antagônicos e irredutíveis: Deus ou o bem absoluto, e o mal absoluto ou o Diabo. Pretendia fundar uma religião ecumênica e universal, que integrasse as verdades parciais de todas as revelações anteriores, especialmente as do zoroastrismo, budismo e cristianismo. Manés vive, assim como Confúcio, Buda, Moisés e Maomé, pela ação que exerceu sobre outros. A religião do Egito era confirmada em uma classe privilegiada, mas não se propagava suficientemente para ser permanente, sendo apenas guardada por uma seita clerical com a qual morreu. (*Códice Maniqueu de Colônia*, descoberto em 1969 no Egito) Consiste na oposição entre os pensamentos de rivais políticos, que buscam “demonizar” a imagem do oponente e “santificar” os seus próprios argumentos, mesmo que caiam em contradições, ocasionalmente.

Foi santo Agostinho de Hipona, que se dedicou quase dez anos em pesquisas e produção de obras voltadas para a doutrina do maniqueísmo. Após se converter definitivamente ao cristianismo, tornou-se um dos principais opositores desta filosofia religiosa. Porém, alguns pesquisadores e teólogos acreditam que algumas das premissas do maniqueísmo tenham sido levadas para o pensamento cristão ocidental por Agostinho<sup>31</sup>.

Considerado por muito tempo como uma heresia cristã, o maniqueísmo foi uma religião que, por sua coerência doutrinal e a rigidez das instituições, manteve a unidade e a identidade ao longo de sua história. A simplificação é entendida como forma deficiente de pensar, nasce da intolerância ou desconhecimento em relação à verdade do outro e da pressa de entender e reagir ao que lhe apresenta como complexo. " A pressa de saber obstrui o campo da curiosidade e liquida a investigação em muito pouco tempo", declara o psicanalista W. Zusman (*A terra sob o poder de Mani*, JB, s.d.). A pressa não é só inimiga da perfeição, é também inimiga do diálogo, do pensamento mais elaborado, sobretudo, filosófico e científico. Isso nos faz lembrar o que é atribuído a São Tomás de Aquino: "*Timeo hominem unius libri*" (Temo o homem que só conhece um livro)<sup>32</sup>. Sócrates, no séc. V a.C., dizia que o *daimon* o guiava ao bem e vetava suas tendências mal pensadas.

---

<sup>31</sup> Acessível em: <<http://www.cacp.org.br/maniqueismo.htm>>.

<sup>32</sup> É de origem desconhecida esta frase, embora seja atribuída a Santo Tomás de Aquino, conforme nos demonstra Renzo Tosi.

O maniqueísmo é um tipo de gnosticismo, filosofia dualista segundo a qual a salvação depende do conhecimento (gnose) da verdade espiritual. Ensina que a vida terrena é dolorosa e radicalmente perversa. A iluminação interior, ou gnose, revela que a alma, a qual participa da natureza de Deus, desceu ao mundo maligno da matéria e deve ser salva pelo espírito e pela inteligência. “Os homens ‘eleitos’ irão purificar o Bem, com uma vida de castidade, renúncia a família, alimentação especial etc.”<sup>33</sup>

O conhecimento salvador da verdadeira natureza e do destino da humanidade, de Deus e do universo é expresso no maniqueísmo por uma mitologia segundo a qual a alma, enredada pela matéria maligna, se liberta pelo espírito. O mito se desdobra em três estágios: o passado, quando estavam radicalmente separadas as duas substâncias, que são espírito e matéria, bem e mal, luz e trevas; um período intermediário (que corresponde ao presente) no qual as duas substâncias se misturam; e um período futuro no qual a dualidade original se restabeleceria. Na morte, a alma do homem que houvesse superado a matéria iria para o paraíso, e a do que continuasse ligado à matéria pelos pecados da carne seria condenada a renascer em novos corpos.

## **2. Maniqueísmo como religião**

A ética maniqueísta justifica a gradação hierárquica da comunidade religiosa, uma vez que varia o grau de compreensão da verdade entre os homens, fato inerente à fase de interpenetração entre luz e trevas. Distinguiam-se os eleitos, ou perfeitos, que levavam vida ascética em conformidade com os mais estritos princípios da doutrina. Os demais fiéis, chamados ouvintes, contribuíam com trabalho e doações. Por rejeitar tudo o que era material, o maniqueísmo não admitia nenhum tipo de rito nem símbolos materiais externos. Os elementos essenciais do culto eram o conhecimento, o jejum, a oração, a confissão, os hinos espirituais e a esmola.

Por sua própria concepção da luta entre o bem e o mal e sua vocação universalista, o maniqueísmo dedicou-se a intensa atividade missionária. Como religião organizada, expandiu-se rapidamente pelo Império Romano. Do Egito, disseminou-se pelo norte da África, onde atraiu um jovem pagão que mais tarde, convertido ao cristianismo, seria doutor da

---

<sup>33</sup> Acessível em <http://www.espacoacademico.com.br/007/07ray.htm>

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

igreja cristã e inimigo ferrenho da doutrina maniqueísta: santo Agostinho. No início do século IV, já havia chegado a Roma.

Enquanto Maniqueu foi vivo, o maniqueísmo se expandiu para as províncias ocidentais do império persa. Na Pérsia, apesar da intensa perseguição, a comunidade maniqueísta se manteve coesa até a repressão dos muçulmanos, no século X, que levou à transferência da sede do culto para Samarcanda. Missionários maniqueístas chegaram no fim do século VII à China, onde foram reconhecidos oficialmente até o século IX. Depois foram perseguidos, mas persistiram comunidades de adeptos no país até o século XIV. No Turquestão oriental, o maniqueísmo foi reconhecido como religião oficial – séculos VIII e IX – e perdurou até a invasão dos mongóis, no século XIII.

O pensamento maniqueísta inspirou na Europa medieval diversas seitas ou heresias dualistas surgidas no seio do cristianismo (bogomilos, na Bulgária (século X) e a dos cátaros ou albigenses, que se propagou no sul da França no século XII. Este último movimento foi uma das mais poderosas heresias da Europa, sufocada de modo sangrento no início do século seguinte<sup>34</sup>.

Como podemos ver o maniqueísmo chegou a ser uma religião específica num determinado espaço e tempo. Mas seu conceito em si, de que o Universo está em eterna oposição de dois princípios primários que seriam o Bem ou o Mal, sempre foi amplamente difundido em todos os tempos com maior ou menor grau de intensidade. E principalmente hoje em dia pensamentos Maniqueístas permeiam Todas as religiões Monoteístas ocidentais, aceitas pela maioria da população mundial. Vejamos 4 exemplos:

	<b>Princípio do Bem</b>	<b>Princípio do Mal</b>
Zoroastrismo	Ahura Mazda	Angra Mainyu
Judaísmo	YHWH / Elohim	Samael (Satanás) e "Shekinah (Face feminina de Deus) / Lilith"
Cristianismo	Jeová / Javé	Lúcifer / Satanás
Islamismo	Alá	Shaitan / Satanás

Quando se atinge um mínimo de vivência, qualquer pessoa percebe que o mundo não é tão simples assim, descobre que esse tal Mal não é tão fácil de identificar, que geralmente não sabe se a maioria das pessoas são no fundo boas ou más, muitas vezes não consegue atribuir uma des-

<sup>34</sup> Acessível em <<http://orbita.starmedia.com/~hyeros/maniqueismo034.html>>, no dia 16-02-2016

sas qualidades extremas nem a si própria e no final acaba se rendendo ao fato de que todos parecem possuir um lado bom e um lado mau.

Não por acaso todas as grandes movimentações destrutivas da história tinham como *slogan* o tradicional "We Are Right". Nós sabemos que isso significa "Nós estamos certos", mas isto são as iniciais de WAR, que é guerra. Os centuriões romanos "sabiam" que Roma era o progresso, o futuro e, portanto, o Bem. Os cavaleiros cristãos medievais tinham certeza de que lutavam por uma causa "santa" e mesmo os soldados nazistas estavam convictos de que tinham uma nobre causa.

Caminhamos há milênios, estigmatizando irracionalmente as facções que não compreendemos. Os espanhóis colonizadores precisavam acabar com o maligno paganismo nas Américas, e os nativos se defendiam dos "demônios" espanhóis que vestiam roupas reluzentes, montavam estranhos animais e tinham armas que cuspiam fogo. Em todas as guerras da história, jamais um lado deixou de se considerar o certo.

Afinal, os bárbaros antigos estavam para os romanos, tão errados quanto os muçulmanos medievais para os cristãos da cruzada, ou os judeus, os poloneses, os franceses etc. para os alemães que sentiam também estar certos.

Caminhamos, há milênios, estigmatizando irracionalmente as facções que não compreendemos. Os espanhóis colonizadores precisavam acabar com o maligno paganismo nas Américas, e os nativos se defendiam dos "demônios" espanhóis que vestiam roupas reluzentes, montavam estranhos animais e tinham armas que cuspiam fogo.

Uma pessoa de mentalidade maniqueísta é fácil de ser manipulada, ele enxerga o mundo através de uma lente que só distingue preto e branco, se conformando com tons de cinza e se tornando insensível às infinitas cores da realidade. Essas pessoas não conseguem distinguir os eventos, pois uma vez que devem se encaixar nos rótulos de bem e mal, todo os demais conteúdos que poderiam até ser aproveitados são então ignorados.

E assim, alguns consideram as religiões pagãs como coisas do demônio, desprezando-as completamente e infelizmente alguns pagãos não fazem muito diferente com as religiões tradicionais.

O maniqueísmo força a uma visão de universo simplesmente absurda, de que podemos separá-los em aspectos primordiais que não se harmonizam. O taoísmo declara que toda a realidade se baseia no yin e

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

yang, que são o feminino e o masculino, a noite e o dia, o úmido e o seco, o frio e o quente. Não inclui o bem e o mal. A concepção original do taoísmo e da maioria das filosofias orientais e místicas não fazem associações morais ou éticas sobre os dois aspectos primários. Qual é talvez o maior dano psíquico que o maniqueísmo infligiu à humanidade?

Se formos forçados a separar a realidade em aspectos duais benignos ou malignos, como classificaremos o grande e o pequeno, o preto e o branco, o masculino e o feminino? Quem será o bem e quem será o mal?

Durante mil anos, a Igreja tinha a resposta a essa questão, o feminino, a matéria e o prazer eram malignos e o masculino, o espiritual e a dor eram aspectos do caminho para a divindade. Entre os princípios yin-yang, masculino-feminino e etc. O bem seria a harmonia entre eles e o mal, a desarmonia. E o mais interessante é que todas as religiões sabem disso!...

No budismo, há a máxima: "Não firaís aos outros com o que vos fere". No islamismo, apregoa-se o seguinte: "Nenhum de vós sois um crente até devotar pelo próximo o amor que devota a vós mesmos". Já no hinduísmo, há o seguinte pensamento: "Não façais aos outros o que se fosse feito a vós, vos causaria dor". Enquanto que, no judaísmo, o ensinamento é "o que não queres que vos façam, não façais aos outros". Finalmente, no cristianismo, Jesus encerra a Lei e os Profetas na seguinte máxima: "Ame a teu próximo como a ti mesmo e a Deus sobre todas as coisas".

Essas máximas perduram e muitos acreditam que as conquistas só têm valor se obtidas com sofrimento, outros acham que o caminho das pedras necessariamente conduz ao céu, outros que o prazer só enfraquece e destrói o ser humano.

As religiões estão falando de união, de harmonia entre as pessoas, de que elas reconheçam nas outras aquilo que há nelas e que convivam com suas naturais diferenças com respeito mútuo. Assim as dualidades ficam harmonizadas, esse é o verdadeiro bem! O maniqueísmo vai contra isso! Ele tende a forçar a realidade, como se encaixando em conceitos de bem e mal absolutos, nos quais jamais saberemos identificar com precisão.

Os romanos disseram o mesmo aos bárbaros; os cristãos, os mulmulmanos, os alemães, os aliados... que os outros estavam errados e eles,

certos, sendo que, na verdade, a única coisa errada era estimular a desarmonia, e que a única coisa realmente certa era buscar um entendimento harmônico.

Não devemos estigmatizar a religião de Maniqueu como sendo essencialmente destrutiva. Os sistemas religiosos, em geral, não são muito diferentes do que já existe. Está arraigado o hábito de estigmatizarmos a realidade de forma tão arbitraria: o fundamento primário de toda percepção da realidade, vai exatamente no ponto chave de toda a grande questão universal, e a distorce!

O maniqueísta insiste em ver o problema onde, de fato, ele não existe, desviando a atenção da verdadeira ameaça. Ele inverte completamente o sentido da vida e do mundo.

Pode ser dito por alguns que o maniqueísmo é útil em alguns momentos, principalmente em situações que se exijam medidas drásticas e rápidas.

Pode até ser que alguém manipulando outras pessoas as façam cumprir tarefas que elas mesmas não sabem o que significam. Mas se não houver quem saiba o que está fazendo, o maniqueísmo nunca seria útil, pois seu fundamento está exatamente em eliminar a possibilidade de ver o problema real. O simples estigmatizar é destruir a verdadeira solução. Mas quem quiser realmente compreender a realidade, tem que vê-la por inteiro, e não apenas metade dela. O que o maniqueísmo invariavelmente faz é destruir essa percepção da realidade, produzindo autênticos cegos mentais. Infelizmente assim tem caminhado grande parte da humanidade.<sup>35</sup>

O maniqueísmo, ao qual santo Agostinho aderiu durante uns anos antes de sua conversão, distinguia dois princípios-causas de todas as coisas: um, bom, a luz, ao qual se dava o nome de Deus; e outro, mal, as trevas. Todas as coisas boas eram atribuídas à luz, e as coisas más (as materiais, inclusive o corpo humano), às trevas. Enquanto esteve seduzido por esta seita (não chegou a fazer parte dela: foi apenas um *auditor*) durante nove anos (de seus 19 aos 28 anos de idade) teve assim uma explicação fácil da origem de todos os males e uma desculpa para seus pecados, pois todo mal (também os pecados) devia seu princípio ao mal (às trevas) que agiam por meio dos demônios. Já um pouco antes de sua

---

<sup>35</sup>Consultado em: <<https://pequenomonge.wordpress.com/2014/03/27/santo-agostinho-e-o-maniqueismo/>>.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

conversão, intelectualmente santo Agostinho viu não haver coisas más, senão que tudo o que existe é em si bom e criado por Deus do nada (=ausência total de ser), isto é, que não o fez de sua substância nem utilizou qualquer coisa prévia para criar o que criou. A razão de por que Deus criou o céu e a terra, isto é, tudo, está unicamente em sua vontade acima da qual não há nenhuma causa nem nada.

Santo Agostinho não presta muita atenção ao mundo: sempre o refere a Deus. Deus criou tudo com medida, número e peso. Todas as coisas, ao contrário de Deus que é imutável (= eternidade de Deus), são mutáveis (daí vem o tempo); do qual se deduz que se compõem de matéria e forma. Isto é o que distingue umas coisas de outras; a matéria é algo informe, através do qual umas coisas se transformam em outras pela ação de Deus. Há graus de perfeição nas coisas e todas provêm de Deus e participam de suas perfeições em distintos graus. O mundo não foi criado *no* tempo, mas *com* o tempo: não existia nada, nem o tempo, antes da criação (no século XX, Einstein alcançou ver o mesmo, ainda que não mencione a Deus). Só existia Deus em sua eternidade imutável, sem princípio nem fim; o tempo vem depois com as coisas mutáveis. Deus criou primeiro a matéria informe na qual introduziu as *rationes seminales* ou *causales* das demais coisas, que se formarão e existirão depois sempre sob a ação de Deus; portanto, santo Agostinho é evolucionista moderado, não transformista, intuindo a teoria que vai tendo mais adeptos junto aos cientistas de hoje. Por último: a) Deus controla todas as coisas, que retornariam ao nada se ele não as conservasse em seu ser; b) o mundo (=universo) não é eterno (por fim, a ciência alcançou entendê-lo no século XX); não ocorrem os acontecimentos de uma maneira necessária ou fatal, pois Deus controla tudo, que, à diferença dos humanos, sabe perfeitamente tudo o que vai acontecer; portanto, a astrologia é um engano e as coisas não ocorrem de um modo necessário (= fatalismo), mas sob a égide de Deus onipotente.

### 3. *Desenvolvimento*

Santo Agostinho considera os maniqueus bastante estúpidos na afirmação com o anunciar uma passagem da Lei. No *Contro Adimanto* está: “*no principio Deus criou o céu e a terra... E foi criada a noite e foi criada a manhã... primeiro dia.* Em contraste com o Evangelho, esse afirma que no *Genesis* está escrito que Deus criou o céu e a terra e a luz

de si mesmo, enquanto no Evangelho está escrito que o mundo foi criado com a intervenção de nosso Senhor Jesus Cristo, onde se diz:

E o mundo foi criado por meio dele e o mundo não o reconheceu... o cristão o entende referido à mesma Trindade, em que se compreende não só o Pai, mas também o Filho e o Espírito Santo... Deus disse seja e assim foi feito, por meio do Verbo”.

Para o Cristão quando o texto fala da “*Unidade*” aqui compreendida pela “Trindade” “Pai, Filho e Espírito Santo”. O “Verbo do Pai” é o “Filho” os maniqueus, portanto, voltam a sustentar quando do mesmo diz o Apóstolo Paulo: “*Ele é o primogênito de toda criatura; e por seu meio são criadas todas as coisas no céu e na terra, visíveis e invisíveis...*” contrastam com o *Gênesis*, onde se afirma que Deus criou o mundo, mas não faz nenhuma particular menção ao Filho: fortemente se enganam. Será que o Apóstolo está a se contradizer? Em outro passo o define: “O único, do qual e graças ao qual e pelo qual todas as coisas são...”, não faz menção ao Filho.

O mais provável é que Deus criador no próprio ato de engendrar não tenha encerrado a criação à própria sorte, mas como um fluir perpétuo e eterno de expansão e contração, acolhe e ampara do princípio ao fim o que nele “Veio a Ser”.

Assim é ao menos controverso o argumento que segue ao comparar Deus a um trabalhador braçal humano (*δημιουργός*, -ού), como vemos em 2.1.

os maniqueus contestam: Deus no sexto dia completou toda a sua obra que tinha feito e se repousou no sétimo dia... é contradito pelo Novo Testamento... O Senhor diz: o meu Pai obra até agora... Mas confronta o erro dos Judeus, que Deus se repousou no sétimo dia... Mas se continuou a criar o mundo e as coisas que nele existem.

Santo Agostinho esclarece... não no sentido de repousar do governo do mundo, se repousou da obra que havia feito, mas não de modo tal a não operar mais em seguida, é este o sentido de repouso depois da fadiga; cessou a criação das coisas na ordem natural após conduzi-las a termo, embora tarde continua ainda a governá-lo agora. Santo Agostinho reafirma a necessidade do descanso depois de uma fadiga: “Do mesmo modo nós também conseguiremos o repouso prometido tão logo completadas as obras terrestres, se justas forem”.

No mito da criação o surgimento de “Eva” *Gênesis*:

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Não é bom que o homem o seja só; façamos a ele uma ajuda. Agora Deus justa infundiu um sono em Adão e este se adormeceu; depois tomou uma de suas costelas da qual formou Eva que conduziu a Adão; e disse: Por isto o homem deixará o pai e a mãe e se unirá à sua mulher. Os maniqueus contestam... que a opinião ali expressa, que Deus havia formado a mulher e a havia unido ao homem, é contestada no Novo Testamento. O Senhor diz no Evangelho: Qualquer que tenha deixado a casa ou a esposa ou os genitores ou os irmãos ou os filhos pelo reino dos céus, receberá cem vezes mais tanto no tempo presente e no século futuro possuirá a vida eterna. (*Contro Adimanto*, 3. 1)

Os maniqueístas contestam a permissividade dos Judeus, ao que parece, tão cara em relação à sexualidade no casamento. Agostinho, ao contrário, reage a essa crítica vendo nos antagonistas uma desvelada cegueira e malícia que raia tanto à levandade quanto ao sacrilégio; uma violência sem ponderação:

Não haveis lido talvez que aquele criou o homem no princípio, o criou macho e fêmea... porque o homem deixará pai e mãe e se unirá à sua mulher e serão dois em uma só carne? Aquilo que Deus uniu, o homem não separe... Adiante ... Moisés ordenou dar ato de repúdio a ela e mandá-la embora?

Jesus esclarece que, o ordenado por Moisés, se deu pela dureza do coração da população... e ao mesmo tempo Moisés permitiu o divórcio, como motivo extremo. Mas, Agostinho pensa que os maniqueus entendem existir uma contradição nas escrituras (Evangelho e Velho Testamento), ousando dizer que o texto não é autêntico e foi adicionado por falsários. “[Eu, Jesus] vos digo, qualquer que rejeitar a própria mulher, salvo a motivo de fornicção, a manifestará adúltera; e se ele mesmo esposar uma outra, igualmente cometerá adúltero”.

Outra contradição repousa na afirmação dos maniqueus ... “deixará a casa ou a esposa ou os genitores ou os filhos pelo reino dos céus...” Apesar de Jesus ter dito isso, o sentido repousa não no dismantelar a fé ou da instituição Católica; mas ao contrário Jesus dá a própria vida como testemunho de que será ressuscitado. Mais adiante o Apóstolo Paulo:

Se um que professa a nossa fé tem mulher não crente e esta consente em estar com ele, não a repudie... caso a mulher não cristã o reprove, por não suportá-lo, de fato a deixe, pela circunstância de não suportar a servidão (submissão) do Cristão... na verdade, não há contradição se uma mulher se une ao homem para que juntos venham adquirir méritos e possuir o reino dos céus; tudo ao inverso se tal união impede o reino dos céus. (3.2)

Dessa forma adverte o Apóstolo: marido e mulher se amem reciprocamente do modo ensinado por Jesus: “amai-vos uns aos outros como vos tenho amado”. Subentendo o “Amor” o grande e verdadeiro mistério... amar a mulher como a si mesmo, e que esta seja respeitosa de seu

marido. Tudo então provém de Deus, o único Espírito Santo; nem o homem é sem a mulher nem a mulher sem o homem. De fato, a mulher deriva do homem e o homem assim tem vida na mulher. Então, os maniqueus não obscureceriam os não experientes se considerassem estas concepções, contrapondo e separando de seu contexto, o Antigo e o Novo Testamento (Único Espírito Santo = fonte de toda lei), ao escrever e transmitir de geração a geração, a memória dos fatos, tradições, usos e costumes, transferidos de seu significado. (3.3)

Do celibato e a promessa referida pelo profeta Isaías, não é somente Cristo a louvá-lo no Novo Testamento. Alguns se privam da sexualidade pelo reino dos céus:

...quantos observam meus preceitos e escolhem as coisas para mim agradáveis e serão capazes de respeitar a minha aliança, a eles darei a minha casa e atrás dos meus muros um posto... e um nome eterno que não será esquecido... na verdade as Santas Escrituras falam não de difamadores temerários e soberbos (da honra, da reputação), mas de leitores diligentes e devotos. (3.4)

Agostinho refuta a oposição posta por Adimanto entre a maldição imposta a Caim: “deverá trabalhar a terra e essa não te dará os seus frutos (a terra lhe será estéril)”. E o Evangelho quando Cristo admoesta aos discípulos: “de não preocupar-se do amanhã”. Os maniqueus que talvez pensem lidar não necessariamente de homens prudentes, mas de “ouvintes” [seguidores como ovelhas] mais preocupados em tomar notas ou ler os próprios escritos, sem aproveitar e desse modo absorto na lardeza de engenho e ignorância ou cegueira de alma. Cristo adverte os discípulos da esperteza ou sabedoria dos pássaros: “Carpe diem” “... não semeiam, nem ceifam, nem acumulam nos celeiros os grãos”. Então, como se pode comparar maquiando o “homicida Caim do próprio irmão” com os discípulos de Cristo que vinham preparando a disseminação do Evangelho. Ao avesso do que parece, sem se preocupar com o amanhã [porque cabe a Deus prover a nutrição deles], ponha os próprios frutos à disposição daqueles que pregando a palavra de Deus, tornam possível a salvação dos irmãos. Se horrorizam diante da ideia que no Antigo Testamento a maldição de Deus determina seja estéril terra por causa do pecado. É auspicioso que os maniqueus compreendam, se capazes, que o Antigo Testamento ainda que não aceitem, são totalmente justos e equiparam ao Novo Testamento. “A verdade é que as santas Escrituras clamam não por denegridores temerários e soberbos, mas leitores diligentes e devotos” (3.4; 4). Por conseguinte, para quem considera exatamente as coisas fica evidente a harmonia entre os dois Testamentos.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Os maniqueus contrapõem a afirmação do Gênesis, a significar que o homem foi criado à imagem e semelhança de Deus:

... façamos o homem a nossa imagem e semelhança... e Jesus disse no Evangelho sobre os Judeus... vós tendes por pai o diabo, e quereis realizar o desejo de vosso pai. Ele foi homicida desde o princípio e não perseverou na verdade, porque não há verdade nele... e em outra parte ... os Judeus vêm definidos "raça de serpentes e de víboras"... por causa do veneno e do pecado deles. (5.1)

Já Agostinho esclarece que tal referência se deu para a criação do homem antes do pecado e por adição aos infieis que imitam do mal a impiedade e a soberba que os corrompe, não perseverando na lei que foi dada pelos profetas e legisladores. A outra condição se resume na necessidade de abandonar as coisas do passado, do velho; e da necessária transformação operada pela consciência de Deus, que renova a criatura a tal ponto de: "amar os inimigos" por um poder que nos é dado de Deus mesmo imitando a obra do "Criador". Uma vez que nos tornamos semelhantes a Deus que está nos céus e na palavra do profeta: "vós sois deuses, sois filhos do Altíssimo. Todavia morrereis como homem e caireis como um qualquer que seja príncipe". (5.2)

Os maniqueus assinalam aparente contradição entre o filho honrar pai e mãe (Êxodo) e o Evangelho: "... irei primeiro sepultar meu pai. E [Jesus] responde: deixa que os mortos sepultem os seus mortos; tu vens e anuncia o reino de Deus". Agostinho assegura a não contradição entre os filhos honrarem seu pais e os pais amarem os filhos. Asseverando ser ainda maior "o amor de Deus" no qual reside a total perfeição. E alerta ser o amor ao próximo um grau seguro que conduz ao amor de Deus. [Jesus] adverte mais:

...lhes falta algo para ser perfeito: vender tudo isso que possui, doá-lo aos pobres e segui-lo. No confronto com o amor de Deus, esses sejam descuidados, sobretudo se constituem um impedimento. Afirma o Antigo Testamento: Quem diz ao pai ou à mãe: Não os conheço, e quem não reconhece os próprios filhos, estes aprenderam a conhecer a sua aliança. (6)

Assim o Novo Testamento recomenda o respeito aos genitores e no Antigo Testamento recomenda o descuidar-se, por causa do amor incondicional a Deus que põe em acordo os dois Testamentos. Jesus indaga: "Quem são meus pais e meus irmãos? Se não aqueles que fazem a vontade de Deus".

O castigo e o perdão para os maniqueus estão em contraste no Velho e Novo Testamentos. Será para enganar os inexpertos e por silêncios de estar em contradição, se ostentam um fim a exceder os bons? E

ainda a quem estaria dizendo o Senhor: “Andais no fogo eterno preparado para o demônio e para os anjos seus, do momento que perdoa todos e não condena nenhum?” No livro do Êxodo está escrito: “Eu sou um Deus zeloso que faz recair sobre filhos até a terça e quarta geração a culpa dos genitores que me odiaram”. Evangelho: “Sejais bons como o vosso Pai celeste, que faz surgir o sol sobre bons e malvados”... “Quanta vezes devo perdoar o irmão que pecou? [Jesus] não só sete vezes, mas também setenta vezes sete... (7.1)

Agostinho assevera, na verdade, não é por crueldade, mas acima de tudo por justiça de Deus, não é por iniquidade deles que vêm punidos. O Espírito Santo, que educa, foge à hipocrisia e subtrai aos discursos privados de sentido e se retira quando sobrevém a iniquidade, o engano, a cegueira (o homem será punido quando o Espírito Santo o tiver abandonado, Deus os abandonará aos perversos desejos de seus corações). Então, não é Deus o “ser cruel”, mas alguém o torna pecando contra si mesmo. De modo que, um filho que persevere na justiça interromperá o castigo que recaíra sobre os genitores.

Os maniqueus apontam a contradição existente no Evangelho: “Sejais bom com vosso Pai celeste que faz surgir o sol sobre bons e maus”. Já no Antigo Testamento está: “Deus comporta desse modo para exercitar-nos à penitência... não sabes que a paciência de Deus te impele à penitência? Então, não se deve acreditar que Deus não punirá aqueles que dia a dia acumulam sobre si a ira; ao contrário do justo, que vela por sua obra. Agostinho está a revelar a necessária paciência, bondade e perdão, para aqueles que amem as almas indiferentemente. Porque misericórdia e justiça por parte de Deus não exclui bondade e severidade. (7.3). O Apóstolo Paulo desconcertantemente afirma: “Eu nutro por vós um ciúme divino; vos tenho em promessa um só esposo para apresentar-me a Cristo como uma virgem pura”. Assim, a Sagrada Escritura utilizando nossas expressões demonstra não haver nada digno de Deus, porque palavras desse teor resultam indignas da majestade divina. A Escritura assevera a regra de Deus não permitir à alma nenhuma forma de fornicção, coisa que a distancia dos frutos fecundos da prudência; ao conceber toda tentação e corrupção ao liame temporal. Diz a profecia: “...Importa não a morte do pecador, mas que se arrependa e viva”. Está claro ser o mesmo para Deus, o castigo que acompanha o arrependimento, pois os dois harmonizam o que está escrito. (7.5)

Os maniqueus denigrem os preceitos da lei: “Olho por olho dente por dente”, ao admitir que Jesus aconselha o oposto de dita vingança: “Se

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

alguém levá-lo a juízo por sua túnica, ceda-lhe também o manto... Eu vou digo, ao contrário, de não resistir aos malvados”. Os homens enlouquecidos pela vingança desejam impor uma ofensa superior à recebida. Mas na visão de Agostinho aparece a difícil aquisição do grau de doçura! Não para aquele que aprendeu não ultrapassar a medida, a proporção (sendo moderado); e assim pudesse saborear na alma tranquila a alegria de perdoar completamente. Outro profeta fala do homem capaz de tolerar as ofensas com benevolência e mansidão, já saciado dos ultrajes. Portanto, o Novo como o Velho Testamento assinalam a possibilidade do perdão total de uma ofensa. (8)

O Deus “visível” do Antigo Testamento “Deus fala com Adão... a serpente seduz Eva”. O Deus “invisível” e “inefável” de Jesus: “Nenhum jamais viu Deus, exceto o Filho que está no seio do Pai, a esse o fez conhecer...” Voltando-se para os judeus diz: “vós não ouvistes mais a sua voz, nem vistes o seu vulto e a sua palavra não habita mais em vós”. E como estes não reconheceram o “Filho” (Jesus) imagem do “Verbo de Deus” manifestado através da potência angélica nele incorporada, nele coeterno e imutável; não pode ser visto, senão, por um coração puro e sem malícia, angelical. No profeta, o “Verbo de Deus”, utiliza sua boca para manifestar-se e a vontade do Anjo lhe aparece. (9.1)

Para os maniqueus, Deus fala no Gênesis aos pecadores a Adão e Eva por meio da serpente; no Evangelho Jesus voltando-se para o homem estúpido e ávido diz: “Esta noite mesma te será tolhida a tua alma e daquele que te preparou, por quem será?”. Os judeus que recusaram a Jesus ficaram sem palavra por força de sua culpa, por não ouvirem e por não acreditarem. Daí a necessidade de manter o “coração puro”, porque esses verão e ouvirão a Deus, por maravilhar-se. Eis a harmonia do sagrado e não a contradição dos maniqueus. (9.2)

Sobre o passo da Escritura que Deus assinala a Moisés da necessidade de recolher ofertas de todo gênero para construir um santuário (templo) onde se estabeleça a aliança de Deus e dos homens. Os maniqueus dizem em oposição ao que foi dito, contrapondo os Evangelhos... “Não jurarás nem pelo céu porque é o trono de Deus; nem pela terra porque é apoio para os seus pés...” Então argumentam ser impossível a Deus habitar um templo todo paramentado de ouro e objetos de luxo, se o Mesmo (Deus) tem como trono o universo e habita uma luz inacessível. Agostinho relevando argumentos do Novo e do Velho Testamento afirma: “Qual lugar poderia ser repouso [ideal] de Deus, se não é sua mão que fez todas estas coisas? O próprio Jesus não violentou e afugentou

aqueles que faziam comércio de produtos na região limítrofe do templo dizendo: “A casa de meu Pai será chamada casa de oração, mas vós fizestes dela covil de ladrões”. Os dois argumentos não se contradizem, mas se uns negam (os maniqueus) poder Deus habitar casa construída pelos homens; os maniqueus afinal admitirão que a permanência de Deus vai intendido, em lugar e tempo e determinado, construído ou não por mão humana. (10)

Como se afirma no Êxodo: “Vós não adorareis deuses estrangeiros... O vosso Deus se chama zeloso”. Mostrar ciúmes é próprio de quem sente zelo por outras pessoas. Com isso os maniqueus mostram abertamente quererem e desejarem que se adorem muitos deuses. E não é de maravilhar-se que a seita deles enumera e glorifica uma família de fato com muitos deuses, como se fora a luz da verdade mesma, impelindo-os, avançando até as coisas visíveis que esses veneram. Assim juntam uma outra asserção: “Deus zeloso, porque provou ciúmes... não lhes permite que adoreis ... deuses estrangeiros”. E Jesus disse: “Pai justo, o mundo não te conheceu”. Quase não deve definir justo Deus, se não nos permite adorar deuses estrangeiros... afirmando ainda que se enganam aqueles infelizes (os maniqueus?) que não compreendem que no zelo de Deus é posta a esperança da nossa salvação, uma providência de Deus, a qual não consente que nenhuma alma se afaste impunemente dele. Na voz do profeta: “Tu mandarás em ruína aqueles que se distanciaram de ti”. Agostinho diz não ser a ira de Deus uma paixão da alma, mas a capacidade de vingar-se; nem o zelo de Deus um tormento na alma como entre marido e mulher; mas um ato de justiça muito sereno e perfeito, pelo qual não é consentido ser boa nenhuma alma corrompida, nem agravada de falsas crenças e ímpias paixões. Os maniqueus não se dão conta de como nenhuma palavra possa ser ajustada à realidade infável do divino Espírito Santo; provando horror por estas palavras, evitando-as. Assim escolhendo palavras utilizadas por homens inteligentes, que de ordinário servem a indicar um vício, pensam poder pronunciar em consonância a Deus, são indignas da sua majestade; com isso prestam mais honra ao silêncio, que a qualquer palavra humana. Cícero uma vez disse a Cesar: “nenhuma de tuas virtudes é mais admirável e apreciável que tua misericórdia”. Misericórdia deriva do fato que torna miserável a alma de quem se aflige pela miséria dos outros. Estando em questão o conteúdo verbal e não a palavra de autor profano, o Evangelho se vale amiúde da expressão: “a misericórdia de Deus”. Então, como ousam os pobres maniqueus criticarem e negarem que Deus seja misericordioso: “Como pode acontecer que Deus seja misericórdia sem existir miséria da alma? Uma das di-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

ficuldades está em aceitar os condicionamentos da linguagem humana... “zelo de Deus sem corrupção e sem tormento da alma...” e então elevar-se ao silêncio divino. “O zelo de tua casa me devora” ou “O Senhor é justo, ama as coisas justas, o seu vulto vê a equidade”. O quanto basta a quem compreende é que estão em harmonia os dois textos, do Novo e do Velho Testamento, em virtude de eles formarem uma unidade. (11)

Os maniqueus dizem de não temer aqueles que possam matar o corpo, porque não podem causar nenhum dano à alma, e arrogam perguntando como pode um assassino não causar dano à alma tendo tanto poder ao derramar o sangue da vítima? Ao que Paulo rebate no Evangelho: “porque a carne e o sangue não podem herdar o reino de Deus”. E Moisés era tão descrente de seu povo que afirmava: “não se encontra alma alguma nem apta a obter o reino de Deus...” Agostinho considera uma grande calúnia estar a alma no sangue do homem, e também os desventurados augúrios daqueles examinadores de vísceras, que se esforçam em vão sem nada compreenderem. Importa o que é dito sobre a alma humana racional, e não, a alma animal como objeto de reencarnação a impedir o acesso ao reino dos Deus (no céu), se admitem que o seja através das almas dos animais. (12.1)

E o que dizer de Adimanto o grande doutor daquela seita, discípulo de Manes, ao insultar ao povo de Israel e o povo judeu, afirmando ser a alma de seus pais, sendo opinião daqueles: “...o sangue seja a alma, são em parte devoradas pelas serpentes, em parte consumadas pelo fogo, em parte secadas nos desertos e sobre montanhas intransitáveis”. E mesmo admitindo não ser culpa deles e que ele não tenha querido ofendê-los. Não ficam aqueles magoados por causar dano à memória de seus pais? Adimanto não estava convencido que a alma racional do homem podia ser encontrada no corpo de bestas? Que grande crime cometerá chorando o próprio cavalo quando é lento ou refuga, tratando-o a chibata; imaginando estar um ancestral naquela alma? Para não dizer que poderiam matar seus genitores, mesmo em meio a carrapatos e pulgas, de cuja eliminação os maniqueus não se abstêm. Valeria negar que as almas humanas possam reencarnar-se em animais assim minúsculos? Negam para que não sejam culpados de numerosos assassinatos ou por não serem acusados de molestar seres minúsculos. Afinal se podem reencarnar-se em uma fuinha, por que não em um rato, uma lagartixa, uma abelha ou gafanhoto? (12.2)

Paulo assegura: “meu espírito não permanecerá [no sangue] porque não sou carne”. E tantas vezes no Antigo Testamento vem prometido

o prêmio futuro às almas dos justos (por efeito da ressurreição) que serão como anjos. Por isso é necessário que este corpo corruptível se vista de pureza e imortalidade. Nem toda carne é a mesma: “uma é humana, outra de animais, de pássaros, de peixe etc.”. Como nem toda luz é a mesma: “Existe o esplendor dos corpos celestes, do sol, da lua, das estrelas, etc.” De modo que, assim como os corpos celestes diferem uns dos outros no esplendor, também na ressurreição dos mortos ocorrerá diferenças de esplendor. Adimanto se indigna com má fé à última expressão, omitindo [o corpo espiritual] a precedente que vem de modo dúbio interpretado, ao ponto de não ser mais corpo e, sim, espírito na eternidade (alma imortal). O Apóstolo Paulo anuncia um mistério: “Todos ressurgiremos, mas nem todos seremos transformados em um instante, num piscar de olhos, ao som da última trombeta”. Urge então aquele trabalho necessário de purificação para aproximarmos da imortalidade, transformando-nos em corpo celeste. Os maniqueus contestam não haver ressurreição do corpo, mas tão somente ressurreição da alma, sustentando que a Lei [de Deus?] a identifica com o sangue; coisas bem diferentes do entendimento de Agostinho que não joga ao escárnio o mistério oculto na Lei:

    Mas se bem nós não ocupamos da alma das bestas, com as quais não temos nenhuma ligação de racionalidade... retemos o que a Lei afirma... o sangue não deve ser tomado como alimento, porque o sangue é a alma – seja dito simbolicamente... – como tantos outros mistérios do Antigo Testamento são plenos de significados figurativos... e Paulo [aconselhava] aos filhos de Israel [irmãos na fé] no deserto beberam a água jorrada da rocha... a rocha indicava Cristo... não no sentido carnal, mas espiritual. (12.5)

Está escrito em Deuteronômio: “Guardai-vos de não esquecer a aliança que Deus estabeleceu convosco de não fazer estátuas e retratos... O vosso Deus é um fogo devorador e um Deus zeloso”. (13.1)

Adimanto propõe uma interpretação malévola da Sagrada Escritura apoiando-se no aspecto zeloso de Deus, que para Agostinho e igualmente caluniosa ao ajuntar a afirmação de Jesus que nos proíbe o culto de ídolos... e homem aproximando-se de Jesus disse: “Bom Mestre, que coisa devo fazer para ter a vida eterna? Jesus responde: Por que me chamas bom? Nenhum é bom senão Deus só”. (13.2)

A propósito do zelo de Deus parece engano atribuí-lo à paixão ou ao sofrimento, não sendo possível afirmar nada que o seja digno, resguardando aquele caráter de inefabilidade e excelência divinas; entendendo descer até a palavra humana. Agostinho afirma poder dar uma explicação racional, mas impossível é tanger a dignidade do inefável; nos

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

resta ao contrário compreender um silêncio que divinize o homem? Não ao peso de dor e punição, mas como ato puro!

Análogo raciocínio se adiciona à expressão: “Fogo devorador”. Agostinho parece questionar os maniqueus sobre o tipo de “fogo” que Jesus veio trazer ao mundo? Na Bíblia se afirma: “...Não vos trago a paz mas a guerra”. O mesmo Evangelho diz que não se pode colocar em discussão, não por respeito a Cristo, mas com o propósito de enganar os cristãos. E Jesus parodiando o Antigo Testamento anuncia: “Eu sou um fogo devorador... (significando isso a palavra de Deus)”. Os desventurados objetaram ser outra coisa, mas Jesus explica depois a seus discípulos e esses então admitiam: “...não nos ardia talvez o coração dentro durante o caminho, enquanto nos explicava as Escrituras?” Na verdade, Deus é um fogo devorador e assegura: “o amor divino consoma a velha vida e renova o homem... temei antes o fogo preparado aos hereges”. (13.3)

Adimanto recorda estar em contraste as palavras do Evangelho com as Leis do Antigo Testamento: “Que os vossos corações não se arrependam por excesso de alimento e de vinho ou pelos afãs da vida... é por bem não comer da carne, nem beber do vinho...”

Adimanto deriva a citação do Antigo Testamento e depois precisa seu argumento:

... não se refere a uma desmesurada afeição ... O Senhor não te deu um prazer imoderado, mas suficiente ao sustento natural e à saúde. Quem pois persegue a gula sem moderação, favorece o próprio vício, não o prazer dado pelo Senhor... Quando se satisfaz aquele prazer natural e moderado, não sobrevém o pesar por excesso... (14.1)

O Apóstolo Paulo não diz que “comer carne” e “beber vinho” seja impuro, como pensam aqueles que se enganam induzindo outros ao erro por se deixarem convencer. O contexto da carta de Paulo diz:

Acolhei entre vós quem é débil na fé sem discuti-la com hesitação. Um crê poder comer de tudo, outro ao contrário, que é débil, come só legumes. Aquele que coma não despreze nem julgue mal quem não coma, porque Deus o acolheu, e está de pé... e rende graças a Deus... cessemos de julgar uns aos outros, penseis ao contrário em não ser pedra de tropeço ou escândalo aos irmãos... O reino de Deus não é questão de comida ou bebida, mas é justiça, paz e alegria no Espírito Santo... A fé que possua conserve-a por si mesmo diante de Deus. (14.2)

#### 4. Conclusão

De fato, para dizer a verdade ele não se referiu àqueles para abster-se de tais alimentos, para frear a própria cupidez ou para respeitar a debilidade alheia, retendo imundícies que Deus as tenha criado. Lembra o ensinamento do Apóstolo: “*Tudo é puro para quem é puro*”, não a preocupação secular. Mais adiante completa sua reflexão: “Tudo é lícito, mas nem tudo é útil... nem tudo edifica. Não procure o útil próprio, mas aquele do [“bem comum]... sem pedir nada por escrúpulo de consciência... Por que deveria reprovar aquilo por que sendo graça?” (14.3)

Quando o Apóstolo indica que algumas coisas vêm proibidas ou impuras, está a significar alguma impureza dos homens, e que não venham acolhidas na eterna comunhão com o corpo de Cristo, de modo a trazer algum dano.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIMA, Raymundo de. O maniqueísmo: o bem, o mal e seus efeitos ontem e hoje. *Revista Espaço Acadêmico*, ano I, n. 7, dez-2001. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/007/07ray.htm>>. Acesso em: 27-03-2016.

MANIQUEÍSMO. In: \_\_\_\_\_. *Estudante de filosofia*. Disponível em: <<http://www.estudentedefilosofia.com.br/doutrinas/maniqueismo.php>>. Acesso em: 27-03-2016.

MANIQUEÍSMO. In: *Wikipedia*. <<http://www.cacp.org.br/maniqueismo.htm>>. Acesso em: 27-03-2016.

RODRIGO, José Antonio Galindo. *OAR*. Blog Pequeno Monge Agostiniano. Disponível em: <<https://pequenomonge.wordpress.com/2014/03/27/santo-agostinho-e-o-maniqueismo>>. Acesso em: 27-03-2016.

SANTO Agostinho. *Contra Adimantum*. Disponível em: <[http://www.augustinus.it/latino/contro\\_adimanto/index.htm](http://www.augustinus.it/latino/contro_adimanto/index.htm)>. Acesso em: 27-03-2016.

\_\_\_\_\_. *Contro Adimanto*. Disponível em: <[http://www.augustinus.it/italiano/contro\\_adimanto/index.htm](http://www.augustinus.it/italiano/contro_adimanto/index.htm)>. Acesso em: 27-03-2016.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

SOFOS. Livre arbítrio vs determinismo. In? SOFOS. *Expressões Filosóficas*. Disponível em: <<http://sofos.wikidot.com/livre-arbitrio-vs-determinismo>>. Acessado em 27/03/2016.

TOSI, Renzo. *Dicionário de sentenças latinas e gregas*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

## O USO DA SINONÍMIA NA LÍNGUA LATINA

Márcio Luiz Moitinha Ribeiro (UERJ/ABRAFIL)

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

### RESUMO

Podemos realmente afirmar que não existem sinônimos perfeitos? Será que cada par sinonímico pode possuir alguma diferença de uso ou alguma especificidade de significado? Será possível atestar que o latim, em alguns casos, possui múltiplos vocábulos que expressam aparentemente um mesmo sentido? Acreditamos que, sim! Citemos, por exemplo, a conjunção aditiva *et* (= e) que também pode ser representada por *ac*, *atque* e pela enclítica *-que* de modo que a língua latina tem um manancial de vocábulos com o mesmo sentido semântico; em outras circunstâncias, poderemos verificar que os sinônimos não são perfeitos, como já dizia Bloomfield, em seu postulado. Quando dizemos, em latim: *saxa*, em português o vocábulo significa "seixos". Estes têm como significado magnas, grandes, enormes pedras, situadas nas cachoeiras ao passo que as pedras tumulares, as lápides são denominadas, em latim, por *lapides*. Nesse minicurso, com exemplos selecionados e comentados, poderemos refletir sobre o trabalho em questão: "O uso da Sinonímia na língua latina" e acreditamos ser um tema inédito para os estudos linguísticos, semânticos e filológicos no Brasil.

**Palavras-chave:** Sinonímia. Língua latina. Sinônimo. Latim.

Podemos realmente afirmar que não existem sinônimos perfeitos? Será que cada par sinonímico pode possuir alguma diferença de uso, alguma especificidade de significado ou de colocação?

Será possível atestar que o latim, em alguns casos, possui múltiplos vocábulos que expressam aparentemente um mesmo sentido? Acreditamos que, sim! Citemos, por exemplo, a conjunção aditiva *et* (= e) que também pode ser representada por *ac*, *atque* e pela enclítica *-que* de modo que a língua latina tem um manancial de vocábulos com o mesmo sentido semântico; em outras circunstâncias, poderemos verificar que os sinônimos não são perfeitos, como já dizia Bloomfield, em seu postulado. Quando dizemos, em latim: *saxa*, em português o vocábulo significa "seixos". Estes têm como significado magnas, grandes, enormes pedras, situadas nas cachoeiras ao passo que as pedras tumulares, as lápides são denominadas, em latim, por *lapides*.

Começemos a análise pelo vocábulo "magno", como sabemos, proveniente do adjetivo latino *magnus, magna, magnum*; no vernáculo, podemos usá-lo, tanto para coisas ou objetos, como em: "hoje, ouviremos a aula MAGNA do Prof. Dr. Evanildo Bechara, eminente filólogo da

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

UERJ, quanto podemos usar o vocábulo para pessoas, como podemos atestar na seguinte passagem: “Alexandre magno (o grande) tornou-se um exímio rei da Macedônia.” Magno está sempre no sentido de grande, ingente, desmedido, enorme.

Neste primeiro exemplo, podemos concluir que o par sinónimoico tem o mesmo sentido semântico.

Assim também achamos válido destacar, o adj. *propinquus,-a,-um*, para podemos dizer em nossa língua “propínquo”, “próximo”, “vizinho”, “adjacente”, “convizinho”, tudo com a mesma significação. Ex.: “Estou propínquo ao aluno”. Em latim, diríamos: *sum propinquus discipulo ou sum proximus discipulo*.

Quanto a *sedulus,-a,-um* (“sédulo”, “diligente”, “aplicado”, “cuidadoso”), podemos afirmar que “as boas alunas são sempre sédulas”, e a frase tem o mesmo sentido de “as boas alunas são sempre aplicadas, diligentes” (...). Em latim, diríamos: *bonae discipulae semper sedulae sunt*. Por outro lado, não podemos afirmar que “sédulo” tem o mesmo significado de “atento” (cf. *attentus,-a,-um*), mas há uma relação intrínseca de sentido.

Entende-se por “serva”, do latim *serua,servae*, aquela escrava sobre a qual um uma senhora tem direitos, trata-se portanto da escrava que manda nas outras, como ela faz com a *ancilla,-ae*, “criada que serve”, “que está às ordens”. Também, não deixemos de destacar *famula,-ae*, presente nos versos vergilianos, com o sentido muito mais sublime de “escravas das divindades”, “ministras de Plutão, isto é, das Fúrias”. Havia também o vocábulo posterior ao latim clássico *ministra,-ae*, que Plínio, o Jovem, destaca em sua obra, segundo o qual elas eram chamadas entre os cristãos “de ministras”, “de diaconisas”, são aquelas que ajudam, que auxiliam, que executam as suas funções, as suas atribuições. Podemos atestar que, nos exemplos apresentados, acima, havia uma peculiaridade de uso para cada palavra latina com sentido de “serva” de maneira que, neste caso, cada par sinónimoico tinha alguma diferença de uso, alguma especificidade de significado.

Já o substantivo “gáudio”, do latim *gaudium,gaudii*, se origina de um verbo da 2ª. conjugação, *gaudeo,gaudes,gaudēre*, e significa “uma alegria, proveniente do fundo da alma”, deveras, estar com gáudio significa “estar pleno, imbuído, mergulhado na máxima alegria”, é regozijar-se no mais íntimo do seu ser; bem diferente de *laetitia,laetitiae*, isto é, de alegria momentânea, célere e fugaz e que não chega à plenitude dos

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

sentimentos. Daí, provém os adjetivos “ledo”, “alegre”, de *laetus, -a, um*. “feliz”, de *felix, felicitis*, “contente”, proveniente de *contentus, -a, um*.

No próximo vocábulo selecionado, também, destacamos suas diferenças semânticas: a) *ara, arae* era a “ara”, isto é, era o altar propriamente dito”, visto de maneira holística como o lar dos deuses; b) por outro lado, *altar, altaris* da 3ª declinação, “dizia respeito à parte superior do altar”, *locus* no qual as vítimas eram sacrificadas aos deuses.

Quanto ao verbo “amar”, em latim, há três maneiras de o romano expressar esse sentido: *diligere, amare et cupere*. O primeiro, *diligo, -is, -ere*, tem o sentido de “amar com escolha”, “gostar de”, tratando-se especificamente de seres inanimados, o verbo outrossim designa um afeto mais intenso que o verbo *amare*. Ex.: *Diligere consilia alicuius* (“amar os conselhos de alguém”). Já o verbo latino *amare* é querer bem a alguém, ao outro, ao irmão ou à irmã, com verdadeira amizade, *amare ex corde* expressa o sentido de “amar de todo o seu coração”. Vejamos um exemplo: *amo uxorem meam*. *Cupere* expressa o sentido de desejar ardentemente, de querer avidamente, de ter vontade de. Selecionamos, a seguir, uma passagem do poema XV, versos 1-6, de Catulo:

### **XV. Ad Aurelium**

*Commendo tibi me ac meos amores,  
Aureli. veniam peto pudentem,  
ut, si quicumque animo tuo cupisti,  
quod castum expeteres et integellum,  
conserve puerum mihi pudice,  
non dico a populo - (...)*

### **XV. A Aurélio**

A ti (eu) me confio e os meus amores,  
ó Aurélio, peço a vênua pudente,  
pois, se **desejaste** algo em teu ânimo,  
que mantivesses casto e inteirinho,  
conserve pudicamente para mim o jovem,  
não digo do povo - (...).

(Liber Catuli)

Passemos, agora, a analisar o verbo *laboro, -as, -are* (“laborar”, “trabalhar”) que deu origem ao substantivo latino *labor, laboris* (“labor”) que tem por significado “fadiga”, que se experimenta na realização de um trabalho com esforço hercúleo, contínuo, sobretudo, no campo. No

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

vernáculo, com o tempo, perdeu-se o seu sentido original e passou a desempenhar o mesmo sentido de “trabalho”. Quando digo: eu laboro na UERJ = eu trabalho na UERJ. Gosto do meu labor, gosto do meu trabalho. Vocábulo este do latim *tripalium*<sup>36</sup>.

Portanto, podemos atestar que, neste caso, essas palavras latinas estão ligadas aos fatores culturais e sociais da Roma antiga.

O vocábulo “cidade” pode ser vertido, em latim, para *urbs,urbis* ou *ciuitas,ciuitatis*, mas se estiver relacionada “à cidade fortificada”, “fortaleza”, cercada de muros, aí já se trata de *oppidum,oppidi* ou *castellum,-i*.

Para a palavra “poeta”, outrossim, devemos destacar as suas nuances de significado, pois se for um homem inspirado pelas musas, quase que um profeta, um adivinho, chama-se *uatis,-is* = “vate”, agora, se for simplesmente um “poeta” sem inspiração, destaca-se *poeta,poetae*.

Para “professor”, temos, em português, diversos sinônimos como mestre, pedagogo, preceptor. Em latim, *professor,professoris* é aquele que sabe, antes de alguém, é o versado no assunto, é aquele que ensina; já o *praeceptor,praeceptoris* é o que ensina, dando uma ordem, tem por atribuição o ato de mandar; *magister* é o mestre, é o que ensina, mas, como amigo dos seus alunos, dos seus discentes, e *paedagogus,-i* é o guia, o condutor, o que tira algo dentro de si e ensina aos seus discentes. Este vocábulo, como se percebe muito bem, tem, em sua radical, o verbo *ago,-is,-ère*, significando “conduzir”, “guiar”.

Destaco também *homo,hominis*, como o “homem” proveniente da terra, do *humus*, portanto ele deve ser humilde porque na sua essência não é nada ao passo que *uir,uiris*, provém do substantivo *uis* que significa “força “de modo que se trata do varão, do herói, daquele que tem glória, honra, fidelidade (*fides*) e dignidade sobretudo na épica.

Será possível atestar que o latim, em alguns casos, possui múltiplos vocábulos que expressam aparentemente um mesmo sentido? Acres-

---

<sup>36</sup> Cf. no *Dicionário Etimológico* de Antenor Nascentes. *Tripalium* era um instrumento feito de três paus aguçados e munidos de pontas de ferro para rasgar o trigo e as espigas. Posteriormente se tornou um instrumento de tortura romano, uma espécie de tripé formado por 3 estacas cravadas ao chão, na forma de uma pirâmide, no qual eram supliciados os escravos.

No latim vulgar, houve o verbo *tripaliare* ou *trepaliare*, que inicialmente significava “torturar alguém no tripálio” e, depois, passou a ter o sentido de “trabalhar”, como o conhecemos, atualmente.

ditamos também que, sim! Relembremos, mais uma vez, por exemplo, a conjunção aditiva *et* (= e) que também pode ser representada por *ac*, *at-que* e pela enclítica *-que* de modo que a língua latina tem um manancial de vocábulos com o mesmo sentido semântico, como atestamos aqui.

*Advocatus,-i* e *causidicus,-i* não seriam a mesma coisa? Isto é, “advogados”, defensores de alguém. E o direito, em latim, não poderia ser falado *ius,iuris* ou *directus,-i*, com uma única diferença, a primeira, provém do latim clássico e a última do vulgar. Para “nauta”, “marinheiro”, “navegante”, em latim, também não teríamos *nauta,-ae* ou *navita,-ae* com a mesma significação?

O vocábulo “inimigo”, em latim, poderia ser tanto *hostis,-is*, quanto *inimicus,-a,-um* sem qualquer diferenciação de significação?

Assim, se assemelham também os exemplos: *dives,divitis, opulentus,-a,-um*, significando “homens que possuem muitos bens”, “que têm muitos recursos”, são, portanto, os varões opulentos. Registra-se outrossim o adj. *copiosus,-a,-um* com idêntico sentido = “bem provido de, rico” Todos, como podemos perceber, têm o mesmo significado, sem distinção de peculiaridades.

Enfim, este humilde labor acadêmico teve por finalidade apresentar uma visão panorâmica, diacrônica e etimológica dos vocábulos latinos no que tange ao estudo da sinonímia e ao seu uso semântico, no escopo de concluir que, em alguns casos, como atestamos, não existem sinônimos perfeitos, em outros, podemos afirmar que os há, de modo que cada caso tem a sua peculiaridade e singularidade e que certamente deve ser analisado com cuidado e com as suas especificidades. Resumindo: em alguns casos, pudemos constatar que há sinônimos perfeitos, mas, na maioria das vezes, fazendo um estudo etimológico, constatou-se que o vocábulo tem uma nuance, uma diferença semântica, uma especificidade de significado, uma parva diferença de uso, atestada, em algum traço cultural, social ou histórico, que justifica a diferença semântica de uma palavra para outra ou a não manutenção de um par sinonímico símile, isto é, com a mesma significação.

Acreditamos que essa pesquisa possa despertar no aluno um estudo estimulante e cativante e que possa servir-lhe de incentivo às vindouras elaborações de trabalhos acadêmicos, sobre o tema em questão, e até, à inspiração para a elaboração de dissertações no porvir a todos aqueles que se interessam no estudo linguístico das letras clássicas e vernáculas.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Nesse minicurso, com exemplos selecionados e comentados, podemos refletir sobre o trabalho em questão: “O uso da sinonímia na língua latina” e acreditamos ter sido um tema inédito para os estudos linguísticos, semânticos e filológicos no Brasil.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AULETE, Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*, vol. IV, com um breve estudo sobre a origem e a evolução da língua portuguesa, sua expansão no Brasil e uma exposição da pronúncia por Antenor Nascentes. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

CHOMSKY, Noam. *Language and mind*. New York: Harcourt, Brace & World, 1972.

FURLAN, Oswaldo Antônio. *Língua e literatura latina e sua derivação portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GREENE, Judith. *Pensamento e linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, [s.d.]

LEECH, Geoffrey Neil. *Semantics*. Harmondworth: Penguin, 1974.

LYONS, John. *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1979.

LOBATO, Lúcia Maria Pinheiro. (Org.) *A semântica na linguística moderna: o léxico*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

MACEDO, Walmirio. *O livro da semântica: estudo dos signos linguísticos*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2016.

MOUNIN, Georges. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Galimard, 1963.

PALMER, Frank Robert. *Semantics: a new outline*. Cambridge: Cambridge University Press, 1976.

VIARO, Mário Eduardo. *Etimologia*. São Paulo: Contexto, 2011.

**OVÍDIO:  
O RITUAL DO BANHO DA ESTÁTUA DA DEUSA VÊNUS,  
SEGUNDO O 4º LIVRO DOS FASTOS**

*Eliana da Cunha Lopes (FGS/RJ)*  
[elianalatim@yahoo.com.br](mailto:elianalatim@yahoo.com.br)

Herbert- Brown, afirma, com relação ao gênero dos Fastos, que “esse é um novo gênero, a meio caminho entre os extremos opostos da elegia amorosa frívola e da sublime grandeza da épica

(Herbert- Brown, 1994, p. 7)

**RESUMO**

A finalidade deste trabalho é realizar um breve comentário e, particularmente, a tradução dos versos 133 -164 do 4º livro dos *Fastos*, de Públio Ovídio Nasão, poeta latino da época do primeiro Imperador romano: Augusto. Nestes versos, o metro usado pelo poeta é o dístico elegíaco onde ele descreve o ritual do banho da estátua da deusa Vênus efetuada pelas mães e noras do Lácio. Mostraremos, também, aspectos mitológicos, astrológicos e etiológicos comentados por Ovídio numa linguagem lírico-poética nos versos destacados neste trabalho.

**Palavras-chave:** Ovídio. Fastos. Poesia lírica clássica.

**1. Introdução**

Neste artigo, abordaremos através do texto original da obra ovidiana, a visão sociocultural-religiosa de uma fase da história romana cantada pelo poeta, ao descrever o ritual do banho da estátua de Vênus, à qual eram oferecidas flores e rosa fresca (v.138) e, por ordem da própria deusa, sua estátua deve ser banhada com o verde mirto (v.139). O trabalho se fixará entre os versos 133-164 do 4º livro dos *Fastos*, retirado da obra OVIDE. *Les Fastes*, traduits par Émile Ripert, Paris, Librairie Garnier Frères, 1934, p. 168-169. No nosso artigo, optamos pela tradução em prosa que será elaborada dentro de critérios que respeitem, o mais perto possível, a linguagem lírico-poética utilizada por Ovídio nos versos selecionados como *corpus* deste artigo.

O quarto livro dos *Fastos* (*Fasti*, subentendido *dies*) diz respeito ao mês de abril (*aprilis*, -is s.m) que, a princípio, era o segundo mês do ano romano. Cultuava-se Vênus, a deusa da vegetação e da fertilidade.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

No século II a.C., esta deusa era identificada com a Afrodite grega. A *gens Iulia*, que pretendia descender de Eneias, tomava Vênus como ancestral.

### 2. *Análise do texto*

O poeta Ovídio, ao iniciar a descrição do ritual do banho da estátua da deusa Vênus, mostra-nos que as responsáveis por este ato eram as mães e as noras do Lácio, e também as cortesãs desprovidas (*abest*, v. 134) de fitas na cabeça e dos vestidos longos, vestimenta que as destacava das romanas de classe social privilegiada *Et vos, quis vittae longasque vestis abest*. O verso 133 traz, em destaque, o advérbio *rite*, ressaltando que segundo o ritual quem cultuava e banhava a estátua da deusa eram as esposas dos descendentes de Eneias, ou seja, as romanas. Há, nos versos selecionados (vv. 132-164) um acúmulo de verbos no imperativo, *solvite* (v. 135), *demite* (v. 136), *reddite* (v. 137), *discite* (v. 140)... empregados por Vênus para ensinar o ritual da lavagem da sua estátua da deusa que deve ser efetuado numa determinada época do ano, após lhe serem desatados os colares de ouro do pescoço marmóreo e os ricos ornatos. Os versos 135 e 137 têm a mesma estrutura frasal: *Aurea... collo*: onde é relatado culto das romanas a Vênus. Segundo o ritual, a estátua deveria ser ornada com flores e rosas frescas e banhada com o verde mirto, uma erva aromática. As mulheres consagravam à deusa o mirto, a maçã, a rosa, os cabelos, o cisne e a pomba branca. No verso 141, a deusa diz que ensinará às matronas romanas o motivo pelo qual o ritual do banho deve permanecer seguro.

Segundo a própria deusa, ela foi vista despida quando secava seus cabelos, na praia (v. 141), ainda úmidos *rorantes ...capillos* pelos sátiros, aos quais denominou: *turba proterua* (v. 142) – turba atrevida.

*Satyri* (v. 142) eram semideuses rústicos, metade homens e metade de bodes. Eram habitantes dos bosques sombrios, e assustavam e espantavam os rebanhos. Os pastores, para torná-los propícios, ofereciam-lhes os primeiros frutos das colheitas e os filhos recém-nascidos de suas ovelhas. Era também conhecido por Faunos entre os romanos e sátiros entre os gregos. A palavra sátiros (*do greco Sátyros*) quer dizer “com falo/pênis ereto”. A reação da deusa foi entrelaçar seu corpo nu ao mirto, erva aromática que lhe era ofertada.

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Continuando os ensinamentos, a deusa Vênus explica o motivo do ritual da deusa Fortuna Viril, à qual é ofertado incenso. Esta deusa tinha um templo famoso erguido em Âncio, cidade do Lácio, perto da foz do Rio Tibre. O advérbio *nunc* (v. 145) reforça o verbo no imperativo *Disci-te* (v. 145).

Segundo Luiz Victoria: 2000 p. 56, "Fortuna – deusa onipotente, filha de Júpiter, era a dispensadora dos bens e dos males, dos prazeres e dos sofrimentos, da riqueza e da pobreza representada com os olhos vendados e a cornucópia da abundância na mão".

No templo da deusa Vênus, todas as mães e noras dos descendentes de Eneias são recebidas e purificadas com incenso (v. 145: *tura*), onde com o corpo nu (v.148 *nudi corpora*), a deusa vê todos os defeitos (v. 148 *uitim*) dos corpos e os esconde dos olhos dos homens. No verso 151, o poeta retorna ao culto de Vênus, denominando-a pelo epíteto de Verticórdia, aquela que abranda os corações dos homens, a deusa do Amor, que influi nos sentimentos amorosos. O dia do culto de Vênus é sexta-feira. Ovídio nos relata o ritual pelo qual passou Vênus ao ser conduzida ao marido. Uma bebida preparada com papoula misturada ao leite branco, onde foi acrescentado o mel extraído dos favos (v. 152) selou a união do casal, (v. 154): *ex illo tempore nupta fuit*. No verso 155, as romanas são informadas que devem acalmar a deusa com preces fervorosas para que possam manter, sob os auspícios de Vênus, a boa forma, os seus costumes e a fama.

Reverenciando o passado (v. 157 ... *proauorum tempore...*), lembra o poeta que o pudor (v. 157: *pudicitia*) havia desaparecido de Roma e, para equilibrar a honra romana, dever-se-ia consultar a anciã de Cumas (v. 158) *Cumaeam... anum*, a Sibila. Esta ordena que sejam erguidos templos à deusa Vênus (v. 159), aquela que muda os corações dos homens, e seja denominada, a partir desta época de *Verticordia*.

O poeta pede que a deusa tenha sempre os olhos voltados para os romanos e, nesta oportunidade, a elogia de: *pulcherrima* (v. 161) – belíssima. No verso 163, há o relato do aparecimento da Constelação de Escorpião, numa metáfora alegórica para informar que a constelação desaparece no ocaso, no dia 3 de abril.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

**3. *Texto latino***

Rite deam Latiae colitis matresque nurusque,  
Et uos, quis vittae longaue vestis abest.  
Aurea marmoreo redimicula solvite collo:  
Demite divitias: tota lavanda dea est.  
Aurea siccato redimicula reddite collo:  
Nunc alii flores, nunc noua danda rosa est.  
Vos quoque sub viridi myrto jubet illa lavari:  
Causaque, cur jubeat, discite, certa subest.  
Littore siccabat rorantes nuda capillos:

Viderunt satyri, turba proterva, deam.  
Sensit, et opposita texit sua corpora myrto.  
Tuta fuit factio, vosque referre jubet.

Discite nunc, quare Fortunae tura Virili  
Detis eo, calida qui locus humet aqua.  
Accipit ille locus posito velamine cunctas;  
Et vitium nudí corporis omne videt.  
Ut tegat hoc celetque viros, Fortuna Uirilis  
Praestat; et hoc pavuo ture rogata facit.  
Nec pigeat niveo tritu cum lacte papaver  
Sumere, et expressis mella liquata favis:  
Cum primum cupido  
Venus est deducta marito,  
Hoc bibit: ex illo tempore nupta fuit.  
Supplicibus verbis illam placate: sub illa  
Et forma et mores et bona fama manet.

Roma pudicitia proavorum tempore lapsa est:  
Cumaeam, ueteres, consuluistis anum.  
Templa jubet Veneri fieri: quibus ordine factis.  
Inde Venus verso nomina corde tenet.  
Semper ad AEneadas placido, pulcherrima, vultu  
Respice, totque tuas, diua, tuere nurus.  
Dum loquor, elatae metuendus acumine caudae  
Scorpíos in virides praecipitatur aquas.

**4. *Tradução***

Segundo os rituais, cultuai a deusa, ó romanas mães e noras do Lácio, romanas mães e noras do Lácio e vós também às quais faltam as fitas da cabeça e os vestidos longos. Desatai os colares de ouro do pescoço marmóreo. Retirai seus ricos ornatos. Toda a estátua da deusa deve ser lavada. Recolocai os colares de ouro tendo-lhe secado o pescoço. Agora outras flores, agora uma rosa fresca deve ser oferecida à deusa Vênus. Ela própria ordena que a banheis com o verde mirto. Aprendei por que motivo a deusa assim ordena; o segredo per-

manece seguro. Quando os Sátiros, multidão lasciva, viram a deusa despida que secava na praia seus cabelos úmidos, ela os percebeu e entrelaçou seu corpo nu ao mirto. A deusa foi protegida por causa de sua atitude. Ela, então, vos ordena que repitais este gesto. Aprendei agora por que o incenso é oferecido à deusa Fortuna Viril, onde o solo é umedecido pela água quente. Aquele lugar recebe todas as mulheres reunidas sem vestimenta e a deusa vê todos os defeitos dos corpos nus. A Fortuna Viril cobre-os e esconde-os dos olhos dos homens. A deusa atende ao pedido que lhe fizeram com um pouco incenso. Não hesiteis em beber a papoula moída com leite branco e o mel líquido extraído dos favos. Quando, primeiramente, Vênus foi conduzida ao marido apaixonado, e ela bebeu o líquido e, a partir daquele momento, tornou-se casada. Acalmai-a com preces suplicantes graças a ela a beleza, os costumes e a boa fama permaneceram. No tempo dos nossos ancestrais, o pudor desapareceu de Roma. Consultastes, ó anciães, a velha anciã de Cumas. Ela ordena que sejam erguidos templos a Vênus, os quais foram construídos sucessivamente. A partir desta data, Vênus possui o seu sobrenome por modificar os sentimentos do coração. Ó deusa belíssima, dirige sempre os teus olhos serenos para os filhos de Eneias e protege tuas noras tão numerosas. Enquanto eu falo, a Constelação do Escorpião, que deve ser temida por causa do ferrão de sua cauda erguida, precipita-se nas águas verdes.

## 5. Conclusão

Nos *Fastos*, o poeta Ovídio nos proporciona uma visão privilegiada de fatos, lendas, tradições e rituais existentes em Roma, dos primórdios ao governo de Augusto. Obra escrita na maturidade do poeta que nos mostra, em versos elegíacos, o calendário das festas romanas. Quintiliano considerava-o o último dos elegíacos amoroso da literatura latina. Escreveu sobre amor, sedução, exílio e mitologia. A obra do poeta sulmonense deixa registrado, com traços indelévels, o nome de um gênio literário que viveu em Roma durante o século de Augusto e nos legou preciosos documentos sobre o calendário religioso romano.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAUET, Jean. *Littérature latine*. 10. éd. Paris: Armand Colin, 1962.
- CARCOPINO, Jérôme. *Roma no apogeu do Império*. Trad.: H. Feist. São Paulo: Cia. das Letras/Círculo do Livro, 1990.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. *Festas romanas: da época dos reis ao advento do cristianismo*. Palestra proferida no VI Congresso da SBEC. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

ELIADE, Mircea. *História das crenças e das ideias religiosas*. Trad.: R. C. Lacerda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979, vol. 1, tomo 2.

FARIA, Ernesto. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.

\_\_\_\_\_. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.

GAFFIOT, Félix. *Dictionnaire Latin-français*. Paris: Hachette, 1934.

GRIMAL, Pierre. *Dicionário da mitologia grega e romana*. 4. ed. Trad.: Victor Jabouille. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000a

HERBERT-BROWN, Geraldine. *Ovid and the Fasti a historical study*. Oxford: Clarendon Press, 1994

KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega romana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LOPES, Eliana da Cunha. *Heroides XVI e XVII de Ovídio: um hino de amor*. 1993. Dissertação (de Mestrado em Língua e Literatura Latinas). – UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.

MAROUZEAU, Jules. *Dictionnaire culturel de mythologie gréco-romaine*. Paris: Éditions Nathan, 1992.

MARTIN, René; GAILLARD, Jacques. *Lês genres littéraires à Rome*. Paris: Éditions Nathan, 1990.

OVID. *Fasti*. With an englis ranslation by James George Frazer. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

OVIDE. *Les Fastes*. Tradution, introduction et notes par E. Ripert. Paris: Garnier, 1934.

\_\_\_\_\_. *Les Fastes*. Tradution et annoté par Henri le Bonniec. Préface de Augusto Fraschetti. Paris: Les Belles Lettres, 1990.

RIPERT, Émile. *Ovide poete de l'amour, des dieux et de exil*. Paris: Armand Colin, 1921.

SARAIVA, Francisco Rodrigues dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português* 11. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

SPALDING, Tassilo Orpheu. *Dicionário da mitologia latina*. São Paulo: Cultrix, [s/d.].

**RELACIONANDO O FILME WALL-E (2008)  
COM O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA**

*André Henrique Gonçalves* (UESC)

[henriqueios@live.com](mailto:henriqueios@live.com)

*Laura de Almeida* (UESC)

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

*Luciene Carla Silva Santos Monjardim* (EEHC-BA)

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

**RESUMO**

O presente trabalho apresenta o filme *Wall-e* (2008) e a atividade aplicada durante o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pelo Centro de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Atuamos no subprojeto "Letras/inglês em uma escola pública em Ilhéus (BA)", sob a temática da sustentabilidade no ensino da língua inglesa. Procuramos dialogar com estes gêneros a realidade ambiental apresentada na biodiversidade da região sul da Bahia onde o projeto vem sendo desenvolvido. Espera-se uma asserção em torno de Reigota (1994). Sua concepção em relação ao tema "a educação ambiental não é vista isoladamente", o que nos remete a necessidade de fazer o diálogo com a língua inglesa. Dentre nossos objetivos, faz-se destaque a dois: o de desatrelar do ensino de língua inglesa ao ensino de gramática e da tradução; e a necessidade de trabalhar a competência leitora e de escrita a partir da temática da sustentabilidade sob a perspectiva multi, inter e transdisciplinar. Todo o projeto se desenvolve a partir de atividades de gêneros textuais diversos – charge, músicas, histórias em quadrinhos, dentre outros, na pretensão de que os alunos não só identifiquem e vivenciem a problemática existente, como atuem, conscientemente, enquanto multiplicadores de propostas de mudanças. De forma que, os saberes e a visão de mundo são partes essenciais para que o ensino e a aprendizagem de fato aconteçam, posto que serão coautores não expectadores do processo de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Sustentabilidade. Língua inglesa. Ensino. Transdisciplinaridade.

**1. Introdução**

A proposta em questão foi realizada por intermédio do subprojeto Letras/Inglês "Escola e Sustentabilidade" desenvolvido no Colégio Estadual Horizontina Conceição, na cidade de Ilhéus (BA), através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência financiado pela CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Dentre as atividades pensadas, apresentamos a de gênero filme *Wall-e*, devido ao grau de identificação do alunado a qual além de trazer

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

uma linguagem simples e clara voltada para a temática sustentabilidade, também envolve aspectos como afetividade.

Estas duas vertentes, possibilitaram um envolvimento maior do alunado frente às propostas desenvolvidas. Auxiliando em sala de aula por fixar de forma fácil a atenção dos alunos na realização do projeto, visto que, praticamente todas as crianças gostam de assistir animações em momentos de lazer.

O subprojeto atende 36 alunos da rede pública de educação básica cursando o 8º ano do ensino fundamental II, divididos entre 19 meninos e 17 meninas com idades entre 13 e 14 anos.

Estes dados foram obtidos pela aplicação de um feedback em sala, com intuito de adequar o material à dinâmica da aula para que proporcionasse a interatividade em sala de aula onde mostraram-se coautores do processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse interim, a preocupação constante foi a de proporcionar práticas em sala de aula na intenção de ressignificar o ensino de língua estrangeira atribuindo-lhe significatividade no para que de seu ensino e no porquê de sua aprendizagem tornando o aluno parceiro desse processo.

### **2. *Fundamentação teórica***

Para que possamos alcançar o objetivo multi, inter e transdisciplinar, nossa atividade tem o foco principal de ensino voltado para a língua inglesa evitando utilizar a “abordagem da gramática e da tradução” conforme Wilson José Leffa (1988) que diz: "Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno".

Como veículo para o ensino da língua inglesa, produzimos materiais com conteúdo que aborde a temática da sustentabilidade e seus diversos seguimentos, baseado em Marcos Reigota que trata a educação ambiental não como disciplina, mas sim, como conteúdo para as diversas matérias do currículo escolar:

A educação ambiental, como perspectiva educativa, pode estar presente em todas as disciplinas, quando analisa temas que permitem enfocar as relações entre a humanidade e o meio natural, e as relações sociais, sem deixar de lado as suas especialidades. (REIGOTA, 2004, p. 25)

## *Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

Com base nas *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio* que cabem também para este contexto analisando que estes educandos estão na reta final do ensino fundamental faltando apenas o 9º ano. Começamos a preparar o caminho conforme OCPEM:

As propostas epistemológicas (de produção de conhecimento) que se delineiam de maneira mais compatível com as necessidades da sociedade atual apontam para um trabalho educacional em que as disciplinas do currículo escolar se tornam meios. Com essas disciplinas, busca-se a formação de indivíduos, *o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.* (OCPEM, 2008, p. 90. Grifo nosso.)

As propostas diversificadas de ensino, principalmente as de gênero filme, facilitam o ensino pois minimizam situações de indisciplina, de falta de motivação e do não envolvimento com as atividades desenvolvidas. Facilitam a introdução de novos métodos de trabalhos com a língua inglesa, aproveitamos que estes estão mergulhados em um contexto de imersão através dos diversos meios tecnológicos de lazer que possuem acesso.

Vive-se a era tecnológica! As crianças, desde cedo possui acesso a aplicativos de smartphones de baixo custo até vídeo games de última geração, sendo assim, estão tendo acesso ao idioma e já chegam com conhecimentos prévios a serem explorados pelo professor. Da mesma forma que também já possuem um conhecimento básico sobre sustentabilidade por ser um projeto já em andamento.

...trabalhamos as atividades dando sequência ao tema sustentabilidade através das propostas para o ensino de língua estrangeira. Assim, fizemos com que os alunos utilizassem as habilidades de leituras na língua inglesa, voltado ao tema específico conquistando conhecimento necessário para melhoria da qualidade do ensino e de vida através do tema proposto. (GONÇALVES, 2015, p. 110)

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

**3. Metodologia aplicada**

Por meio de análise quali-quantitativa de gráficos elaborados a partir dos resultados obtidos em feedback realizados posterior a aplicação das atividades, foi possível avaliar a evolução didático-pedagógica do projeto a partir da atividade *Wall-e*, assim como, a receptividade dos alunos em sua aplicação.

Desta forma, conseguimos planejar e elaborar novas propostas objetivando dar continuidade ao ciclo de aprendizado, inserindo novos contextos.

Neste contexto, utilizamos também a música tema da animação “*Down to Earth de Peter Gabriel*”, como forma de conteúdo complementar. Fizemos assim para ampliar o horizonte do aluno na visão crítica que nos traz o filme, vislumbrando o diálogo que a letra faz com o enredo da animação.

Para efetivar a análise dos dados reproduzimos parte da atividade como exemplo esclarecendo alguns pontos de acordo com a apresentação a seguir.

**4. Resultados da pesquisa**

Na introdução da atividade inserimos duas imagens reproduzindo a situação retratada no filme e a situação na vida real conforme abaixo.



**Picture 01**



Picture 02

**5. *Too much trash!!! Earth covered. Declares global emergency!***

Procuramos relacionar a imagem 01 representando a animação com a situação atual de algumas localidades onde o lixo é descartado sem nenhuma preocupação com o meio ambiente. Para isso utilizamos experiências vividas na própria comunidade em que os alunos vivem e buscamos sempre fazer uso da língua inglesa para aprimorar a oralidade na língua e a dinâmica na compreensão da mesma.

A descrição que aparece abaixo da ilustração 02 está apresentada na animação através de uma manchete de jornal, então, a utilizamos para chamar atenção a representatividade que os produtores tiveram ao selecionar o texto em destaque.

Este ponto nos fez pensar em destacar a situação da comunidade onde a escola está inserida, apresentando a problemática em situação real e provocando um pensamento crítico nos educandos.

*In the movie, Wall-e describes the future situation of the earth: Circle the correct answer:*

- (a) *Producing too much trash;*
- (b) *Reuse the material recyclable;*
- (c) *Clean the earth.*

*The first picture is part of the movie, while the second belongs to the present day. Write true or false in the next sentences:*

- ( ) *In the movie, we leave the planet well maintained without trash.*
- ( ) *We have to clean the planet right now, because if we don't do it, we won't have it in the future.*

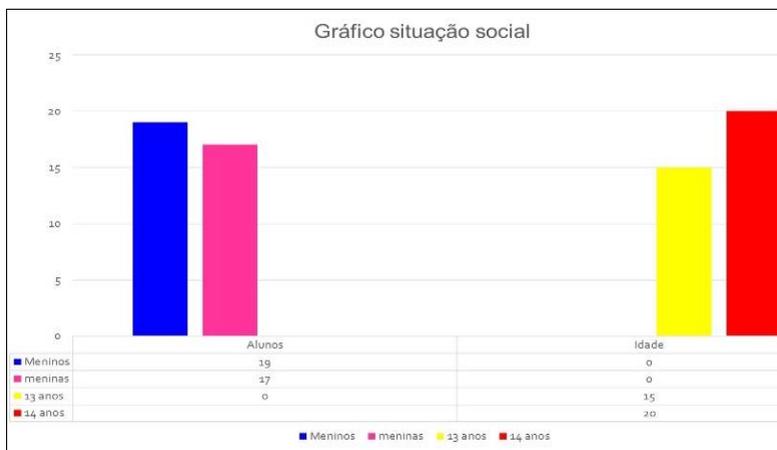
## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

( ) *The purpose of the Wall-e is fouling the planet for humans do not return.*

( ) *Creating more locations to recycle materials helping to improve quality of life and the environment.*

Este fragmento da atividade proposta aos estudantes demonstra que tivemos o cuidado em não exigir muito a parte escrita deixando que todas as respostas estivessem contidas no corpo da atividade.

Assim entendemos que, conseguimos focar na compreensão tanto da língua inglesa como do tema proposto pelo subprojeto. Deste modo, as discussões em sala giram em torno das estratégias de leitura, oralidade e comunicação em inglês.



**Gráfico Situação social**

Este gráfico representa o exposto nas primeiras linhas sobre a apresentação da turma submetida ao trabalho com o filme *Wall-e* (2008), onde encontramos 36 alunos distribuídos entre 19 meninos e 17 meninas sendo destes 15 com idade de 13 anos e 20 com idade de 14 anos, apenas 01 não quis expressar a idade.

Igualmente para o próximo gráfico algumas perguntas divergem quanto ao número de alunos na sala devido a liberdade dada aos alunos no momento de responder, assim como, podiam colocar mais de uma resposta de acordo com a pergunta.



**Gráfico Atividade/Grau de dificuldade**

Dentre as opções propostas 24 alunos consideraram fácil, 11 deles indicaram ser grau médio, embasado nas atividades elaboradas para completar 05 alunos informaram que a tarefa é fácil de fazer, 11 consideraram médio e apenas 02 encontraram dificuldades e por fim as atividades de relacionar obteve aprovação de 17 alunos, de forma que, outros 14 consideraram razoável e somente 05 avaliaram como complicada.

## **6. Considerações finais**

Com o tema de ensino de língua inglesa combinado com gêneros transversais, tivemos o cuidado de abordar a problemática sempre exemplificando com situações reais e práticas do cotidiano da escola envolvida.

Com isso conseguimos segurar a atenção dos alunos fazendo valer a criatividade e a participação em sala de aula, ficando claro frente aos resultados apresentados onde demonstram que nossa atividade tem se mostrado bem-sucedida com uma aceitação quase que unânime por parte dos educandos envolvidos e uma produtividade considerável.

Também podemos inferir através da receptividade dos educandos posterior a aplicação da atividade quanto à questionamentos relacionados ao desenvolvimento do subprojeto.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Trabalhar com o gênero filme tem sido proveitoso utilizando o gosto dos estudantes por assistir animações conseguimos levar vantagens quanto a aceitação e produção individual.

Salientamos a importância da realização deste tipo de produção reformulando a dinâmica em sala de aula aplicando a multidisciplinaridade orientada pelos PCN.

Ressaltamos ainda que, introduzindo novos métodos através do ambiente mais próximo do mundo vivido por nossos jovens, de forma a aproximar a linguagem ao cotidiano.

Certo que podemos manter todos os padrões culturais com uma comunicação mais clara e objetiva sempre visando a evolução educacional do educando e buscando o seu crescimento como indivíduo, crítico quanto a problemática social e moralmente educado para colaborar com uma sociedade mais saudável.

Da mesma forma que buscamos um conhecimento na língua inglesa que permita uma fácil compreensão nos diversos aspectos da língua e da cultura de falantes da língua.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laura de. Contextualizando o ensino de língua estrangeira e a educação ambiental. In: MARTINS, Marco Antônio; SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; CAMPOS, Sulemi Fabiano. (Orgs.). XXV Jornada Nacional do GELNE, Natal, RN, 01 a 03 de outubro de 2014. Realização: Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste – GELNE. *Anais ...* Natal: Edufrn, 2014, p. 1-9.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua estrangeira*. 5ª – 8ª séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*, vol. 1. Brasília: MEC/SEB, 2008.

GONÇALVES, André Henrique; ALMEIDA, Laura de. Impactos do PIBID/INGLÊS: sustentabilidade nos alunos. In: SILVA, José Pereira da. (Org.). *Almanaque Cifefil 2015*. Rio de Janeiro: CifEFiL, 2015. [DVD]

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

LEFFA, Wilson José. *Metodologia do ensino de línguas: tópico em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

NASCIMENTO, Dinalva Melo do. *Metodologia do trabalho científico: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

WALL-E, produzido por Jim Morris, dirigido por Andrew Stanton, música de Peter Gabriel. Pixar Animation Studios. (97 min), color.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
TENSÕES NA ATIVIDADE DE TRABALHO  
DE PROFESSORES DE INGLÊS  
EM ESCOLAS PÚBLICAS E CURSOS LIVRES DE IDIOMAS

*Dilermando Moraes Costa* (UNIGRANRIO)

[diler\\_costa@yahoo.com.br](mailto:diler_costa@yahoo.com.br)

*Jurema Lopes Rosa* (UNIGRANRIO)

[jlopes@unigranrio.edu.br](mailto:jlopes@unigranrio.edu.br)

*Idemburgo Pereira Frazão Félix* (UNIGRANRIO)

[professorifrazao@unigranrio.edu.br](mailto:professorifrazao@unigranrio.edu.br)

### RESUMO

A língua inglesa desempenha, na contemporaneidade, importante papel nas economias e políticas globais, sendo utilizada como instrumento que comunica ideologias, simboliza poder e participa de um processo de exclusão. Observamos que tanto em escolas públicas quanto em cursos livres de idiomas, a valorização e investimento no ensino de língua inglesa tendem a ser diferentes, e essa polarização incide diretamente na atividade de trabalho docente. A partir da compreensão do atual papel da língua inglesa, bem como do tratamento dado ao idioma nos contextos mencionados, objetivamos discutir, neste artigo, as tensões que emergem enquanto desenvolvemos nossa atividade de trabalho ao ensinar o idioma, adotando, para tanto, a perspectiva do professor de inglês. Para tanto, mister se faz discutir também o conceito de atividade de trabalho, bem como os processos que a constituem e implicam no modo como o trabalhador desenvolve suas atividades profissionais, mantendo, enquanto se move entre as tensões e ambiguidades, o controle de sua vida.

**Palavras-chave:** Ensino público de inglês. Cursos livres de idiomas. Trabalho docente.

### 1. Introdução

Observamos que a língua inglesa, já há alguns séculos, desempenha importante papel nas economias e políticas globais, sendo utilizada como instrumento que comunica ideologias, simboliza poder e participa de um processo de exclusão. No Brasil, por exemplo, há reconhecida ineficácia no ensino do idioma em escolas públicas e, em contrapartida, para tentar reverter o problema, ocorre proliferação de cursos livres de idiomas, que negociam a aprendizagem da língua como se esta fosse produto.

Vislumbramos, assim, a existência de pelo menos duas situações de trabalho: a primeira, em que ocorre a mutilação do ensino de línguas estrangeiras, além de profunda descrença da eficácia das escolas públicas de atender a essa demanda educacional; e outra, em que emerge a comercialização da língua, promovendo a ideia de aprendizagem do idioma de

forma mais efetiva; todavia, trazendo a reboque a comercialização da língua, seguindo as regras de um mercado extremamente competitivo e acirrado.

Mister se faz discutir, então, como objetivo deste trabalho, as tensões que emergem enquanto nós, como professores de língua, desenvolvemos nossa atividade de trabalho, adotando, para tanto, a perspectiva do professor de inglês, ou seja, daquele que vivencia esse cenário assimétrico nas escolas públicas e em diversos cursos de idiomas. Utilizamos nesta reflexão a nossa experiência, por mais de 10 anos, movendo-nos entre tensões, perspectivas e comprometimento social com o ofício docente, acreditando que a realidade, tal como apresentada, pode ser diferente. Apresentaremos, também, o conceito de atividade de trabalho, bem como os processos que a constituem e implicam no modo como o professor precisa fazer escolhas para desenvolver suas atividades profissionais, mantendo-se, sobretudo, no controle de sua vida.

## **2. A atividade de trabalho como extensão da vida humana**

Observamos que o conceito de trabalho está fortemente consolidado no imaginário da sociedade brasileira. Uma rápida mirada na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996, online) ou nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), por exemplo, corrobora essa íntima relação entre educação e trabalho na formação de jovens e adultos, sugerindo que esses dois aspectos funcionam, indissociavelmente, como pilares fundamentais à formação humana e à promoção da cidadania.

Yves Schwartz (2011), no entanto, esclarece que a preocupação com o conceito de trabalho, por vezes, negligencia instâncias mais profundas a respeito desse fazer humano, o qual, segundo concordam Pierre Trinquet (2010), Wanderson Ferreira Alves (2012) e Luciana de Freitas Campos et al. (2014), não pode ser compreendido como pura realização de tarefas, de modo irrefletido e desvinculado do legado sociocultural que compõe os seres humanos.

Entendemos que a urgência de pensar e discutir a atividade de trabalho, ou seja, “o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo com ela mesma, com o seu meio e com os ‘outros’” (TRINQUET, 2010, p. 96), representa a busca pela compreensão da relação dialética entre o trabalhador e a atividade de trabalho, não como elementos dissociados, mas como aqueles que se interpenetram.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Com base no aporte filosófico da ergologia, investigar a atividade de trabalho se torna fulcral para compreender o sujeito como ser humano complexo, que imprime nas suas ações “os valores, escolhas e crenças” (VIEIRA JÚNIOR & SANTOS, 2012, p. 93), reconhecendo que “é então levado a descrever a si próprio como ator da transformação das situações de trabalho que intervêm em processos de interações sociais”. (CUNHA & ALVES, 2012, p. 23)

O entendimento da atividade de trabalho como manifestação de completude, em que cada trabalhador é convocado a fazer escolhas e a refletir sobre o que faz (TRINQUET, 2010; DURRIVE, 2011; VIEIRA JÚNIOR & SANTOS, 2012; SCHWARTZ, 2015) oportuniza reconhecê-lo como sujeito que investe a própria história de vida no seu agir, entretecendo-a à atividade de trabalho.

Uma vez que a atividade de trabalho se manifesta sempre como singular (SCHWARTZ, 2000, 2002, 2010, 2011, 2015; FÍGARO, 2009; TRINQUET, 2010; DURRIVE, 2011; ALVES, 2012; HOLZ & BIANCO, 2014), pensar o ofício dos professores de inglês nos instiga a refletir acerca de como nós educadores conseguimos desenvolver nossas atividades docentes em contextos, por vezes, antagônicos, os quais são considerados, neste artigo, as escolas públicas e cursos de idiomas.

O que entendemos como contextos de ensino, Yves Schwartz (2000) chama de coletivos de trabalho, pois estes pressupõem a presença de pessoas que compõem a pluralidade da escola. Nos coletivos de trabalho, em especial no espaço escolar, convivem diversos profissionais, além dos professores e alunos. As famílias também constituem esses coletivos.

Embora os coletivos de trabalho na escola pública e nos cursos livres objetivem trabalhar a educação formal de língua estrangeira, há que se observar aspectos que emergem em cada um deles, os quais abrangem desde o tratamento dado ao ensino do idioma até quem seria o público alvo de cada contexto.

Sabemos que o ensino de ao menos uma língua estrangeira é mandatório a partir do 6º ano do ensino fundamental, conforme determinam os PCN (BRASIL, 1998), atendendo ao compromisso legal de que a educação também é dever do Estado (LDB, 1996, online). Percebemos que o ensino de idiomas - no escopo deste artigo, o inglês- é, com muita frequência, sinônimo de insucesso e frustração na esfera pública escolar (PAIVA, 1997; CARMAGNANI, 2003; BARCELOS, 2011; LEFFA,

2011; MICCOLI, 2011; PAIVA, 2011; RAJAGOPALAN, 2011), transferindo para os cursos livres a responsabilidade pela aprendizagem da língua (COX e ASSIS-PETERSON, 2001, 2002, 2007; BARCELOS, 2011; RAJAGOPALAN, 2011).

Essas visões socialmente consagradas imprimem reflexos na maneira como os professores enxergam o ensino do idioma e constituem as suas imagens profissionais. É preciso reiterar a compreensão da atividade de trabalho como instância viva, singular, movente, por isso, não tratamos a atividade de trabalho do professor de inglês, discutida a partir das nossas vivências pedagógicas, como algo homogêneo, como se estivesse, dicotomicamente, fadada ao fracasso ou ao sucesso; porém, confiamos que as nossas pontuações podem estabelecer liames com outras experiências e histórias de vida.

A seguir, propomo-nos a refletir, através de uma visão mais ampla, sobre as tensões que despontam a partir do ensino de inglês em escolas públicas e em cursos de idiomas, as quais incidem diretamente na atividade de trabalho docente, estabelecendo conexões entre nossas leituras, pesquisas, assim como experiência como professores.

### **3. *O ensino de língua inglesa: entre a luta por formação humana e o lucro com a comercialização do idioma***

Confiamos que quando alguém se compromete a aprender uma língua estrangeira, predispõe-se, mesmo inconscientemente, a conhecer vasto legado cultural que participa tanto da formação do idioma quando da participação deste no mundo. Não existe aprendizagem de língua sem considerar as pessoas que a falam, bem como a maneira como esse falante utiliza o idioma para se produzir, ou seja, “a dizer-se, numa rede diversificada (e conflitante) de dizeres” (GIMENEZ, 2011, p. 50), em que “a palavra nunca é repetição de um vocábulo existente no escopo de uma língua” (BRITO & ARANHA, 2011, p. 92), mas sim, complementamos, atividade humana que emerge da reflexão.

Apropriar-se de uma língua estrangeira pressupõe conhecer novas concepções de vida, aproximar-se de manifestações culturais que podem ampliar a visão de mundo do falante, o que excede apenas a ideia de língua como elemento fundamental para a empregabilidade. Ademais, o estudo de idiomas pode contribuir com reflexões críticas a respeito da glo-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

balidade e do papel hegemônico que a língua inglesa, por exemplo, desempenha ao redor do globo.

Pontuamos, também, que o acesso à língua estrangeira, no Brasil, divide a população, basicamente, em dois grupos: os que podem pagar pelo conhecimento da língua e aqueles que dependem das propostas governamentais instituídas na escola pública. Observamos, então, que o “jogo normal da dominação” (RANCIÈRE, 1996) permanece ao longo do tempo através de políticas que justifiquem posições de privação de uns em face dos privilégios de outros. Esse princípio da dominação implica em acreditar no

poder dos nascidos antes, nascidos de outro modo, mais bem nascidos, sobre os que nasceram mal. E há o novo princípio, o que resulta das atividades da sociedade, o poder da riqueza que ordena a sociedade segundo a repartição de suas forças vivas, segundo os modos de produção da riqueza, as funções e as partes que ela define. (RANCIÈRE, 1996, p. 371)

Àqueles que dispõem de capital para investir em um curso de idiomas, os “bens nascidos”, observamos a existência de inúmeras ofertas de ensino de inglês, com amplas propagandas e promessas de domínio do idioma em tempo cada vez menor. Essas promessas, que participam do polo do mercado onde (con)vivemos, garantiriam abordagens e métodos “exclusivos”, aulas dinâmicas, conversação imediata, recursos tecnológicos variados, sempre atrelando à língua inglesa ao sucesso na vida social e cultural, tratando o idioma como produto. (CORACINI, 2007; JORDÃO, 2010; RAJAGOPALAN, 2013).

A expansão de cursos de inglês no Brasil, desde a década de 30 do século passado (KANIKADAN, 2005), deve-se, em geral, à ineficácia da educação pública escolar<sup>37</sup>, em que, com frequência, há a promoção do ensino da língua através da leitura<sup>38</sup>. Na escola pública, as outras habilidades do idioma passam a ser negligenciadas, cabendo àqueles que quiserem aprender e puderem investir procurar um dos muitos cursos de inglês maciçamente disponíveis no mercado.

---

<sup>37</sup> Autores como Cox e Assis-Peterson (2002; 2007), Clarissa Menezes Jordão (2010), Ana Maria Ferreira Barcelos (2011) e Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva (2011), por exemplo, defendem que em muitas escolas privadas a qualidade do ensino de inglês também é questionável, o que pode corroborar o imaginário de que o ensino de inglês só acontece nos cursos livres de idiomas.

<sup>38</sup> Embora observemos a implementação de algumas escolas públicas bilíngues no Estado do Rio de Janeiro, cuja proposta do ensino de línguas estrangeiras é diferenciado, confiamos que a realidade da educação pública escolar ainda apresente grandes deficiências.

Logo, observamos que a proliferação de institutos de línguas corrobora, de forma contundente, as ideias neoliberais que afirmam ser a escola pública o lugar da não aprendizagem de idiomas. Contudo, é fundamental pontuar que a matrícula em cursos não garante aprendizagem da língua, a qual demanda comprometimento e empenho de todas as pessoas envolvidas no coletivo de trabalho.

Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2007) discutem o ensino público de inglês como aquele que vivencia amplo estado de malogro, em que se observa a incapacidade de aprendizagem da língua pela falta dos inúmeros recursos disponíveis nos cursos livres e também pelo imaginário social de que ali não é o lugar de se aprender o idioma (COX & ASSIS-PETERSON, 2007; BARCELOS, 2011; JORDÃO, 2010). Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2007, p. 10) chamam a atenção para a imagem socialmente fossilizada de que o curso livre, em geral, é o local do “ter”, contrastando com o descaso de muitas autoridades e falta de investimentos na educação escolar pública. (CARMAGNANI, 2003; LEFFA, 2011; RAJAGOPALAN, 2011)

Na esfera pública, a língua inglesa apresenta papel dicotômico: embora importante para formação humana e cultural, torna-se espécie de subdisciplina, com carga horária menor que aquela ofertada nos cursos livres, além de pouco ou nenhum recurso para ensino do idioma. Os PCN (BRASIL, 1998) elencam motivos que inviabilizariam o ensino das quatro habilidades da língua inglesa na educação pública escolar como turmas lotadas, falta de recursos, explicitando, através de documento oficial, a ideia de não aprendizagem da língua nas escolas regulares, contradizendo esse próprio documento, que urge e defende educação escolar de qualidade.

Por outro lado, nossa experiência docente em cursos de idiomas nos permite pontuar que, embora exista muita propaganda e comercialização, por vezes, a qualidade acaba por variar consideravelmente de um para outro. Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2007) pontuam que, embora existam cursos excelentes, há outros que, devido à falta de fiscalização, lesam aqueles que confiam nos seus serviços. Os inúmeros cursos livres existentes pelo Brasil trazem à tona a ideia de exclusão: os “bem-nascidos”, ou aqueles que podem pagar, têm acesso ao que há de melhor, enquanto outros precisam buscar algo que caiba no orçamento ou ficar, até mesmo, sem esse conhecimento.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Entendemos que o processo de captação de alunos para os institutos de idiomas sempre aponta para a busca de algum “diferencial”, algo que não se encontre na escola regular – pública ou privada. Imaginamos que esse aspecto distintivo se estabeleça, sobretudo, na personalização e possível atendimento às demandas individuais daqueles que passam de alunos para clientes, com aspirações que excedem a proposta do ensino público.

Markus Johannes Weininger (2001, p. 57) pontua que “um curso de língua estrangeira deve ser ministrado ‘sob medida’”, o que sugere não somente o atendimento das aspirações dos alunos, mas também novas modalidades da prática do profissional, a qual precisa se tornar mais ágil e sensível a mudanças a curto prazo (SENNET, 1999). Nesse sentido, à medida compreendemos as demandas do nosso público, precisamos planejar aulas que garantam aos alunos papel mais ativo na construção de conhecimento (WEININGER, 2001) e respostas às suas necessidades.

Receamos, no entanto, que essa ideia de customização da aula, com vistas a atender às necessidades dos educandos, corrobore a ideia de aprendizagem de idiomas como algo eminentemente utilitarista (CORACINI, 2007) e o docente, a nosso ver, no maior responsável pela aprendizagem e interesse do aluno, numa busca infundável pela satisfação do cliente.

Reconhecemos ser preciso compreender as urgências dos nossos alunos, mas sabemos que, em salas de aula é muito difícil de se satisfazer os planos de cada aluno. Ao recorrermos à nossa experiência docente, acreditamos que a personalização total da aula só seria possível em caso de aulas individuais ou com grupos com considerável grau de homogeneidade. Mesmo assim, as individualidades e expectativas pessoais, embora minimizadas, não poderiam ser esquecidas.

Essa ideia de satisfação do cliente e língua como produto traz implicações à atividade de trabalho docente. Sennet (1999) advoga ser comum que a flexibilidade exigida do trabalhador resulte em ansiedade e, no caso do docente de inglês, observamos que a ideia de liberdade em customizar aulas sob medida acabe por sufocá-lo, face à impossibilidade de atender a todos, de lidar com as pressões da satisfação. Essa tensão, como pontua Sennet (1999) reflete diretamente na construção do caráter do trabalhador, e no caso de ensino de línguas, incidirão tanto no fazer docente quanto na imagem que este nutre de si.

Acreditamos vivenciar momento de reflexão por maior autonomia educacional no que tange ao ensino de inglês no Brasil, pois se entende o idioma como participante da globalização e elemento de formação humana. A figura do professor se torna fulcral tanto para pensar políticas públicas que valorizem as línguas estrangeiras quanto para instilar, na sociedade, a crença de que é possível aprender outros idiomas na escola pública (BARCELOS, 2011; MICCOLI, 2011). O imaginário que sugere ser o curso de inglês o ambiente legitimado para o ensino do idioma pode resultar na banalização de processos complexos de ensino e aprendizagem, negligenciando outras variáveis imperiosas para o ensino do idioma como, a saber, o próprio papel do aluno na sua formação.

Considerando, basicamente, as situações complexas de ensino de inglês, questionamos como o docente, na sua atividade de trabalho, pode se mover entre esses dois polos de mutilação: em contexto público, pelo descaso para com a língua; e nos cursos livres, devido à comercialização. Embora o professor seja o mesmo, os coletivos de trabalho nas escolas públicas e cursos de idiomas acabam por se apresentar com antagônicos: no primeiro, há políticas e condições desfavoráveis para a aprendizagem da língua, no segundo, por vezes, há comercialização desta como produto que precisa ser consumido, sugerindo que o professor se torne o primeiro e maior vendedor desse capital cultural.

Reafirmamos que as tensões que surgem nos contextos de descaso e também naqueles de comercialização conduzem o professor às escolhas e decisões, as quais convocam o trabalhador a ponderar sobre os valores que construiu ao longo da vida e pelos quais almeja ser valorizado (SENNET, 2009). Com isso em mente, propomo-nos a discutir, em seguida, como transitamos entre esses coletivos de trabalho conflitantes, objetivando, mesmo assim, desenvolver nossas atividades de trabalho de modo a contribuir com transformação social para a sociedade à qual pertencemos, sobretudo, mantendo o controle de nossa vida.

#### **4. *Movendo-nos entre as situações de trabalho***

A atividade de trabalho acontece a partir da relação da história de vida do trabalhador com as normas institucionalizadas no ambiente de trabalho, uma vez que “trabalhar é sempre um drama no sentido de que envolve o trabalhador por inteiro, vivenciando tensões problemáticas de negociações de normas e de valores” (CAMPOS et al., 2014, p. 1225).

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Apesar de nossa discussão apontar para a atividade de trabalho docente em dois ambientes diferentes, com base na nossa experiência de vida, reconhecemos que a cada dia, o trabalhador se encontra diante de novos desafios que, de modo particular e irrepetível, o convocam a agir (CUNHA & ALVES, 2012). Advogamos que mesmo em diferentes escolas e cursos, as situações de trabalho, bem como os seus desdobramentos e demandas, sempre serão inéditos e particulares, pois a vida é única e a experiência do sujeito com a sua existência também o é.

Quanto à escola pública, Nilceia Bueno de Oliveira (2007) sinaliza que vivemos o momento de desarticulação e rearticulação do papel do professor. Compreendemos que as transformações na atuação do docente de inglês estão emergindo do reconhecimento da participação do idioma inglês na formação humana, bem como da urgência de rupturas com o fracasso escolar no ensino de línguas. Ana Maria Ferreira Barcelos (2011), por exemplo, sugere que devemos lutar por melhorias no atual cenário da educação escolar pública quanto ao ensino de inglês. Nosso compromisso como professores do setor público nos incita, então, a discutir o modo como o idioma reflete na vida dos cidadãos, diretamente, pela posição que desempenham nas relações sociais globais, inclusive nas oportunidades de acesso à língua.

Nossa experiência nos urge a levar para a sala de aula a discussão quanto ao status da língua inglesa, assim como as problemáticas que participam do estudo do idioma. Maria Inês Pagliarini Cox e Ana Antônia de Assis-Peterson (2001, p. 20) afirmam que “língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula”. As autoras nos incitam a vislumbrar os sujeitos como seres históricos, ideológicos e sociais, os quais constituem e constroem a sociedade onde estão inseridos. A partir dessa visão de sujeito, ratificamos a ideia de que o inglês não ocupa a posição de língua global por mero acaso, mas sim como legado histórico de conquistas imperialistas.

Embora esteja presente no discurso do professor que conhecer o idioma nos oportuniza entender os outros com novos olhares, ter contatos com novas culturas, perspectivas de vida e saberes e etc., é importante a compreensão crítica de que há outros pontos, menos ingênuos, que compõem o ensino da língua. É importante, também, cautela para não perpetuar possíveis ideias de superioridade cultural ou de ascensão, comumente associadas ao domínio do inglês.

Nos institutos de línguas, por vezes, precisamos administrar as tensões que nos incitam à comercialização da língua, que promovem a ideia de satisfação ao cliente, oferecendo a este o que ele “quiser”, desconsiderando que o ensino de inglês é complexo, e está envolvido em processos socioculturais de aprendizagem. Julgamos importante conhecer o papel mercantil que enclausura e restringe o acesso à língua, bem como a função utilitarista que o ensino da língua pode suscitar em algumas instituições de ensino. Torna-se fundamental discutir com os alunos a importância e comprometimento destes no estudo do idioma, bem como as complexidades que participam desse processo, em especial em cursos livres, desconstruindo a ideia de língua como produto.

Face da pluralidade de questões conflitantes constituintes do ofício docente, podemos discutir várias temáticas, desde “questões relativas aos saberes profissionais, formação, gestão educacional, políticas, entre tantos outros” (ALVES, 2010, p. 16). A atividade de trabalho do professor de inglês nos faz pensar, acima de tudo, no compromisso social de formação humana, a qual exige astúcia para os sujeitos se relacionarem com desafios emergentes, oportunizando que se sintam no controle de si e desenvolvam os aspectos pessoais formadores do caráter. (SENNET, 1999)

Esse compromisso social, continuamente reafirmado na atividade de trabalho, está embebido na reflexão acerca do que poderia ser de outro modo, instilando em nós o poder da mudança trazido à tona pela modernidade (BAUMAN, 2005), em busca de outras soluções para os problemas que não sejam aquelas consagradas como as únicas possíveis (RANCIÈRE, 1996). Isso nos motiva a crer que a realidade educacional pode ser diferente, não mais perpetuando a ideia do “bem-nascido”.

Nesse sentido, a sagacidade e respeito para com a profissão permitem que o professor sobreviva à falta de condições, por vezes encontradas na esfera pública, e às pressões que o cercam nos institutos de línguas, fazendo suas mobilizações para que mudanças, ainda que ínfimas, ocorram. Por mais valiosas que sejam as estratégias de formação docente, estas são incapazes de oportunizar a experiência desenvolvida no embate com as normas.

Sempre é possível afirmar que a educação formal é produzida por humanos e isto precisa ser discutido em um universo onde o clientelismo é advogado. Ainda com relação aos aspectos humanos, há que se discutir

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

políticas de ensino que democratizem o acesso às línguas estrangeiras, pois a educação de qualidade é compromisso do Estado.

O ato de mover-se entre os embates e normas existentes na situação de trabalho é o que refina a capacidade de reflexão do docente. A experiência forjada nas tensões diárias permite que este se produza e se transforme enquanto trabalha, encontrando o tom adequado para se manter no controle de si (DURRIVE, 2011). As escolhas, ainda que em escala micro (SCHWARTZ, 2007; 2011), levaram em consideração a importância do trabalho e a consciência de que este poderia, a partir da nossa (re)ação, ser diferente. Além disso, buscamos desenvolver a sensibilidade para comunicar as nossas ideias e influenciarmos o coletivo de trabalho com nossas reflexões.

Reconhecemos que não é nada fácil trabalhar como docente de inglês nesses dois polos apresentados e, face da crescente propagação de ideias neoliberais, acreditamos que a situação de trabalho docente ainda vivenciará muitas outras pressões. Todavia, confiamos que a capacidade reflexiva do professor e a consciência permanente do compromisso social assumido de que as coisas podem ser diferentes possam participar ativamente das decisões e escolhas feita durante a atividade de trabalho.

### 5. *Considerações finais*

Neste artigo, discutimos, a partir da nossa experiência como professores, em contextos público e cursos livres, as situações e trabalho, por vezes, contraditórias que refletem na atividade de trabalho docente. Defendemos que enquanto trabalha, os professores, assim como outros trabalhadores, produzem-se como sujeitos, movendo-se entre os conflitos e normas da situação de trabalho, gerindo suas escolhas e opções.

Debatemos, igualmente, que a língua inglesa, vista como instrumento de poder, opera como elemento de exclusão, face da ineficácia do ensino do idioma em escolas públicas e comercialização do deste em cursos livres. Logo, acreditamos que a atividade de trabalho do docente de inglês se processa à medida que este entende as forças que circundam a aprendizagem da língua, tanto para restringi-la quanto para comercializá-la, e consegue gerenciar suas práticas pedagógicas de modo a se mover entre as normas e se manter no controle de si, atentando, sobretudo, para o comprometimento social de contribuir com a formação de vidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Wanderson Ferreira. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas: Papirus, 2010.

\_\_\_\_\_. Trabalho docente na escola pública: das políticas de formação contínua aos enigmas da atividade. In: LEITE, Yoshie Ussami Ferrari et al. (Orgs.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. 1. ed. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012, vol. 1, p. 265-286.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Lugares (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre a aprendizagem de inglês em uma narrativa. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 147-158.

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394. Brasília: [n.d.], 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15-05-2016.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, José Eustáquio; ARANHA, Antônia Vitória Soares. A construção metodológica na pesquisa sobre atividade de trabalho a partir da abordagem ergológica. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, vol. 20, n. 1, p. 85-101, jan./abr. 2011.

CAMPOS, Luciana de Freitas et al. Ergologia como referencial teórico: possibilidades para assistência e pesquisa em enfermagem. *RECOM: Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*, vol. 4, n. 2, p. 1222-1228, maio-ago. 2014.

CARMAGNANI, Anna Maria Grammatico. A questão da identidade na mídia: reflexos na sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. (Org.) *Identidade e discursos*. Campinas: UNICAMP; Chapecó Argos, 2003, p. 305-316.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, vol. 4, n. 1, p. 11-36, 2001.

\_\_\_\_\_. Ser/estar professor de inglês no cenário da escola pública: em busca de um contexto eficaz de ensino/aprendizagem. *Polifonia*, Cuiabá, vol. 5, n. 05, p. 1- 26, 2002.

\_\_\_\_\_. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, vol. 5, n. 1, p. 5-14, 2007.

CUNHA, Daisy Moreira; ALVES, Wanderson Ferreira. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, vol. 28, n. 2, p. 17-34, jun. 2012.

DURRIVE, Louis. A atividade humana, simultaneamente intelectual e vital: esclarecimentos complementares de Pierre Pastré e Yves Schwartz. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, vol. 9, supl. 1, p. 47-67, 2011.

FÍGARO, Roseli. As contribuições da abordagem ergológica para o binômio Comunicação e Trabalho. *Comunicação Veredas*, Marília, v. 2, n. 9, p. 203-216, nov. 2009.

GIMENEZ, Telma. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 47-54.

HOLZ, Edvalter Becker; BIANCO, Mônica de Fátima. Ergologia: uma abordagem possível para os estudos organizacionais sobre trabalho. *Cadernos EBAPE*. Rio de Janeiro, vol. 12, edição especial, p. 494-512, ago. 2014.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras e Letras*, Uberlândia, vol. 26, n. 2, p. 427-442, jul-dez. 2010.

KANIKADAN, Andréa Yumi Sugishita. *A qualidade de vida no trabalho dos professores de inglês: aplicação dos modelos de análise biopsicossocial e de competência do bem-estar organizacional*. 2005. Dissertação (de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEFFA, Wilson José. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, Dió-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

genes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 15-32.

MICCOLI, Laura Stella. O ensino na escola pública pode funcionar desde que... In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 171-184.

OLIVEIRA, Nilceia Bueno de. De professor a show-person: crenças sobre a identidade do professor de língua inglesa nas escolas públicas do Paraná. 2007. Disponível em:

<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/Port/106.pdf>. Acesso em: 06-06-2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A identidade do professor de inglês. *APLIEMGE: Ensino e Pesquisa*, Uberlândia, vol. 1, p. 9-17, 1997.

\_\_\_\_\_. Ilusão, aquisição ou participação. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011, p. 33-46.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*, São Paulo: Parábola, 2011. p. 55-66.

\_\_\_\_\_. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) *Linguística Aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 143-161.

RANCIÈRE, Jacques. O dissenso. In: NOVAES, Adauto. (Org.). *A crise da razão*. São Paulo: Cia. das Letras; Brasília: Ministério da Cultura; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Arte, 1996, p. 367-382.

SCHWARTZ, Yves. Trabalho e uso de si. *Pro-posições*, Campinas, vol. 1, n. 5, p. 34-50, jul. 2000.

\_\_\_\_\_. Disciplina epistêmica, disciplina ergológica: paidéia e politéia. *Pro-posições*, Campinas, vol. 13, n. 1, p. 126-49, jan.-abr. 2002.

\_\_\_\_\_. Do desvio teórico à atividade como potência de convocação dos saberes. *Serviço Social e Saúde*, Campinas, vol. 6, n. 6, p. 11-44, mai. 2007.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

\_\_\_\_\_. A experiência é formadora? *Revista Educação e Realidade*. Porto Alegre, vol. 35, n. 1, p. 35-48, jan.-abr. 2010.

\_\_\_\_\_. Intervenção, experiência e produção de saberes. *Revista Serviço Social e Saúde*. UNICAMP, Campinas, vol. X, n. 12, p. 19-43, dez. 2011.

\_\_\_\_\_. Concordância dos tempos? O trabalho, o mercado, a política. *Eptic Online: Revista Electronica Internacional de Economia Política da Informação, da Comunicação e da Cultura*, Aracaju, vol. 17, n. 1, p. 76-91, jan.-abr. 2015.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

TRINQUET, Pierre. Trabalho e educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, vol. 10, p. 93-113, ago. 2010.

VIEIRA JÚNIOR, Paulo Roberto; SANTOS, Eloísa Helena. A gênese da perspectiva ergológica: cenário de construção e conceitos derivados. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, vol. 21, n. 1, p. 83-100, jan./abr. 2012.

WEININGER, Markus Johannes. Do aquário a direção ao mar aberto: Mudanças no papel do professor e do aluno. In. LEFFA, Vilson José. (Org). *O professor de Línguas: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 41-68.

**PECULIARIDADES NA TRADUÇÃO  
PARA A LÍNGUA INGLESA  
DE OBRAS DE JORGE AMADO**

Laura de Almeida (UESC)

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

Rhanna Ellen Silva Almeida (UESC)

**RESUMO**

O presente trabalho aborda a questão cultural de algumas obras de Jorge Amado e as peculiaridades na tradução do original para a língua inglesa. Fundamentamos na tipologia proposta por Vinay e Darbelnet (1960) e reformulada por Barbosa (2004), além das pesquisas de tradução cultural e da intraduzibilidade (AUBERT, 1995; MOUNIN, 1963; RÓNAL, 1987). Utilizando das ferramentas da tradução, apresentamos alguns exemplos de termos relacionados à religião e à gastronomia. Por meio da análise contrastiva entre trechos nos dois idiomas, estabelecemos parâmetros que possibilitem a comparação entre o original em língua portuguesa e sua respectiva tradução na língua inglesa. Com isso, visamos apresentar caminhos de encontros e desencontros na tradução cultural de termos de uma cultura para outra.

**Palavras-chave:** Tradução cultural. Intraduzibilidade.

**Análise contrastiva. Jorge Amado.**

**1. Introdução**

O presente trabalho compara a tradução de termos gastronômicos e religiosos de algumas obras de Jorge Amado. O objetivo deste trabalho foi analisar em traduções para o inglês de obras de Jorge Amado, compará-las e escalar as modalidades de tradução utilizadas.

Na parte da gastronomia, analisamos os processos tradutórios ocorridos nas traduções encontrados nos livros *Gabriela, Cravo e Canela* e *Dona Flor e Seus Dois Maridos* de Jorge Amado.

Para a abordagem quantitativa foi feita uma coleta dos termos que se referiam à gastronomia baiana nos livros mencionados acima e nas suas traduções para o inglês: *Gabriela, Clove and Cinnamon* e *Dona Flor and Her Two Husbands*. Na análise qualitativa os termos coletados foram classificados segundo a forma de tradução utilizada pelo tradutor durante o processo, as classificações utilizadas são as propostas por Jean-Paul Vinay e Jean Dalbernet numa releitura de Francis Henrik Aubert (1995).

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

2. *Fundamentação teórica*

Fundamentamos na tipologia proposta por Jean-Paul Vinay e Jean Dalbernet (1960) e reformulada por Barbosa (2004), além das pesquisas de tradução cultural e da intraduzibilidade de Francis Henrik Aubert (1995).

Parece ser impossível falar de tradução e não considerar a questão cultural, que se apresenta como elemento fundamental para o entendimento do que um texto escrito em língua estrangeira quer dizer. Por isso, Francis Henrik Aubert (1995, 1998), foi um dos estudiosos mais citados na tradução, seu trabalho referente às modalidades tradutórias baseia produções que buscam fazer classificações em relação ao tipo de tradução realizada. Ele caracteriza a questão cultural como um dos desafios da tradução, por que se a língua é uma construção cultural, não há como traduzir um texto e resgatá-lo totalmente, mantendo toda sua integridade, na língua de chegada.

Regina Helena Machado Aquino Corrêa (2003) também se refere à língua como uma construção cultural, e diz que mesmo que o tradutor tenha um conhecimento perfeito com as línguas com as quais trabalha será impossível que o sentido do texto original seja completamente reproduzido em outra língua.

Toda tradução deve levar em conta os aspectos culturais presentes nas línguas fonte e meta, é importante saber que o idioma de um povo é uma de suas construções culturais, ela reflete a forma como as várias gerações desse povo percebem (e perceberam) o ambiente em que vivem (AUBERT, 1995). No entanto, os estudos tradutológicos nem sempre focaram nas questões culturais, isso só aconteceu com a evolução nos estudos da linguística quando as diferenças entre língua/linguagem ficaram bem menos nítidas. (AUBERT, 1998)

Embora a tradução aumente o alcance que determinada obra tem sobre o público e o tradutor seja o profissional responsável por espalhar a mensagem contida nessa obra, o autor do texto original continua sendo muito mais reconhecido pelo seu trabalho. Francis Henrik Aubert (1995) aponta três abordagens possíveis à tradução: a matricial onde predomina a tradução direta e literal; a assimilativa, quando o importante é o conteúdo a ser passado na nova versão, e a criativa, onde o tradutor assume o papel de coautor sem demagogia nenhuma. Mesmo assim, com a tradução podendo ser o mais "liberal" possível, está claro que o que se espera

dos tradutores é que a sua escrita seja imparcial e o mais parecido possível com a obra original.

Quanto à modalidade de tradução considerada mais fiel à obra original, essa seria o empréstimo, que é "um segmento textual do texto fonte reproduzido no texto meta" e a menos fiel seria a adaptação, onde a equivalência dos termos traduzidos são somente parciais.

### **3. Metodologia**

Adotamos a metodologia quali-quantitativa para fazermos a coleta de dados dos termos no decorrer da leitura do livro *Gabriela, Cravo e Canela* e sua tradução *Gabriela, Clove and Cinnamon*. Os termos foram analisados a fim de identificar quais modalidades de tradução foram utilizadas. Os dados coletados foram classificados segundo a indicação de AUBERT (1998) que aponta 13 modalidades diferentes:

- Omissão: quando qualquer informação no texto fonte é suprimida no texto meta.
- Transcrição: ou quando um segmento do texto pertence a ambas as línguas ou quando pertence a uma terceira.
- Empréstimo: quando uma parte do texto (que pertence somente a uma língua) é reproduzida, sem marcação, no texto meta.
- Decalque: quando uma palavra, emprestada da língua de saída sofre algumas alterações na de chegada.
- Tradução literal: quando não é feita nenhuma alteração de sentido ou forma.
- Transposição: quando na tradução uma construção de duas palavras é substituída por apenas uma, sem se alterar o sentido.
- Explicitação: quando informações implícitas no texto fonte ficam explícitas no texto meta.
- Modulação: quando os significados das palavras não são os mesmos, porém mantém-se o sentido geral do segmento.
- Adaptação: quando se estabelece uma equivalência parcial de sentido

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

- Tradução intersemiótica: quando figuras, ilustrações, logomarcas, são reproduzidos no texto meta.
- Erro: quando o termo ou segmento traduzido reproduziu uma informação totalmente diferente a do texto fonte.
- Correção: quando o tradutor opta por “melhorar” o texto original.
- Acréscimo: trata-se da inclusão de qualquer conteúdo feita pelo tradutor, sem que explicita informações.

Das modalidades acima elencadas, vamos nos deter nas que obtiverem maior frequência.

### 4. Análise

Nesta parte, serão expostos e discutidos os dados coletados no livro *Gabriela, Cravo e Canela* e sua versão americana *Gabriela, Clove and Cinnamon*.

Resultados:

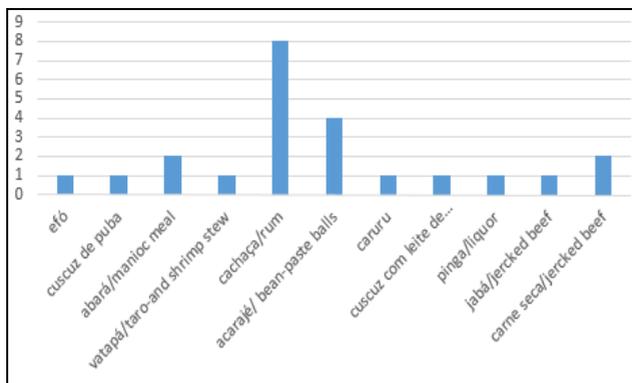
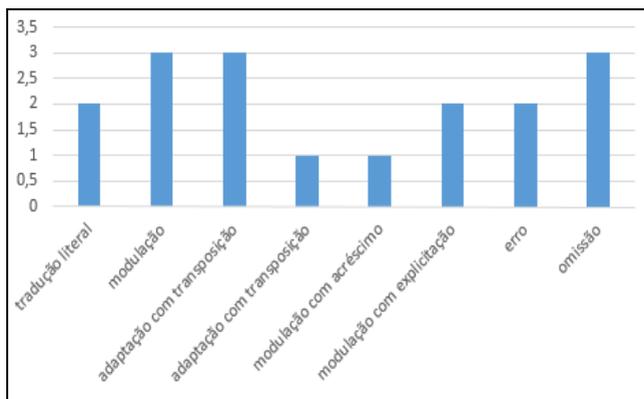


Gráfico 1 – termos gastronômicos e sua tradução.

Com base no gráfico 1, observamos que os termos que predominaram foram: cachaça, acarajé, abará e carne seca. Os demais termos tiveram a mesma frequência: efó, cuscuiz de puba, vatapá, caruru, cuscuiz com leite, pinga, jabá. Destes termos, destacamos que: efó, abará, vatapá, acarajé, caruru estão relacionados ao ritual do candomblé. Assim, qual-

quer omissão ou modificação no original pode afetar seu sentido em outra língua. Abaixo, apresentamos o quadro de classificação na obra:



**Gráfico 2 – modalidades de tradução dos termos gastronômicos**

No gráfico 2 estão dispostas as modalidades de tradução dos termos gastronômicos, os que mais se sobressaíram foram: a omissão, a modulação, a adaptação com transposição. Depois, temos a tradução literal, a modulação com explicitação e o erro. No final, com menor incidência temos a adaptação com transposição e a modulação com acréscimo.

Segundo Francis Henrik Aubert (1998) as modalidades mais recorrentes em traduções de textos literários são a tradução literal, que é feita palavra por palavra, a modulação, onde se busca uma equivalência de sentidos dentro de um contexto (e não de significados das palavras) e a transposição que acontece quando duas ou mais palavras podem ser substituídas por uma.

Mas ao analisarmos o segundo gráfico vemos que nas traduções dos termos gastronômicos presentes no livro *Gabriela, Cravo e Canela* são a modulação, a adaptação com transposição e a omissão. Portanto, deve ser considerado o fato de estarmos lidando com termos isolados e nitidamente carregados da/e cultura baiana, não com todo o resto do corpo da tradução.

A seguir o gráfico representando a ocorrência das modalidades de tradução na obra *Dona Flor e seus Dois Maridos*:

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

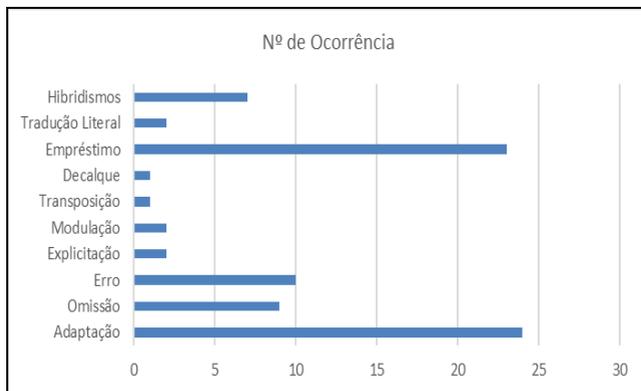


Gráfico 3 – Modalidades da tradução em *Dona Flor e seus Dois Maridos*

No gráfico 3, observamos que há um grande número de empréstimos e de adaptações, depois temos o erro, os hibridismos e a omissão. Os de menor frequência foram: tradução literal, decalque, transposição, modulação, explicitação.

### 5. Considerações finais

Com esse processo notamos que por se tratar de termos culturais, os principais modelos de tradução utilizados em *Gabriela* foram, respectivamente, modulação, adaptação com transposição e omissão. Assim, podemos inferir que há uma peculiaridade na tradução de termos culturais que incide que o tradutor precisa conhecer as duas culturas ao traduzir, uma vez que não se traduzem apenas palavras, mas também fatos culturais.

No final da análise, o estudo mostrou que *Gabriela, Cravo e Canela* apresenta menos termos relacionados à gastronomia baiana do que *Dona Flor e seus Dois Maridos*, o número de omissões no primeiro também é maior e o modelo de tradução predominante dos seus termos foi a modulação. O estudo mostrou que em *Gabriela Cravo e Canela* houve a predominância da modalidade tradutória da adaptação. Percebemos a falta de comprometimento do tradutor quanto à cultura original brasileira ao traduzí-la para a língua inglesa. Com isto, foi possível constatar que uma parte considerável dos vocábulos ligados ao candomblé foram esquecidos, apagados ou alterados em *Gabriela, Cravo e Canela*. A segunda obra apresenta, em contraposição, um grande número de empréstimos,

processo tradutório no qual não existe tradução, o termo é passado na íntegra da obra original para a traduzida.

A comparação entre os resultados obtidos das duas obras (e suas traduções) nos permite deduzir que em *Dona Flor* houve uma preocupação maior do tradutor em manter os elementos culturais presentes na obra original do que em *Gabriela*. Ao analisar os resultados de *Dona Flor* podemos ver que mesmo o tradutor tendo essa maior preocupação apontada, por se tratar da tradução de uma obra literária é impossível que não haja a presença de adaptações ou de outras modalidades que se distanciam da obra original.

Conclui-se então que as escolhas do tradutor podem interferir de forma direta na compreensão de mundo em que o leitor está inserido ao ler o livro.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADO, Jorge. *Dona Flor e seus dois maridos*. São Paulo: Martins, 1966. Tradução norte-americana de Onís, H. *Dona Flor and Her two Husbands*. Nova York: Alfred A. Knopf, 2006.

\_\_\_\_\_. *Gabriela, clove and cinnamon*. São Paulo: Martins, 1958.

\_\_\_\_\_. *Gabriela, clove and cinnamon*. Trad.: Bárbara Shelby Merello. Nova York: Alfred A. Knopf, 1962.

AUBERT, Francis Henrik. *Desafios da tradução (As Aventuras Tradutórias de Askeladden)*. *TradTerm*, vol. 2, p. 31-44, 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49913/54030>>.

\_\_\_\_\_. Modalidades da tradução: teorias e resultados. *TradTerm*, vol. 5, n. 1, p. 989-128, 1998. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49775/53879>>

BARBOSA, Heloisa Gonçalves. *Procedimentos técnicos da tradução: uma nova proposta*. Campinas: Pontes, 1990.

CORRÊA, Regina Helena Machado Aquino. A tradução dos marcadores textuais extralinguísticos: Jorge Amado traduzido. *TradTerm*, n. 9, p. 93-137, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/viewFile/49081/53154>>.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

VINAY, Jean-Paul; DARBELNET, Jean. *Stylistique comparée du français et de l'anglais: méthode de traduction*. Paris: Didier; Montréal: Beau-chemin, 1958. (Resenhado por Albert W. Thompson em *Revue belge de philologie et d'histoire*, tome 38, fasc. 2, p. 451-452, 1960)

**USANDO AS TICS  
PARA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA**

*Rodolfo Bocardo Palis* (IFTM)  
[rodolfopalis@iftm.edu.br](mailto:rodolfopalis@iftm.edu.br)  
*Diovine de Godoi Beira* (IFTM)  
[professor.diovine@hotmail.com](mailto:professor.diovine@hotmail.com)

**RESUMO**

Torna-se praticamente impossível imaginar ou pensar em uma sociedade sem a presença das mídias eletrônicas. A variedade de uso e as múltiplas aplicações permitem sua utilização nas mais diversas áreas do conhecimento humano. A revolução industrial trouxe as mais diversas maquinarias no passado para substituir a força muscular humana, o computador, nos dias de hoje, passou a representar o marco fundamental nos afazeres cotidianos e atividades intelectuais da civilização contemporânea. Novas formas de pensar, manejar e de comunicar-se são introduzidas como hábitos cotidianos. Nunca houve tantas alterações no cotidiano, mediadas por múltiplas e sofisticadas tecnologias. As tecnologias invadem os espaços de relações, mediatizando estas e criando ilusão de uma sociedade de iguais, segundo um realismo presente nos meios tecnológicos e de comunicação. Partindo dessas ideias, são utilizadas as tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o estudo da língua espanhola com alunos do ensino médio do Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM). O ensino de línguas por vezes se torna bastante enfadonho dentro da sala de aula, os alunos se vêm desinteressados, descompromissados, e perdem o interesse totalmente pela aquisição da segunda língua. Partindo dessa ideia, está sendo feito um trabalho para a utilização das tecnologias disponíveis e utilizáveis nas aulas de espanhol para o ensino médio, para que tenham resgatados esse interesse em adquirir os conhecimentos necessários para se tornar um usuário da língua espanhola no seu cotidiano e futuramente de forma profissional, que realmente é um dos focos desse trabalho.

**Palavras-chave:** Aquisição de conhecimento. Segunda língua.  
Tecnologia da informação e comunicação.

**1. Introdução**

No processo de aprendizagem de línguas podemos destacar inúmeros fatores que entram em ação para um maior interesse dos alunos, entre eles pode-se destacar: a cultura das nações que utilizam determinado idioma, a variação linguística entre os países de determinada fala, a gramática normativa de lugares diferentes que a utilizam, sua geografia, sua história, podendo ainda abranger muitos outros interesses de relevância, que seria um grande chamativo para a aprendizagem de línguas, mas que não é o que está acontecendo nas escolas públicas que oferecem o ensino de tais conteúdos. A desorganização, a facilitação, o diagnóstico

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

errado por parte dos profissionais da educação de alunos considerados com déficit de atenção, a falta de apoio dos familiares, a crença de que estudar línguas é difícil, são fatores que entrarão nesse estudo, podendo contribuir para o levantamento correto de dados e futuramente uma resolução para problemas que incomodam tanto aos profissionais dessas áreas de atuação.

Todavia, sabe-se das dificuldades enfrentadas tanto pelos alunos, no que diz respeito da aprendizagem e dificuldades em assimilar os conhecimentos, como pelos professores, que têm um enorme trabalho em fazer com que seu alunado se interesse por suas aulas.

Diante disso destaca-se a necessidade de pesquisas que visem o aprofundamento do tema. Vale lembrar que o interesse por essa temática iniciou quando vivenciamos a experiência com atividade docente em escolas federais, estaduais, municipais e particulares durante 20 anos, ministrando língua estrangeira/espanhol e língua portuguesa. Nesse período observou-se que o desinteresse do alunado e a falta da cultura do não estudo é extremamente crescente. Este estudo busca pesquisar e levantar as causas e conseqüências que essa cultura da facilitação pode prejudicar e, desestimular a aprendizagem e o interesse na aquisição dos conhecimentos necessários para a decodificação da leitura, interpretação, decodificação das estruturas das línguas.

Este tema é um constante questionamento para os professores de línguas estrangeiras. O ensino de línguas nas escolas públicas é uma verdade ou apenas um mito que se faz necessário para os olhos da sociedade e, principalmente do governo. Veja bem, que aqui se fala de língua portuguesa, inglesa, espanhola, em algumas escolas do sul, a língua italiana e alemã. Estudos realizados por Ana Maria Ferreira Barcelos (2006) em seu artigo Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, mostram que existem certos desafios no processo de ensino aprendizagem, alguns inclusive gerados desde a alfabetização das crianças, como por exemplo, a dificuldade que algumas crianças apresentam no momento da leitura e compreensão das palavras. Pode-se acrescentar ainda a essa sistemática questões como: condições físicas e uso de recursos, formação e condições de trabalho do professor, e muitos outros fatores relacionados à educação que podem interferir.

Baseando-se em muitas leituras algumas dessas questões começam a ter sentido, faz-se necessário um aprofundamento em autores como Platão, Karl Marx, Wilhelm Nietzsche, Paulo de Tarso (São Paulo),

Gaudêncio Frigotto, Søren Aabye Kierkegaard, Mário Vieira de Melo, e muitos outros que auxiliaram a definir um traço para essa problemática, ou seja, o ensino das línguas nas escolas públicas. Cada um destes autores, falam de determinados conceitos na filosofia, metafísica, modo de produção, ressentimento, esteticismo, materialismo e outros conceitos que aqui cabem também e, servem para explicar o porquê de o ensino das línguas ser tão dificultoso, e desprazeroso para ambos os lados, professores e alunos.

Primeiramente pode-se notar que é instaurado um mito na cabeça das crianças desde o início de suas atividades no mundo acadêmico, que a língua portuguesa é a mais difícil de aprender no mundo, isso realmente aumenta a probabilidade de criar uma barreira no aprendizado das crianças logo cedo, a língua portuguesa nada mais é do que outra qualquer.

Os brasileiros que são descendentes dos lusitanos nunca terão dificuldade em aprender o idioma pátrio, sendo um idioma usado por seus genitores desde sempre, apenas deve-se organizar como estudar e, ter vontade de começar a estudar, que é justamente o grande desafio: desenvolver o interesse e, com ele o desejo de estudar, inclusive com o entendimento de como se estudar e para que estudar.

No princípio de seus estudos, a criança enfrenta certa dificuldade em conseguir a se organizar, o que acaba acarretando um verdadeiro aglomerado de situações que vão interferir nas suas atividades estudantis, entre eles a falta de interesse, a falta de perspectiva em desenvolver as tarefas escolares, e muitas outras complicações que virão com o decorrer dos anos.

Arelado a estes fatores, ainda se tem que lidar com o fato de que o governo não se interessa por qualidade e sim por quantidade, assim como descreveu Karl Marx (1998) o conceito de modo de produção em seu livro, *A Ideologia Alemã*, no qual diz:

É o “processo de produção material” e a sua evolução que determina o “movimento real da história”. A evolução do referido “processo de produção material” é fruto do conflito que resulta da contradição entre as forças produtivas e as relações entre os seres humanos: o modo de produção material determina a organização econômica da sociedade, que por sua vez serve de base à estrutura política e ideológica. O primeiro evolui mais depressa que os últimos, levando a uma contradição que se resolve de forma revolucionária. (MARX, 1998, p. 67)

Neste trecho o referido autor descreve como a produção determina o ritmo da evolução da humanidade, em outro trecho de seu livro explica,

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

como a simples fabricação de um determinado produto, foi fragmentada até se tornar algo desconhecido para aqueles que recebem o produto final. Como está ocorrendo com o ensino das línguas estrangeiras no Brasil, pois o importante é a quantidade de pessoas que terminam o ensino médio, não a qualidade e como isso foi feito, sendo este o fato mais importante divulgado no Brasil e fora do Brasil, não interessando como este produto final chegará ao seu destino final, ou seja, o mercado de trabalho.

Por isso encontra-se pessoas tão despreparadas para o trabalho, e para a carreira que se dedicaram, e por que não dizer totalmente despreparados para sua vida cotidiana. O que interessa na verdade não é a qualidade, mas como são “produzidos” os alunos e a quantidade final, a quantidade, sim, é o mais importante para os governantes, deixando assim a desejar a qualidade dos alunos brasileiros oriundos das escolas públicas, e muitas vezes das escolas particulares também, que são tratados como clientes. Cabe mencionar inclusive, que o governo já se preocupou com a qualidade, mas ao invés de promover mudanças no ensino que pudessem gerar bons resultados, acabou submetendo a todos os estados a uma meta de notas absurdas, querendo equipará-las as dos países mais desenvolvidos, mas claro sem dar nenhum tipo de respaldo. Além disso, as escolas estão caindo aos pedaços, os alunos não têm o mínimo de conforto para terem estímulo de estudar, os profissionais da educação são submetidos a extensas e desagradáveis horas de trabalho, na sua grande maioria em salas pequenas com mais de quarenta, ou até mais de cinquenta alunos, sem contar que os obrigam a apresentarem notas em provas nacionais sem terem a mínima condição de preparar os alunos para tais exames, e pior do que isso, vinculando seus ganhos a partir das notas de alunos descompromissados, desinteressados, despreparados...

Na visão de Søren Aabye Kierkegaard (1979), o problema começa justamente com a ética, a estética e o esteticismo.

Que é a estética em um homem, e o que é a ética nele? A essas questões respondi: a estética em um homem é aquilo pelo qual esse homem é, imediatamente; a ética é aquilo pelo qual ele se torna o que se torna. O que vive na estética, pela estética, da estética e para a estética que há nele, vive esteticamente. (KIERKEGAARD, 1979, p. 35)

Com os conceitos determinados pelo filósofo pode-se chegar a uma conclusão, onde acaba a estética e o esteticismo, e se inicia a ética? Tentando responder a estas questões, pode-se inferir que a estética e o esteticismo, é o que predomina nas escolas públicas. Não é interessante que

determinada porcentagem de uma sala seja reprovada por não terem se saindo bem em algumas matérias, neste artigo dá-se ênfase no ensino de línguas, bem como o que deve ser feito, tentar uma forma ou várias formas para que estes vorazes estudiosos consigam se graduar, daí começam a inventar recuperação bimestral, semestral, anual, segunda época, aquela aplicada em fevereiro depois de esgotadas todas as formas de se empurrar o aluno que não quer caminhar, e como se não bastasse todas elas, existe também a dependência na matéria, para os que não conseguiram aprovação (que como se sabe é meramente estetizante, já que o aluno não vai à aula, não tem de refazer todas as lições, e muito menos vai recuperar alguma coisa que perdeu durante o ano).

O esteticismo impera no nosso país, o ensinamento de línguas é um esboço disso tudo que já foi falado, os professores tentam de determinada forma ensinar primeiramente a língua materna, com poucos resultados na verdade, a língua é sim uma grande barreira a ser rompida, com pouco conhecimento do português, o alunado acaba tendo dificuldade no restante dos ensinamentos, como compreender os cabeçalhos de matemática, de geografia, de história, se não se consegue nem ao menos determinar o que se está pedindo nas avaliações, o estudo chegou a um ponto que alunos terminam o ensino médio e entram em cursos superiores sem saber fazer uma frase com coesão e coerência, há de se esperar então o que do aprendizado de línguas estrangeiras, mal conseguem identificar as formas básicas da língua de Camões, não conseguem distinguir verbos, pronomes, e muito menos a compreensão de textos básicos, dessa forma o ensino de línguas estrangeiras fica extremamente dificultoso, exigindo que os mestres se desdobreem de forma que consigam o mínimo de atenção de seus discentes, tentam trazer sim um pouco de interesse para dentro das salas de aulas, com jogos, músicas, histórias da língua, e dos países que é falada determinada língua, inclusive a história do português é muito interessante e curiosa, mas por trás disso tudo há o aparente, o estético, o famoso “para inglês ver”, como foi dito antes, não apenas a falta de interesse dos alunos é o único problema, mas o todo que envolve hoje as escolas públicas, e um grande acúmulo de tentações a todos que figuram no meio acadêmico a fazer de conta que se faz, e os todos fazem de conta que está tudo certo, e assim vai caminhando a humanidade no Brasil.

O meramente estético ainda impera em quase tudo que é feito por aqui, segundo o governo com o ingresso do Brasil no Mercosul, todos devem aprender uma segunda língua, claro que isso é muito válido, mas

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

a forma como isso é feito, que não condiz com a realidade do Brasil nas escolas públicas. Onde estão os laboratórios de línguas, necessários para se desenvolver um trabalho melhor, mais eficaz no que concerne no desenvolvimento da oralidade da língua, onde estão os investimentos em recursos humanos para a melhoria do pessoal que trabalhará nessa área, mas muito pior do que a recorrente insuficiência de material didático, em outras palavras, faltam livros para todos, isso quando realmente existem. O espaço físico *versus* número de alunos também influencia, salas lotadas de alunos, considerando um fator importante no processo de ensino aprendizagem de línguas, pois o máximo que se deveria ter em uma aula de línguas, entre quinze pessoas. O mais impressionante de tudo isso, é que, apenas com uma aula por semana em cada turma, haja bom humor, vontade, persuasão, aliados a isso tudo ainda existem os maus profissionais que aproveitam todo o descaso do governo e se encostam juntamente com os alunos e acabam ministrando uma aula de qualquer jeito, isso quando o fazem.

Não se pode colocar todos os profissionais no mesmo balaio e fechar, existem sim os bons profissionais que estimulam seus alunos a aprender e a buscar uma nova perspectiva de vida, mas acabam esmagados pelo sistema de como isso é feito, há sim os que são realmente comprometidos, e se desdobram para manter uma aula de línguas estrangeiras com qualidade, buscando novos métodos e novas formas de se aprender, mas é um mínimo do percentual, pois acabam vendo que no final das contas o que interessa aos alunos é apenas a nota mínima para passar de ano, o aprendizado é meramente estético, daí os professores se questionam, onde acaba o estetismo e onde começa a ética. Existe ética nisso tudo que foi discutido, como utilizar a ética e ser ético, se no final é sabido que o trabalho foi em vão e, que o reconhecimento por todo seu esforço não passa de uma nota miserável no final do ano e, o que o profissional ético almejava era um bom resultado na construção em seu processo de ensino aprendizagem, um ganho de ensinamento, uma perspectiva de melhorar a vida de seus alunos, acabam indo por água abaixo, restando algo meramente estético, apenas o que todo mundo esperava (aqui se inclui, pais, alunos, profissionais da educação), o saldo final de 50 ou 60% dos estudos, isto quando não são empurrados pelo governo para deixar as estatísticas a favor, e enormes aos olhos dos cidadãos que não fazem parte dessa realidade, botando um pano de fundo na situação que apenas os que estão inseridos neste contexto conhecem mais ou menos de verdade.

Aproveitando a copa do mundo, que ocorreu em 2014, o governo lançou um programa muito interessante para incentivar as pessoas a estudar línguas, trata-se do PRONATEC-Copa, programa muito bom, se não fosse o contexto em si, afinal se for posto em prática, uma pessoa que mal fala o idioma pátrio, como esta conseguiria, em apenas dois ou três meses (falando-se em uma carga horária de mais ou menos 60 horas) aprender uma segunda língua, por mais persuasivo, interessado, estudioso, é humanamente impossível que isso venha à ocorrer, pode-se dizer que vai sair muita gente falando o básico, ou seja, expressões como: por favor, muito obrigado, como vai, seja bem vindo, foi um prazer, posso ajudar, e por ai vai. Como não dizer que isso também é meramente estetizante, se o governo quisesse capacitar as pessoas para receber os estrangeiros aqui, teria previsto esse projeto há pelo menos quatro ou cinco anos, que é o que dura um bom curso de idiomas.

## **2. Trabalho proposto**

As deficiências de aprendizagem e aquisição das línguas podem ter variadas causas, e os estudantes podem necessitar de diferentes formas de acompanhamento. Àqueles que necessitam de processos educacionais diferenciados da “classe regular”, existem inúmeras causas para as deficiências de aprendizagem, uma mesma deficiência pode ter mais de uma causa. Não há uma única especialidade/disciplina que dê conta de todas as deficiências de aprendizagem. (BARROS, 2007).

Segundo Maria Martha Costa Hübner e Miriam Marinotti (2004), as dificuldades podem estar no: *contexto educacional*: modelo antigo x novos alunos, condições físicas e uso de recursos (individualidade, cinco sentidos, explicações variadas, número de alunos, acomodações), formação e condições de trabalho do professor (salários, reconhecimento, aperfeiçoamento do professor), critérios de avaliação (sistema formal de provas, aprovação obrigatória). *Condições temporárias ou eventuais*: Separação de pais, morte na família, doenças, podem ou não afetar a aprendizagem, atenção para não transformar isso num problema, desempenho é afetado repentinamente, auxílio na reposição do conteúdo perdido durante o período do problema (durante ou depois), persistência do problema (de que forma a escola poderia ajudar?). *Significado do ato de estudar*: Estuda porque alguém mandou (guiado por regras externas), estuda porque vai receber ou perder alguma coisa (guiado por alguma recompensa),

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

estuda porque entende o motivo principal de estudar / tem prazer intrínseco (auto motivado).

Muitas crianças aprenderão a ler e escrever e não encontrarão nenhuma dificuldade, e outras necessitarão de alguma ajuda especial para conseguir sucesso na mesma atividade. O fracasso escolar nas primeiras séries do ensino fundamental tem sido estudado pelos mais diversos profissionais preocupados com a escola, na busca de se explicitar os fatores que interferem no sucesso escolar e melhorar o ensino público no Brasil.

Não existe uma definição comum sobre o que vem a ser uma dificuldade de aprendizagem, como e por que ela se manifesta. As dificuldades de aprendizagem formam um grupo heterogêneo e é difícil defini-las, mas uma das manifestações mais evidentes de dificuldade de aprendizagem é o baixo rendimento, o que não necessariamente indica que a criança tenha dificuldade de aprendizagem. Podem ser categorizadas como transitórias ou permanentes e ocorrer a qualquer momento no processo de ensino-aprendizagem e correspondem a déficits funcionais superiores, tais como, cognição, linguagem, raciocínio lógico, percepção, atenção e afetividade.

A leitura e a escrita são as formas de linguagem mais avaliadas pelo ensino fundamental. Elas são a base para a avaliação escolar. Ambas implicam um duplo sistema simbólico, pois permitem transcreever um equivalente visual em um equivalente auditivo, ou o contrário. Se passada a etapa do ensino fundamental sem essas noções básicas, chegando ao ensino médio as dificuldades aumentarão e serão percebidas nas notas e eficiência nos estudos, as línguas acabam sofrendo um pouco mais por causa desse déficit, pois necessitam dos requisitos básicos para sua aprendizagem.

As pesquisas sobre a leitura são diversificadas. A leitura aparece em temas de pesquisa tais como hábito de leitura e compreensão de textos, identificação da palavra no contexto, programas de remediação, dificuldades na leitura, a compreensão de leitura em textos argumentativos, explicativos e narrativos, a leitura e seu contexto, a transição de leitura oral para leitura silenciosa e o processo da leitura e sua importância, entre outros, em trabalhos de diversos autores que não vão citados neste texto.

Por sua vez, a escrita é um processo complexo, que envolve habilidades diferentes da leitura, mas que implica, na construção da mesma estrutura, a representação cognitiva.

### 3. Conclusão

Para a pesquisa foram utilizadas além das dos softwares educativos, que não são muitos, e não correspondem muito bem aos interesses dos alunos, jogos eletrônicos na versão em espanhol, para que pudessem adquirir a língua estrangeira no momento em que estiver jogando e trabalhando, nas aulas práticas foram utilizando materiais físicos, como o laboratório de alimentos, para que possam desenvolver as receitas elaboradas pelo professor, tudo em espanhol, adquirindo dessa forma um glossário de palavras ligadas aos alimentos, cozinha, utensílios domésticos e materiais de trabalho na culinária. Alguns trabalhos feitos, como podemos exemplificar com "LA CULTURA Y CULINARIA ESPAÑOLA", além de muita diversão na elaboração dos pratos, foram tiradas muitas fotos e enviadas ao Facebook para que todos os participantes pudessem mostrar o que fazem nas aulas de espanhol.

Outro trabalho bastante interessante e que surtiu muito efeito, no que diz respeito à aprendizagem, foi a utilização do programa CAMTASIA STUDIOS para desenvolver de vídeos. O programa foi utilizado para que os alunos falassem em espanhol e perdessem o medo e a vergonha de interagir com os colegas, fabricando seus próprios vídeos, utilizando-se de variados assuntos, sempre de seu interesse, mas que este fosse em espanhol para melhor aquisição da língua. Em seguida, seu vídeo foi enviado ao YouTube, mais uma vez para incentivar os alunos a mostrarem a diversificação das aulas de espanhol.



Fig. 1- Vídeo feito com o programa Camtasia Studio.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA



**Fig. 2-** Aula prática de espanhol, no laboratório de alimentos.

Outro recurso muito interessante para as apresentações dos seminários de língua espanhola, que foi incentivada a ser usada, foi a ferramenta de textos PREZI, um recurso tecnológico visualmente diferente, e que chama a atenção dos alunos, pois utiliza-se de recursos gráficos muito superiores aos mais conhecidos, gerando dessa forma uma interatividade e interesse em desenvolver seus assuntos de pesquisa.



Fig. 3- Apresentação elaborada com a ferramenta Prezi.

Pode-se inferir que a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), são de extrema valia e, conseguem subtrair um vasto conhecimento e interesse dos alunos do ensino médio para os estudos da língua espanhola. Essas transformações tecnológicas atuais, podem sim, de maneira muito proveitosa conduzir os discentes a uma grande aquisição de conhecimentos, por meio dos artifícios eletrônicos e técnicas cada vez mais inovadores no conceito de ensinamento de línguas estrangeiras.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AREA, Manuel. Vinte anos de políticas instrucionais para incorporar as Tecnologias da Informação e Comunicação ao sistema escolar. In: SANCHOGIL, Juana María et al. *Tecnologías para transformar a educación*. Trad.: Valério Campos. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 7, n. 2, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRUN, Milenna. Dificuldades na aprendizagem de línguas e meios de intervenção. *Sitientibus*, Feira de Santana, n. 29, p. 105-117, jul./dez. 2003.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

CAPOVILLA, Alessandra Gotuzo Seabra; CAPOVILLA, Fernando César. *Problemas de leitura e escrita*. São Paulo: Menon, 2000.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia. A consciência fonológica e a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. *Cadernos de Pesquisa*, 76, 41-49, 1991.

CARVALHO, Danilo Bilate de. *Nietzsche e a aceitação trágica da vida*. Tese (de Doutorado em Filosofia). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

CRUZ, Dulce Márcia; ILHA, Paulo César Abdalla. Brincando e aprendendo nos mundos virtuais: o potencial educativo dos games de simulação. *Revista Comunicação & Educação*, ano XIII, n. 2, mai/ago., p. 1-10, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GARRIDO, Elsa. *A técnica cloze e a compreensão da leitura*. 1979. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

HÜBNER, Maria Martha Costa; MARINOTTI, Miriam. *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. 13. ed. Santo André: ESETec Editores Associados, 2004.

KIERKEGAARD, Søren Aabye. *Diário de um sedutor: temor e tremor; o desespero humano*. Trad.: Carlos Grifo, Maria José Marinho e Adolfo Casais Monteiro. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

LIMA, José Expedito Passos. *Metafísica e religião na experiência pós-moderna: uma reflexão sobre o pensiero debole de Gianni Vatt*. Fortaleza, 2007.

LIN, Tsun Ju; LAN, Yu Ju. *Language Learning in Virtual Reality Environments: Past, Present, and Future*. *Educational Technology & Society*, vol. 18, n. 4, p. 486-497, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Trad.: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

NIETZSCHE, Wilhelm. *A transvaloração dos valores*. 2. ed. Trad.: Scarella Marton. São Paulo: Moderna, 1993.

NOVAK, Jeannie. *Desenvolvimento de games*. São Paulo: Cengage Learning Nacional, 2010.

PERANI, Letícia. *Game studies Brasil: um panorama dos estudos brasileiros sobre jogos eletrônicos*. COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE A ESCOLA LATINO-AMERICANA DE COMUNICAÇÃO – CELACOM, 12. São Bernardo do Campo, *Anais...* São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2008.

SILVA, Ana Cristina. Barbosa da; Gomes, Alex Sandro. *Conheça e utilize software educativo: avaliação e planejamento para a educação básica*. Recife: Pipa Comunicação, 2015.

SILVA, Viviane Graça da. *Dificuldades de aprendizagem*. 2003. Monografia (Pós-Graduação *lato sensu*). – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.avm.edu.br/monopdf/6/viviane%20gra%C3%87a%20da%20silva.pdf>>.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>>.

ZUCOLOTO, Karla Aparecida. *Dificuldades de aprendizagem em escrita e compreensão em leitura*. *Interação em Psicologia*, vol. 6, n. 2, p. 156-166, 2002. Disponível em:

<<http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/download/3303/2647>>.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
**BREVES NOTAS BIBLIOGRÁFICAS**  
**SOBRE EL ENFOQUE PROBLEMATIZADOR DE LENGUAS**  
**EN ESPAÑA**

María Josefina Israel Semino (FURG)  
[dlamji@hotmail.com](mailto:dlamji@hotmail.com)

RESUMEN

En este trabajo damos cuenta de una investigación realizada en bibliotecas españolas sobre el enfoque problematizador en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). De manera combinada intentamos basarnos en la propuesta problematizadora de Paulo Freire (1970) y María Josefina Israel Semino (2007) al tiempo que hemos propuesto el método telaraña (SEMINO, 2010) y una pedagogía identitaria de inmersión intercultural (SEMINO, 2013). En especial revisamos algunos de los manuales españoles que son utilizados en Brasil para la enseñanza universitaria (*Ven, Nuevo Ven, Eco, En acción, Español en Marcha, Prisma y Gente*) y constatamos que en los mismos el abordaje problematizador en la enseñanza de la lengua española se hace raramente presente; el que más se aproxima es *Prisma*.

Palabras clave: Enseñanza de español. Enfoque problematizador. Manuales.

**1. Introducción**

En Brasil hace más de una década venimos elaborando-aplicando-perfeccionando un enfoque problematizador en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). De manera combinada intentamos basarnos en la propuesta problematizadora de Paulo Freire (1970 y SEMINO, 2007) al tiempo que hemos propuesto el Método Telaraña (SEMINO, 2010) y una Pedagogía Identitaria de Inmersión Intercultural. (SEMINO, 2013)

Aprovechando una breve estadía de estudio en España, nos propusimos realizar en bibliotecas españolas un primer y provisorio relevamiento bibliográfico acerca de la existencia en ese país, tan rico en diversidad cultural (al punto de contar con cinco lenguas oficiales que son el castellano, el catalán, el vasco, el gallego y el aranés), de enfoques problematizadores en la enseñanza de lenguas (incluyendo lenguas extranjeras). Para tanto hemos consultado los acervos del Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CCHS) del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) en su sede central de Madrid, en la de la Universidad de la Rioja (en Logroño), en la de la Universidad Autónoma de Madrid

(UAM, Madrid), en la de la Universidad Complutense de Madrid, en la de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED, sede central de Madrid), y en la de la Universidad de Alcalá (UAH, en Alcalá de Henares).

## **2. *Fundamentos de nuestro enfoque problematizador de la enseñanza de ELE***

En la concepción problematizadora y libertadora de la educación desarrollada por Paulo Freire (1970) como contrapartida al enfoque que llamó ‘bancario’, se propone que la misma transcurra en un proceso dialógico en el que no sólo sea agente el educador, sino que también sean sujetos activos los educandos. En ese proceso el mundo ya no es algo de lo que se habla con huera y superficiales palabras, sino el contexto problemático-mediador en el que y en relación al que los seres humanos se educan mutuamente; y lo hacen buscando ‘ser más’, dentro de la infinita caminata vital de una especie que es y se sabe ‘inconclusa’ (SEMINO, 2007, p. 69). Intentando aplicar esa visión a la enseñanza de ELE, compartimos con Carla Mayumi Meneghini (2004, p. 156) la idea de que la línea problematizadora (reflexivo-crítico-temática) es una de las vertientes del amplio y variado enfoque comunicativo, en el que se inserta la propuesta freireana, y decimos reflexivo-crítico-temática porque en ese abordaje el docente actúa reflexivamente en relación al mundo y a la lengua, haciéndolo en forma dialógica con los alumnos, apostando a que éstos, al tiempo que aprenden a ‘decir su palabra’, luchen para construir un mundo ‘sin opresores ni oprimidos’. Así, las aulas de ELE no deben quedarse en diálogos frívolos sobre lo que nos rodea, sino abarcar temas tales como la pobreza e injusticia, la discriminación sexual y étnica, y la crisis ecológica hoy galopante en el mundo. (SEMINO, 2007, p. 69-78)

A partir de esa base hemos propuesto para ELE la Pedagogía Identitaria y de Inmersión Cultural y el Método Telaraña. La primera es un método pedagógico no sólo porque enseña a los alumnos del cursillo, sino también porque los alumnos que dan las clases aprenden (universitarios que estudian español); es identitaria porque el estudiante conoce e identifica la cultura extranjera comparándola con la suya. Y es de inmersión intercultural porque mediante el uso de materiales auténticos y el empleo de la Sugestopedia se crea un ambiente que remite al discente a otra realidad, que antes le era desconocida, acercándolo a los aspectos culturales que permean la lengua objeto. Nuestro objetivo es el de plan-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tear una nueva manera pedagógica para el trabajo en la clase; un abordaje sin límites, donde las culturas se mezclan y donde el uso de materiales reales nos trae aportes fundamentales de contextos sociales muy diferentes.

Hemos puesto en práctica nuestra propuesta en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera para alumnos universitarios brasileños, enfocando en perspectiva intercultural la relación entre los hábitos culturales de Brasil y Uruguay en dos manifestaciones privilegiadas de la cultura popular en ambos países: la cultura gauchesca en torno al mate y el Carnaval (SEMINO, 2007 y 2013). También hemos desarrollado el Método Telaraña que hemos caracterizado como una nueva metodología con un abordaje constructivista y cognitivista al mismo tiempo, para ser utilizada con alumnos iniciantes en el aprendizaje de español como lengua extranjera (E/LE); como se sabe, a veces resulta inconexa, atomizada, o incluso tediosa la aproximación de dichos alumnos a contenidos básicos indispensables como lo son el alfabeto español con algunos rasgos fonético-fonológicos, las profesiones y oficios, el nombre de los días de la semana, de los meses del año, los determinantes, los pronombres personales tónicos, algunos indicadores temporales, el infinitivo de algunos verbos y el verbo “ser”. Aquí proponemos una manera “encadenada” pero clara de abordar esos temas, haciéndolos más comprensibles y atractivos para el discente iniciante. María Cuenca y Joseph Hilferty (1999, cap. 7) explican que “La Lingüística Cognitiva (L.C.) pretende realizar una descripción integrada de los diferentes aspectos que constituyen el lenguaje (él mismo íntimamente asociado al conocer), en oposición a los modelos que los analizan separadamente. Así, actividad corporal, conocimiento del mundo, léxico, morfosintaxis, semántica y pragmática, son para la L.C. un corpus único a ser estudiado como un todo articulado”. Así llegamos a la conclusión que, gracias al contexto que nos aporta información, a nuestra abstracción reflexiva que nos ayuda a ordenar y clasificar nuestros pensamientos y a un enfoque holístico del lenguaje, nos tornamos capaces de poder analizar, interpretar, reproducir y producir creativamente una lengua que antes nos era ajena. (SEMINO, 2010)

Partiendo de nuestro enfoque repasamos los diversos manuales españoles elaborados para la enseñanza de ELE para ver las semejanzas-diferencias que allí se detectan en relación a nuestro abordaje, y revisamos la literatura española buscando ideas que se parezcan a las de nuestro enfoque problematizador en la enseñanza de lenguas.

### **3. Los manuales españoles para ELE**

Sobre la base de lo antes dicho reiteramos a quien quiera oírnos nuestra convicción de que nunca un profesor problematizador de ELE (y de lenguas, en general) debe restringir su práctica docente a la simple aplicación de uno o varios manuales preexistentes y usados en Brasil. Ahora bien, en el marco de esta breve investigación repasamos los siguientes manuales españoles (que ya conocíamos) para la enseñanza de ELE: Prisma (6 vol.), Ven (3 vol.), Nuevo Ven (3 vol.), Eco (3 vol.), En acción (1 vol.), Español en marcha (4 vol.), y Gente (3 vol.).

De dichos manuales consideramos que el menos distante de nuestro enfoque es Prisma porque: a) discute algunos temas cruciales de la actualidad socioambiental (y aún así creemos que son infelizmente pocos, por lo que el docente debe enriquecer esa discusión con otros textos que juzgue apropiados y necesarios), b) haciendo lugar al rol activo del discente exigido por la pedagogía problematizadora, incluye espacios para que el alumno ejerza la auto-evaluación, c) en óptica holística, desarrolla las cuatro habilidades lingüísticas (entender, leer, hablar, escribir), y los cuatro tipos de contenidos (lingüísticos, culturales, léxico-temáticos y comunicativos) d) fue desarrollado por profesores universitarios de España, con innegable capacidad lingüística y pedagógica, y, e) sale a la luz por una editorial que parece menos obnubilada por la ganancia que otras.

Los otros manuales repasados, aunque contengan algunos méritos, adolecen a nuestro juicio de las siguientes carencias fundamentales: a) incluyen sólo breves textos relativos a las cruciales problemáticas socioambientales contemporáneas, b) reducen la participación interesada de los alumnos al tratar los contenidos de manera bastante infantil, incluso en las imágenes utilizadas, c) no tienen un enfoque intercultural, sino exclusivamente español, incluso en la lengua, pues no abren espacio para considerar las variantes lingüísticas del español de América.

### **4. Algunas ideas problematizadoras halladas en España para la enseñanza de lenguas**

Consideramos próxima a nuestra visión aquella de dos educadores uruguayos, a quienes, paradójicamente, recién vinimos a descubrir en España; nos referimos a Olga Belocón y Eduardo Dotti (2007), cuando interrogándose a propósito de la reflexión acerca de una enseñanza de la ortografía o bien problemática o bien problematizadora, afirman: “El tra-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tamiento de los aspectos ortográficos... de la misma manera que los demás contenidos de aprendizaje lingüístico, debe surgir, por una parte, de observaciones sistemáticas, de descubrimientos interesantes y de explicaciones construidas cooperativamente y, por otra, deben ser contenidos operativos o funcionales, es decir, es necesario aprenderlos para “hacer” cosas con ellos en la vida, y una de las primeras actividades es, por ejemplo, aprender a revisar los textos escritos” (p. 79). Y continúan:

Por lo tanto, enseñamos ortografía cuando analizamos escritos de los alumnos, porque la ortografía es una cualidad de lo escrito, y por esta razón deberá enseñarse a partir de ese análisis, haciendo reflexionar sobre las inadecuaciones ortográficas cometidas por ellos o por otros niños. Cuando los alumnos están escribiendo, se les pueden presentar dudas porque tienen conciencia de la oposición; preguntan al docente sobre cómo escribir esta o aquella palabra. El docente puede contestar con cuál va, directamente; está contestando a la pregunta del niño pero, si esa es su única forma de intervenir, no está enseñando ortografía, sino instalando una relación de dependencia del que escribe con el que corrige, no esperable. Cada vez que el niño pregunta, el maestro debe desplegar distintas estrategias con el fin de llevarlo a relacionar con significados análogos: “viento, ventoso, ventilación, ventilado”; ya que “ventana” es de la “familia”, se debe escribir con la misma <v> y el docente podrá recordarles que hicieron su búsqueda. En caso contrario, podrá decirle a quien pregunta: ¿te ayuda a pensar que yo te escriba “viento”, que es de la misma familia? (BELOCÓN & DOTTI, 2007, p. 80)

Ahora bien, considerando pensadoras/pensadores españolas/españoles que han publicado en su país, juzgamos cercana a nuestra visión aquella que sustentan Tânia Jiménez y Maria José Revuelta (2008) cuando abordan la relación entre la enseñanza de la lengua y el desarrollo de la postura reflexivo-crítica a los medios de comunicación; dichas autoras nos dicen que

en el sistema educativo se ha abierto un debate acerca de la importancia de alfabetizar en otros sentidos que sobrepasan la tradición académica y que se adentran en el análisis de relaciones sociales contextualizadas, como puede ser la relación medios de comunicación-sociedad (JIMÉNEZ & REVUELTA, 2008, p. 159)

y agregan que

es importante que los ciudadanos accedan a una alfabetización audiovisual que les permita contar con recursos para entender el funcionamiento de los medios informativos y culturales como fabricantes de sueños y conocer sus intereses como empresas y poderes fácticos que son, captar sus estrategias de manipulación y persuasión, y comprender como nosotros, receptores, podemos utilizarlos. (*Idem, ibidem*)

También nos sentimos cerca del profesor José Eugenio Abajo Alcade (1997), quien al abordar la alfabetización de los niños gitanos, re-

sume la parte descriptiva de su libro diciendo que nos habla de los contextos sociales y escolares en que se genera la marginación escolar, los estereotipos que justifican la exclusión, el doble lenguaje y el doble sistema educativo (público y privado), la influencia de las familias, y la dinámica escolar y de clase. Una de sus conclusiones es que la educación es, sobre todo, un proceso interpersonal que refleja relaciones sociales desiguales y contradictorias, de lo que resultan sus propuestas pedagógicas, que resume en cinco grandes líneas de actuación: una implicación personal y afectiva de los profesores; una educación problematizadora y concientizadora, esperanzada y antirracista; una pedagogía funcional, que propicie el éxito y la autoestima; el trabajo cooperativo; y una perspectiva intercultural, que suponga ser críticos con la realidad existente y una revisión radical de los *currícula*.

La perspectiva intercultural que integra la realidad española en el marco europeo con una visión cercana a la nuestra para el Brasil y la integración latinoamericana, se encuentra en la obra de Xavier Besalú Costa, Giovanna Campani e Josep Miquel Palaudària (1998). La presentación del libro nos dice con propiedad que la obra se sitúa explícitamente en el campo del currículum, es decir, a medio camino de la fundamentación científica y de la intervención práctica. Y prosigue diciendo: A pesar de haber nacido en la universidad, del intercambio propiciado por una red Erasmus, en un marco interdisciplinar, hace explícita su voluntad de ser útil para la intervención educativa, de ser un instrumento que ayude y dé sentido a la actuación de los profesores. La primera parte analiza las contradicciones entre los discursos oficiales europeos sobre la integración de los inmigrantes y la educación intercultural y la *realpolitik*, es decir, las políticas realmente aplicadas y las tendencias eurocéntricas dominantes en el seno de la Unión Europea. En la segunda parte se estudia la construcción de *currícula* desde la perspectiva intercultural en Francia, Inglaterra, España y Portugal. Es especialmente recomendable el análisis de las prácticas implementadas por el sistema educativo francés, con bastantes más años de experiencia que el español en la acogida de hijos de inmigrantes extranjeros y que ha tenido, en consecuencia, la posibilidad de ver las repercusiones de las medidas puestas en práctica. Interesante es también un matizado análisis del tratamiento de las cuestiones históricas en el currículum y un repaso a los libros de texto de primaria españoles. El libro pretende despejar el cauce teórico por donde debe discurrir una reelaboración curricular respetuosa con el pluralismo cultural y evitar determinadas desviaciones culturalistas o sencillamente contraproducentes por sus efectos secundarios indeseados.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

En el ámbito escolar la interculturalidad ha sido tratada de forma cercana a nuestro modo de ver por 27 profesionales de la educación, tanto de la Universidad, como de centros de secundaria, de la administración educativa y de distintas ONGs, en publicación coordinada por Miquel Àngel Essomba (1999). Se nos lo presenta como una especie de manual básico de educación intercultural, con orientaciones y propuestas prácticas para el profesorado de la enseñanza obligatoria (primaria y secundaria) y se estructura en cuatro capítulos. El primero es introductorio y teórico; el segundo aterriza ya en los centros y aborda la cuestión de los planteamientos institucionales (proyectos de centro, proyectos curriculares, etc.), de la formación y actitudes del profesorado y de las relaciones con la comunidad de referencia de los alumnos hijos de inmigrantes extranjeros; el tercero se centra en el currículum y en él encontramos desde propuestas integrales hasta trabajos y experiencias realizados desde áreas curriculares concretas (lengua y literatura, música y matemáticas); el cuarto capítulo presenta experiencias y orientaciones prácticas relativas a centros con alta concentración de alumnado extranjero, una cuestión que preocupa tanto a los profesores como a la comunidad educativa en general y que se analiza desde la perspectiva de los distintos actores.

Finalmente, y enfocada más hacia la educación informal, pero con contenidos que pueden perfectamente ser aplicados a la educación formal, destacamos en el tratamiento de la interculturalidad el trabajo del Colectivo Amani (1992) en una obra que se nos presenta como un trabajo teórico-práctico sobre la resolución de conflictos interculturales. Y así continúa: La metodología propuesta es el llamado enfoque socioafectivo, que trata de potenciar lo vivencial, lo afectivo, la implicación personal en la resolución de conflictos. Y lo hace sin caer en el culturalismo, es decir, en la exageración de las diferencias, y sin obviar los aspectos socioeconómicos y políticos presentes en las relaciones interculturales. Se estructura en cinco capítulos: creación del grupo; percepciones; ampliar nuestras vistas (las actitudes culturales); la interdependencia; y la planificación del cambio (la regulación de conflictos). Cada capítulo consta de una introducción teórica, breve, pero enormemente jugosa y de una gran solidez conceptual, y de una serie de dinámicas, de actividades, que explicitan tanto los objetivos, como la duración, materiales y orientaciones para su realización y evaluación.

## 5. Conclusión

La breve ojeada que hemos podido dar a las referencias bibliográficas que nos han interesado en esta rápida investigación, dejan en la boca el sabor del “quiero más”, que esperamos el lector comparta. Queda pues hecha la invitación para que esta pesquisa continúe con nuevos hallazgos y nuevas mejorías en la educación problematizadora de lenguas, y en especial en la de ELE.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAJO ALCADE, José Eugenio. *La escolarización de los niños gitanos*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid: Colección Estudios, 1997.

BELOCÓN, Olga; DOTTI, Eduardo. La ortografía: ¿problemática o problematizadora?, 2009. In: \_\_\_\_; \_\_\_\_\_. *Quehacer educativo*, FUM, Montevideo, dic. 2007, p. 75-81. Disponible em:

<<http://www.quehacereducativo.edu.uy/QueHacerEducativo/index.aspx>>

BESALÚ COSTA, Xavier; CAMPANI, Giovanna; PALAUDÀRIAS, Josep Miquel. *La educación intercultural en Europa*. Un enfoque curricular. Barcelona: Pomares-Corredor, 1998.

COLECTIVO AMANI (AGUILERA REIJA, Beatriz; GÓMEZ LARA, Juan; MOROLLÓN PARDO, Mar; VICENTE ABAD, Juan de.). *Educación Intercultural*. Análisis y resolución de conflictos. Madrid: Popular, 1992.

CUENCA, María Josep; HILFERTY, Joseph. *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel, 1999.

ESSOMBA, Miquel Àngel. (Coord.). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó, Colección Biblioteca de Aula núm. 141, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

JIMÉNEZ, Tânia; REVUELTA, Maria José. Aprobado en lengua, matemática...y TV. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, Huelva, vol. XVI, n. 31, 159-166, 2008. Disponible em:

<<http://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar31.pdf>>.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

Manual *Eco* (3 vol.). Madrid: Edelsa, 2008.

Manual *En acción* (1 vol.). Madrid: enClave/ELE, 2010,

Manual *Español en marcha* (4 vol.). Madrid: SGEL, 2009.

Manual *Gente* (3 vol.). Barcelona: Difusión, 2009.

Manual *Nuevo ven* (3 vol.). Madrid: Edelsa, 2009.

Manual *Prisma* (6 vol.). Madrid: Edinumen, 2009.

Manual *Ven* (3 vol.). Madrid: Edelsa, 1992.

MENEGHINI, Carla Mayumi. A abordagem de Paulo Freire no ensino do espanhol como língua estrangeira. In: *Pesquisas em lingüística aplicada*. São Paulo: UNESP, 2004, p. 155-181.

SEMINO, Maria Josefina Israel. O educador, a cultura e o ensino do espanhol como LE no sul do Brasil. In: *Cadernos do CNLF*, vol. XI, n. 02, Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2007, p. 67-86.

\_\_\_\_\_. El método Telaraña en la enseñanza de español como lengua extranjera. In: *Anais do VI Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino (SENALE)*. Linguagens: Metodologias de Ensino e Pesquisa. Pelotas: UCPel, 2010, p. 729-739.

\_\_\_\_\_. Introducción a la Pedagogía Identitaria e Intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Artexto, revista do Instituto de Letras e Artes*. Rio Grande: FURG, vol. 14, p. 115-126, 2013.

**DA EQUIVALÊNCIA FORMAL À EQUIVALÊNCIA DINÂMICA:  
UM ESTUDO COMPARATIVO  
ENTRE A BÍBLIA ALMEIDA CORRIGIDA, REVISADA E FIEL  
E A NOVA TRADUÇÃO NA LINGUAGEM DE HOJE**

Francisco de Assis Florencio (UERJ)  
[ff017066@gmail.com](mailto:ff017066@gmail.com)

**RESUMO**

O nosso trabalho tem por objetivo fazer um estudo comparativo entre a tradução da Bíblia Almeida corrigida, revisada e fiel (ACRF) e a nova tradução na linguagem de hoje (NTLH). Para tanto, selecionamos, a título de cotejo, a “Parábola do filho pródigo” (Lucas 15.11-32). A ACRF é uma versão bíblica baseada no *Textus Receptus* e, assim como este, segue a tradução por equivalência formal em oposição à NTLH, que segue a tradução por equivalência dinâmica. Este tipo de tradução se iniciou na década de 1960 em espanhol com a *Versión Popular* e, em língua inglesa, com a *Today's English Version*. Em nossa língua, o *Novo Testamento na Linguagem de Hoje* tornou-se realidade em 1973 e, desde então, vem sofrendo revisões, resultando na NTLH. O nosso estudo pretende explorar tanto as diferenças entre o vocabulário e a linguagem das duas versões, quanto o tipo de tradução presente em cada uma delas, com destaque para a tradução por equivalência dinâmica (NIDA).

**Palavras-chave:** Nova tradução. Linguagem de hoje.  
Equivalência dinâmica. Tradução bíblica.

**1. Introdução**

Há séculos o texto bíblico vem sendo traduzido. A primeira grande tradução do Velho Testamento foi a tradução para o grego dos livros da Bíblia hebraica, realizada por setenta e dois anciãos judeus, convidados exclusivamente para esta tarefa pelo rei egípcio Ptolomeu II Filadelfo. O desejo do monarca era ter em sua biblioteca uma cópia da renomada Torá judaica. Desses anciãos é que vem o título da versão produzida: *Septuaginta* ou em algarismo romano LXX. Na realidade, essa tradução foi produzida por estudiosos judeus de Alexandria, ao longo dos séculos III e II a.C, aproximadamente. Ela se tornou popular não apenas em Alexandria, mas também em todas as áreas onde havia comunidades de judeus falantes da língua de Alexandre. Até o terceiro século d.C, esta era a situação do texto do VT: a Igreja cristão oriental tinha, como versão oficial, a *Septuaginta*, os judeus já a consideravam inferior ao texto hebraico e a Igreja ocidental possuía a *Vetus Latina*, cujo texto era oriundo da *Septuaginta*. No século IV, o papa Dâmaso encarrega São Jerônimo de

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

fazer a revisão da *Vetus Latina*. A sua revisão se iniciou com o livro de Salmos, o que veio a dar origem ao *Psalterium Romanum*, que foi usado na liturgia romana até o século XVI e até hoje é usado na Igreja de São Pedro. Decide, então, para se aprofundar em seus estudos dos manuscritos, deixar Roma e partir para a Palestina. Para tanto, ele não só se aprofundou na língua original do Velho Testamento, mas foi também o primeiro ocidental a traduzir o texto veterotestamentário diretamente do hebraico para o latim. Depois de compilada, porém, a tradução de Jerônimo não tomou, de imediato, o lugar da *Vetus Latina*. As duas passaram a caminhar lado a lado até o século VI, vindo aquela, por fim, a prevalecer no século VII. O nome *Vulgata*, porém, só veio a aparecer no século XIII, com a *editio Vulgata*. Com certeza, essa designação remonta ao tempo da Septuaginta e ao fato de esta usar o grego κοινῆ. Essas duas versões, bem como as traduções que se seguiram, priorizaram uma tradução bem formal e literal. Só apenas no século XX, essa linha tradicional de tradução foi quebrada e isso só foi possível graças ao advento dos estudos linguísticos e de sua aplicação ao texto bíblico. O principal responsável por essa transformação foi o linguista e teólogo americano Eugene Albert Nida. Preocupado em levar à Bíblia a todos os povos, ele desenvolveu a teoria da tradução por equivalência dinâmica e assim a explicou em sua obra *The Theory and Practice of Translation*: “qualidade de uma tradução em que a mensagem do texto original é transportada de tal maneira para a língua receptora que a resposta do receptor é essencialmente igual àquela dos receptores originais” (NIDA & TABER, 1982, p. 200). Ao preterir a forma, ele deixa claro que a sua preocupação primeira é a mensagem e a maneira como ela chegará ao receptor, sendo, segundo ele, a equivalência dinâmica o caminho mais curto e objetivo de levar a mensagem de Deus a todos os povos, conforme ele mesmo diz:

Para produzir uma mensagem equivalente, uma que seja dinamicamente equivalente e que se ajuste ao canal do decodificador ... é necessário “alongar a mensagem, construindo-a com a necessária redundância, de modo a torná-la significativa de maneira equivalente. (NIDA, 1964, p. 13, *apud* RODRIGUES, 2000, p. 65)

Assim, para que a mensagem possa ser corretamente passada ao falante que se quer alcançar, Eugene Albert Nida traça alguns passos que devem ser seguidos pelo tradutor: a equivalência dinâmica deve prevalecer sobre a correspondência formal; a prioridade da consistência contextual deve sobrepujar a consistência verbal; deve-se, ainda, priorizar as categorias semânticas em detrimento das classes gramaticais.

Ao abordarmos este último passo, percebemos que, enquanto as versões por equivalência formal traduzem os vocábulos segundo as dez classes de palavras, conforme apresentadas em gramáticas tradicionais, na nova tradução na linguagem de hoje (NTLH), eles são construídos e apresentados segundo a filosofia da equivalência dinâmica, sendo, por isso, divididos em quatro categorias: Objetos, também chamados de seres ou entes; acontecimentos ou eventos; qualidades e relações. As palavras-objeto englobam os substantivos e os pronomes; as palavras-evento, por denotarem ações, correspondem aos verbos; as palavras-entidades abstratas exercem o papel que caberia aos adjetivos e aos advérbios; já as “relações” têm, por equivalentes, as conjunções e as preposições. Assim, do ponto de vista semântico, palavras que, em termos gramaticais, são classificadas como substantivos podem funcionar, a rigor, como verbos, ao denotarem uma ação, como acontece com os seguintes exemplos: “a vontade de Deus”; “a criação do mundo” e “filhos da desobediência”. Aqui, as palavras-objeto regidas pela preposição “de” funcionam como palavras-evento: “Deus *quer*”, “*cria* o mundo” e “filhos que *desobedecem*”.

Como a nova tradução na linguagem de hoje (NTLH) foi produzida segundo os preceitos da tradução por equivalência dinâmica, passaremos a enumerar algumas características presentes nela que vão ao encontro das teorias de Eugene Albert Nida. A primeira característica é o emprego de explicitações com o objetivo de deixar o texto mais claro, mais compreensível para o leitor pouco familiarizado com o contexto bíblico. Como exemplo, podemos citar I Cor 3.17:

- a) “Ora, o Senhor é Espírito”. (ACRF)
- b) “Aqui a palavra ‘Senhor’ quer dizer o Espírito”. (NTLH)

Ao compararmos as duas versões, percebemos que o revisor da versão na linguagem comum se preocupa em explicitar o que está implícito na versão mais literal. Para tanto, ele emprega a construção “quer dizer”, ou seja, esclarece o real significado da palavra “Senhor” nessa passagem, indo, assim, ao encontro do que é dito pelo teólogo Wilson Scholz: “Mas é correto dizer que a tradução coloca por extenso o que está implícito no contexto da comunicação, seguindo a orientação contida no texto”. (SCHOLZ, 2013, cap. 4)

Outra característica da nova tradução é agrupar as frases curtas e períodos longos em parágrafos e não apenas em versículos como faz a Bíblia Almeida corrigida, revisada e fiel (ACRF) e a maioria das versões bíblicas. Essa inovação torna o texto mais coeso, mais coerente, facilitando

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tando, assim, o entendimento do leitor. A título de exemplificação, veja-  
mos I Cor 12.1-3:

- a) 1. A respeito dos dons espirituais, irmãos, não quero que sejais ignorantes. 2. Sabeis que quando éreis gentios, concorríeis aos ídolos mudos, conforme éreis levados. 3. Por isso vos faço conhecer que ninguém, falando pelo Espírito de Deus, diz: Jesus é anátema; ninguém pode dizer: Jesus é Senhor, senão pelo Espírito Santo. (ACRF)
- b) 1. Meus irmãos, quero que vocês saibam a verdade a respeito dos dons que o Espírito Santo dá. 2. Vocês sabem que, quando ainda eram pagãos, vocês eram desviados, de várias maneiras, para a adoração dos ídolos, os quais não têm vida. 3. Por isso precisam compreender que ninguém que diz “Que Jesus seja maldito!” pode estar falando pelo poder do Espírito de Deus. E que ninguém pode dizer “Jesus é Senhor”, a não ser que seja guiado pelo Espírito Santo. (NTLH)

Vemos, na passagem apresentada, que, embora mantenha a divisão em versículos, a versão mais atual agrupa os três primeiros versículos em um único parágrafo, deixando claro para o leitor que todo esse bloco serve de introdução para o assunto que será tratado (os dons do Espírito Santo).

Quanto à linguagem figurada, a nova tradução na linguagem de hoje procura desfazê-las, facilitando, assim, a compreensão daqueles que são incipientes no estudo do texto bíblico. Vejamos, então, como o teólogo Wilson Scholz aborda esse assunto:

No trato das metáforas e metonímias, a bíblia na linguagem de hoje, seguindo o modelo de tradução por equivalência dinâmica, se vale de recursos como a desmetaforização ou eliminação; a transmetaforização ou substituição da metáfora; e a desmetonimização ou eliminação da metonímia. (SCHOLZ. 2013, cap. 4)

Vejamos um exemplo de desmetonimização em 2 Cor 3.15:

- a) Mas até hoje, quando é lido Moisés, o véu está posto sobre o coração deles. (ACRF)
- b) Mesmo agora, quando eles leem a Lei de Moisés o véu ainda cobre a mente deles. (NTLH)

Ainda que o receptor conheça as figuras de linguagem e perceba que o autor está no lugar da obra, se não tiver conhecimento do contexto bíblico, ele não saberá que livro ou obra o nome “Moisés” está substituindo.

2. *Texto e comentários*

Almeida Cor. Rev. Fiel	NTLH
<p>11 E disse: Um certo homem tinha dois filhos;</p> <p>12 E o mais moço deles disse ao pai: Pai, dá-me a parte dos bens que me pertence. E ele repartiu por eles a fazenda.</p> <p>13 E, poucos dias depois, o filho mais novo, juntando tudo, partiu para uma terra longínqua, e ali desperdiçou os seus bens, vivendo dissolutamente.</p> <p>14 E, havendo ele gastado tudo, houve naquela terra uma grande fome, e começou a padecer necessidades.</p> <p>15 E foi, e chegou-se a um dos cidadãos daquela terra, o qual o mandou para os seus campos, a apascentar porcos.</p> <p>16 E desejava encher o seu estômago com as bolotas que os porcos comiam, e ninguém lhe dava nada.</p> <p>17 E, tornando em si, disse: Quantos jornaleiros de meu pai têm abundância de pão, e eu aqui pereço de fome!</p> <p>18 Levantar-me-ei, e irei ter com meu pai, e dir-lhe-ei: Pai, pequei contra o céu e perante ti;</p> <p>19 Já não sou digno de ser chamado teu filho; faze-me como um dos teus jornaleiros.</p> <p>20 E, levantando-se, foi para seu pai; e, quando ainda estava longe, viu-o seu pai, e se moveu de íntima compaixão e, correndo, lançou-se-lhe ao pescoço e o beijou.</p> <p>21 E o filho lhe disse: Pai, pequei contra o céu e perante ti, e já não sou digno de ser chamado teu filho.</p> <p>22 Mas o pai disse aos seus servos: Trazei depressa a melhor roupa; e vesti-lho, e ponde-lhe um anel na mão, e alparcas nos pés;</p> <p>23 E trazei o bezerro cevado, e matai-o; e comamos, e alegremo-nos;</p> <p>24 Porque este meu filho estava morto, e reviveu, tinha-se perdido, e foi achado. E começaram a alegrar-se.</p> <p>25 E o seu filho mais velho estava no campo; e quando veio, e chegou perto de casa, ouviu a música e as danças.</p> <p>26 E, chamando um dos servos, pergun-</p>	<p>11. E Jesus disse ainda: — Um homem tinha dois filhos. 12. Certo dia o mais moço disse ao pai: “Pai, quero que o senhor me dê agora a minha parte da herança”.</p> <p>— E o pai repartiu os bens entre os dois. 13. Poucos dias depois, o filho mais moço juntou tudo o que era seu e partiu para um país que ficava muito longe. Ali viveu uma vida cheia de pecado e desperdiçou tudo o que tinha.</p> <p>14. — O rapaz já havia gastado tudo, quando houve uma grande fome naquele país, e ele começou a passar necessidade. 15. Então procurou um dos moradores daquela terra e pediu ajuda. Este o mandou para a sua fazenda a fim de tratar dos porcos. 16. Ali, com fome, ele tinha vontade de comer o que os porcos comiam, mas ninguém lhe dava. 17. Caindo em si, ele pensou: “Quantos trabalhadores do meu pai têm comida de sobra, e eu estou aqui morrendo de fome! 18. Vou voltar para a casa do meu pai e dizer: ‘Pai, pequei contra Deus e contra o senhor. 19 e não mereço mais ser chamado de seu filho. Me aceite como um dos seus trabalhadores’”. 20 Então saiu dali e voltou para a casa do pai.</p> <p>— Quando o rapaz ainda estava longe de casa, o pai o avistou. E, com muita pena do filho, correu, e o abraçou, e beijou.</p> <p>21 E o filho disse: “Pai, pequei contra Deus e contra o senhor e não mereço mais ser chamado de seu filho!”</p> <p>22 – Mas o pai ordenou aos empregados: “Depressa! Tragam a melhor roupa e vistam nele. Ponham um anel no dedo dele e sandálias nos seus pés.</p> <p>23 Também tragam e matem o bezerro gordo. Vamos começar a festejar</p> <p>24 porque este meu filho estava morto e viveu de novo; estava perdido e foi achado”.</p> <p>– E começaram a festa.</p> <p>25 – Enquanto isso, o filho mais velho estava no campo. Quando ele voltou e chegou perto da casa, ouviu a música e o barulho da dança.</p> <p>26 Então chamou um empregado e perguntou: “O que é que está acontecendo?”</p> <p>27 – O empregado respondeu: “O seu irmão</p>

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

<p>tou-lhe que era aquilo.</p> <p>27 E ele lhe disse: Veio teu irmão; e teu pai matou o bezerro cevado, porque o recebeu são e salvo.</p> <p>28 Mas ele se indignou, e não queria entrar.</p> <p>29 E saindo o pai, instava com ele. Mas, respondendo ele, disse ao pai: Eis que te sirvo há tantos anos, sem nunca transgredir o teu mandamento, e nunca me deste um cabrito para alegrar-me com os meus amigos;</p> <p>30 Vindo, porém, este teu filho, que desperdiçou os teus bens com as meretrizes, mataste-lhe o bezerro cevado.</p> <p>31 E ele lhe disse: Filho, tu sempre estás comigo, e todas as minhas coisas são tuas;</p> <p>32 Mas era justo alegrarmo-nos e folgarmos, porque este teu irmão estava morto, e reviveu; e tinha-se perdido, e achou-se.</p>	<p>voltou para casa vivo e com saúde. Por isso o seu pai mandou matar o bezerro gordo”.</p> <p>28 – O filho mais velho ficou zangado e não quis entrar. Então o pai veio para fora e insistiu com ele para que entrasse. 29 Mas ele respondeu: “Faz tantos anos que trabalho como um escravo para o senhor e nunca desobedecei a uma ordem sua. Mesmo assim o senhor nunca me deu nem ao menos um cabrito para eu fazer uma festa com os meus amigos. 30 Porém, esse seu filho desperdiçou tudo o que era do senhor, gastando dinheiro com prostitutas. E agora ele volta, e o senhor manda matar o bezerro gordo!”.</p> <p>31 – Então o pai respondeu: “Meu filho, você está sempre comigo, e tudo o que é meu é seu. 32 Mas era preciso fazer esta festa para mostrar a nossa alegria. Pois este seu irmão estava morto e viveu de novo; estava perdido e foi achado”.</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

De imediato percebemos que o texto da nova tradução na linguagem de hoje é bem mais longo que o da Bíblia Almeida corrigida, revisada e fiel (ACRF). Embora isso seja uma marca da paráfrase, a versão em estudo, segundo Vilson Scholz, não pode ser classificada como uma paráfrase, pois “restringe-se a transmitir unicamente a mensagem dos originais, sem explicar, comentar, ou atualizar a mensagem. Apenas a linguagem é atualizada, e não a mensagem”. (SCHOLZ, 2013, cap. 2)

Como qualquer outra obra, a marca estilística de um autor, assim como uma impressão digital, sempre se fará presente em sua obra. Aqui, a construção “e disse” é uma expressão bastante frequente no livro de Lucas e, muitas vezes, é empregada como marcador de transição de discurso. Essa é a razão pela qual a nova tradução na linguagem de hoje acrescenta o advérbio “ainda”, deixando claro, assim, que esse discurso era a continuidade de outro. Ao acrescentar “Jesus”, a nova tradução na linguagem de hoje tem por objetivo deixar explícito o sujeito do discurso, facilitando, assim, a compreensão daquele que a lê pela primeira vez ou que a escute fora do contexto bíblico. Em substituição ao pronome indefinido grego *tis*, “certo”, que deixa indefinido quem seja este homem, a versão portuguesa na linguagem de hoje emprega apenas o artigo indefinido, indo assim de encontro à versão mais literal, que, para indeterminar o “homem” da parábola, traduz literalmente o pronome grego.

Como dissemos na introdução, a divisão das passagens bíblicas em parágrafos é uma característica que diferencia a tradução mais atual

daquela mais conservadora, conforme podemos perceber no bloco formado do versículo onze ao versículo treze, e do versículo quatorze ao vinte.

A substituição da conjunção “e” pelo marcador de discurso “certo dia”, esclarece para o leitor que a narrativa se trata de uma parábola e não de uma pessoa real e seus dois filhos. O polissíndeto é uma constante no grego bíblico, daí a sequência, a partir do início do versículo doze até o início do versículo dezessete da conjunção aditiva *kai*. Esse tipo de construção é nomeado por Othon Moacyr Garcia como “frase de ladainha”, o qual assim a caracteriza: “...o molde dessa frase está na Bíblia, especialmente no Velho Testamento; parece ser traço da sintaxe hebraica, menos enleada em subordinação do que a grega ou latina” (GARCIA, 2011, p. 133). A nova tradução na linguagem de hoje, porém, elimina, no início desses versículos, a conjunção “e”, ora omitindo-a ora substituindo-a por construções que privilegiam o valor semântico que a conjunção aditiva carrega com ela. Já a omissão de “deles” se deve ao fato de esse tipo de construção ser considerada um pleonasma em português, sendo, por isso, desnecessário a sua inclusão na versão portuguesa na linguagem de hoje.

Quanto à substituição da segunda pessoa (tu) pelo pronome de tratamento “senhor”, Vilson Scholz assim se posiciona: “O tratamento ‘senhor’, mais respeitoso, foi usado quando se fala com Jesus, ou com pessoa mais idosa, ou de nível social mais elevado” (SCHOLZ, 2013, cap. 2). Vemos, então, que seu comentário é bastante coerente com a tradução, uma vez que o pronome além de ressaltar a autoridade paterna, enfatiza ainda o fato de ele ser mais velho.

Ainda no versículo doze, merece destaque o emprego obsoleto do vocábulo “fazenda”. Não há dúvida de que seu emprego como sinônimo de “bens” é raro na linguagem comum, uma vez que, modernamente, quando se faz referência a esta palavra, o ouvinte pensa logo em “uma grande propriedade rural” ou em algum tipo de “pau”. Assim, visando deixar o texto mais atual, o revisor da nova tradução na linguagem de hoje preferiu transformar o substantivo βίος por “herança”, indo assim ao encontro da definição de Eugene Albert Nida para este vocábulo: “... os recursos que se têm para viver — bens, propriedades, sustento”. (LOUW & NIDA, 2013, p. 499)

Como já dissemos, a tradução na linguagem comum privilegia os períodos coordenados (v. 12) (ajuntou e partiu) em oposição à Almeida Fiel, que, por zelar pela equivalência formal, mantém as orações subor-

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

dinadas do grego, como acontece com a oração participial συναγαγον παντα, “ajuntando tudo”, que é substituída (NTLH) pela forma verbal simples “ajuntou”. Quanto à substituição de “terra” por “país”, acreditamos que o revisor não foi feliz na escolha deste substantivo, pois, embora ele não seja anacrônico, já que também pode ser sinônimo de “terra”, o falante e o leitor de hoje, ao ouvirem o termo “país”, pensam, de imediato, em uma “nação” ou “pátria”, nos moldes modernos, e não em uma determinada “tribo” ou “raça”, como era comum nos tempos bíblicos. Ainda neste versículo, temos um exemplo de explicitação. Assim, a construção “vivendo dissolutamente”, que apresenta certo grau de dificuldade para o leitor comum, pois o advérbio “dissolutamente”, por ser um qualificador erudito, deixa implícito o tipo de vida que o filho pródigo passou a levar, a saber, “uma vida cheia de pecado”.

Outro exemplo, no versículo quatorze, de um termo que talvez não seja obsoleto, mas que, com certeza, é pouco utilizado na linguagem coloquial é o verbo “padecer”, em “começou a padecer necessidades”. O que comprova isso é a sua substituição, na nova tradução na linguagem de hoje, pelo verbo “passar”, que, na linguagem falada do português do Brasil, está mais presente do que “padecer”, principalmente na construção “passar fome”.

Quanto aos verbos “tratar” e “apascentar”, deve-se considerar que este é uma forma erudita e, por isso, obsoleta, sendo empregada, na maioria das vezes, como uma palavra técnica, restrita ao campo religioso, no qual Deus simboliza o “pastor” e os cristãos as suas “ovelhas”. Já “tratar” é uma forma mais comum, mais popular e dela temos ainda o substantivo “tratador”, a saber, “aquele que trata de alguma coisa, especialmente de animais”. (*DICIONÁRIO Priberam*)

No versículo dezessete, encontramos aquele que trabalhava por jornada: o “jornaleiro”. Em nossos dias, porém, essa palavra, com esse sentido, já caiu em desuso, pois se falarmos hoje que alguém é jornaleiro, o ouvinte vai pensar que ele é “dono de banca de jornal” ou “alguém que entrega jornais”, daí a sua substituição, na versão mais popular, por “trabalhadores”. Ainda neste versículo, encontramos outra palavra que é quase um arcaísmo: “abundância”, substituída, na versão por equivalência dinâmica, por “de sobra”, locução mais atual e mais inteligível para o falante comum.

Além da mesóclise (v. 18) – não mais em uso no falar do português do Brasil – a frase “Levantar-me-ei, e irei” é uma construção tipi-

camente bíblica e estranha ao receptor atual, que pode vir a pensar que “o filho estava sentado e se levantou para ir embora”, quando, na verdade, a frase significa que ele vai abandonar o seu estado de penúria e voltar para a casa do pai.

Quanto à substituição, no versículo vinte e um, de “céu” por “Deus”, merece destaque o comentário de Ethelbert William Bullinger: “ouranoi, céus, é geralmente plural; um emprego que remonta ao idioma hebraico, onde a palavra é dual. Ela é sempre plural na frase 'Reino dos céus', onde 'céus' é usado por metonímia (...) no lugar de Deus”. (BULLINGER, 2013)

Percebe-se, com o comentário acima, que a nova tradução na linguagem de hoje desfez a metonímia, deixando o texto mais claro e mais autoexplicativo.

Logo no início do versículo doze, vemos que da mesma forma que o pronome “tu” foi substituído, ora por “você” ora por “senhor”, o pronome “vós” também dá lugar ao pronome “vocês”, comprovando, mais uma vez, a preocupação do tradutor em produzir uma versão que esteja de acordo com o falante do português do Brasil. A substituição de “servos” por “empregados”, parece-nos anacrônico, pois, diferentemente de “trabalhadores”, que é um termo mais genérico, “empregados” é um termo mais restrito, sendo usado para denotar vínculo empregatício, o que, com certeza, não existia naquela época. Ainda neste versículo, a construção “ponde-lhe um anel na mão” dificulta um pouco o entendimento do leitor, pois, além de possuir um verbo na segunda pessoa do plural, apresenta também uma tradução tão literal que causa, de primeira, um estranhamento no receptor ao imaginar que tipo de anel caberia em uma mão.

No versículo vinte e três, a nova tradução na linguagem de hoje emprega, no lugar de “cevado”, o determinante “gordo”. A substituição facilita e muito à leitura do texto, pois o vocábulo “cevado” tem o seu emprego restrito à linguagem rural, onde um animal é cevado algum tempo – em especial um porco – para que possa posteriormente servir de refeição.

No versículo vinte e cinco, a conjunção “e” é substituída, mais uma vez, por uma construção que não é uma mera tradução formal, mas serve para expressar a circunstância do contexto: tempo.

Embora o verbo “servir” (v. 25) também tenha o significado de “viver ou trabalhar como servo”, ele é de pouco uso em nossos dias, sen-

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

do, por isso, preterido por “trabalho como um escravo” (NTLH), que, além de expressar melhor a ideia de “trabalhar muito”, ainda é corroborada por Eugene Albert Nida: “fazer com que seja como um escravo”. (LOUW & NIDA, 2013, p. 423)

**3. Considerações finais**

A nova tradução na linguagem de hoje foi, sem dúvida, um grande avanço na história da tradução bíblica. Antes dela, poucos foram os avanços nas versões bíblicas: notas de rodapé, glossários, títulos para passagens bíblicas, divisão do texto em versículos, o emprego ou não de letra maiúscula ou minúscula, principalmente em referência à divindade (Espírito {Santo}, Senhor). Com o advento da tradução por equivalência dinâmica e, como consequência, o aparecimento da nova tradução na linguagem de hoje, houve uma grande evolução no jeito de traduzir a Bíblia, pois a ênfase passou a ser a “mensagem” e a quem ela seria destinada: “o receptor”. Deste modo, a nossa análise mostrou que a ARCF dificulta e muito o entendimento do texto bíblico por parte do leitor comum, em especial pelo fato de utilizar uma tradução por equivalência formal, um vocabulário erudito e por manter idiotismos de linguagem. A tradução que a ela se opõe, como comprovamos, procura passar a mensagem para o leitor de forma simples, concisa, clara e de acordo com o contexto linguístico em que ela está inserida. Por fim, acreditamos que o assunto não está esgotado e que, com certeza, na busca de levar a Bíblia a todos os povos, os tradutores desenvolverão outras formas de tradução e, com elas, outras versões.

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**BÍBLIA.** *Bíblia sagrada.* Almeida corrigida, revisada e fiel. São Paulo: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 2011.

\_\_\_\_\_. Nova tradução na linguagem de hoje. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2013.

**BULLINGER.** Ethelbert William. *Figures of Speech used in the Bible.* Explained and illustrated. USA: Delmarva Publications, 2013.

*DICIONÁRIO Priberam da língua portuguesa.* Disponível em: <<https://www.priberam.pt/DLPO>>.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

LOUW, Johannes Petrus; NIDA, Eugene Albert. *Léxico grego-português do novo testamento baseado em domínios semânticos*. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2013.

NIDA, Eugene Albert. *Toward a science of transating*. Netherlands: Leiden E. J. BRILL, 1964.

\_\_\_\_\_; TABER, Charles Russell. *The Theory and Practise of Translation*. Netherlands: United Bible Societies, 1982.

RODRIGUES. Cristina Carneiro. *Tradução e diferença*. São Paulo: UNESP, 2000.

SCHOLZ, Vilson. *40 anos de bíblia na linguagem de hoje: as grandezas de Deus em nossa própria língua*. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2013.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
OS VALORES SEMÂNTICOS DO GENITIVO  
NA TRADUÇÃO BÍBLICA

Francisco de Assis Florencio (UERJ)  
[ff017066@gmail.com](mailto:ff017066@gmail.com)

RESUMO

O nosso trabalho tem por objetivo identificar as várias nuances do genitivo, a partir da sua tradução na construção “A de B”. Para tanto, faremos uso de quatro versões bíblicas, sendo uma mais formal, duas que possuem um texto mais crítico e a última segundo a linguagem comum de nossos dias. Procuraremos verificar, primeiramente, se há diferenças entre as três primeiras versões e, em seguida, faremos a comparação entre elas e a nova tradução na linguagem de hoje (NTLH). Feita a comparação, identificaremos a relação expressa em cada um dos versículos escolhidos. A comparação destas versões com a NTLH se deve ao fato de esta tradução ter sido feita de acordo com os preceitos da tradução por equivalência dinâmica, enquanto as outras, na maior parte do texto, por equivalência formal. A nossa base teórica está fundamentada na obra *Theory and Practice of Translation* (NIDA – 1982). Segundo este livro, uma mesma construção gramatical (A de B) pode representar diferentes tipos de relações e, em consequência disto, muitos diferentes significados.

**Palavras-chave:** Genitivo. Versões bíblicas. Bíblia. Equivalência dinâmica. Tradução.

## 1. Introdução

O genitivo talvez seja o caso mais complexo, em termos de possibilidades de tradução do latim e do grego para as línguas modernas. Isso se deve primeiramente à preposição utilizada para a sua tradução. Vejamos o que diz Manoel Said Ali:

De é a preposição empregada com mais frequência e para fins diversos. Exprime em latim a princípio afastamento no sentido “de cima para baixo”, diferindo de *ab* que significava afastamento no sentido horizontal. Executando-se, porém, na prática os movimentos segundo linhas mais ou menos inclinadas, desfazia-se a o sentimento rigoroso de das noções “vertical” e “horizontal” e *de* se confundia com *ab*. Sacrificada foi afinal esta última. Não estava fadada a perpetuar-se a distinção que se fazia, por meio de preposições, entre o afastamento precedido de movimento de dentro para fora e a separação partida dum ponto da superfície. *De* torna-se semelhante a *ex*, e estoura preposição desaparece por supérflua. (SAID ALI, 1965, p. 204)

Fernando Tarallo, ao comentar as palavras do grande mestre, acrescenta: “Assim, o detalhamento de funções, expressas através de casos em latim clássico, aparece em português semelhantemente marcado pela preposição *de*, conforme o exemplifica Said Ali” (TARALLO, 1990, p. 135). A partir daqui ele cita exemplos de alguns tipos de geniti-

vo, tais como o subjetivo, o objetivo, o possessivo, o especificativo, o de qualidade e o partitivo, mostrando, assim, a enorme gama de possibilidades existentes na hora de vertermos o genitivo para o português.

A professora Rosauta Maria Galvão Fagundes Poggio também comenta o grau de dificuldade apresentado pela preposição *de* em razão das inúmeras acepções por ela desempenhadas:

Na passagem do latim para o português, a preposição *de* foi a que alcançou maior ampliação no seu campo semântico, sendo acrescida de muitas novas acepções; entre as preposições, *de* é a que se encontra em maior grau de abstração. (POGGIO, 2002, p. 188)

O teólogo Wilson Scholz, ao comentar o emprego do genitivo no texto bíblico, diz: “Um dos pontos em que o grego se mostra ambíguo – e o português não é diferente, neste particular – é no uso do caso do genitivo” (SCHOLZ, 2013, Cap. 2). A solução para essa dificuldade e ambiguidade é, segundo ele, o contexto. Exemplificando, em uma frase como “carta de Cristo”, ele explica a ambiguidade aqui existente entre Cristo e a carta, em razão dos inúmeros valores do genitivo: a carta pertence a Cristo?; a carta foi enviada a Cristo ou foi ele quem escreveu a carta? A sua conclusão, pelo contexto, é de que Cristo é o autor da carta.

Visando resolver essa questão, ou seja, de apenas traduzir o genitivo pela preposição “de”, passando para o leitor a responsabilidade de entender o que está sendo dito, Eugene Albert Nida e Charles Russell Taber, indo de encontro às versões tradicionais, que trabalham as palavras segundo as dez classes de palavras, conforme apresentadas nas gramáticas normativas, irão trabalhá-las por categorias, restringindo-as a apenas quatro categorias e removendo as ambiguidades resultantes da construção “A de B”:

Na análise do texto da Bíblia, algumas vezes, é bastante surpreendente descobrir que a identificação correta da função transformacional de certas unidades lexicais revela grande diferença em relação ao que tradicionalmente se pensava. Assim, palavras como “graça” (em “a graça de Deus, por exemplo), “justiça” (como usada por São Paulo para falar de “a justiça de Deus”) e “palavra” (na expressão “palavra de Deus”) não se referem basicamente a palavras-entidades abstratas (como se esperaria em “graça” e “justiça”) nem a palavras-objeto (como no caso de “palavra”), mas a palavras-evento, ou seja, “Deus manifesta graça”...; “Deus faz justiça”; e “Deus fala”. (NIDA, 1964, p. 13; *apud* RODRIGUES, 2000, p. 70)

As categorias semânticas trabalhadas pelo teólogo assim se apresentam: objetos, também chamados de seres ou entes; acontecimentos ou eventos; qualidades e relações. As palavras-objeto englobam os substan-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

tivos e os pronomes; as palavras-evento, por denotarem ações, correspondem aos verbos; as palavras-entidades abstratas exercem o papel que caberia aos adjetivos e aos advérbios; já as “relações” têm, por equivalente, as conjunções e as preposições. Assim, do ponto de vista semântico, palavras que, em termos gramaticais, são classificadas como “substantivos” podem funcionar, a rigor, como “verbos”, pois denotam uma ação, como acontece com os seguintes exemplos: “a vontade de Deus”; “a criação do mundo” e “filhos da desobediência”. Aqui, as palavras-objeto regidas pela preposição “de” funcionam como palavras-eventos: “Deus quer”, “cria o mundo” e “filhos que desobedecem”. Essa análise leva o linguista a dividir os sintagmas, construídos segundo o modelo “A de B”, de acordo com a função desempenhada pelas palavras: Núcleo: “Deus quer” e sua representação: B (objeto = Deus) desempenha A (evento = quer); núcleo: “filhos que desobedecem” e sua representação: A (objeto = filhos) desempenha B (evento = desobediência).

Esse novo jeito de traduzir o texto bíblico foi que deu origem, em espanhol, a *Versión Popular* e, em inglês, ao Novo Testamento da *Today's English Version*, ambas em 1966. Em nossa língua, apenas em 1973, veio à luz o novo testamento da tradução na linguagem de hoje (TLH), graças aos esforços da Sociedade Bíblica do Brasil. Após revisões na TLH, surgiu, em 2000, uma nova versão: a nova tradução na linguagem de hoje. É sobre ela que nos debruçaremos para entendermos as múltiplas acepções da construção “A de B”, cotejando-a com outras três versões: a nova versão internacional (NVI), a Almeida corrigida e fiel (ACF) e a Bíblia de Jerusalém (BJ).

### 2. A construção “A de B” na NTLH e nas outras três versões

A nossa análise se dará, primeiramente, pela apresentação da construção “A de B”; em seguida, mostraremos como ela ficou na NTLH (nova tradução na linguagem de hoje), segundo a teoria de Eugene Albert Nida e Charles Russell Taber; por fim, veremos como a construção é representada nas outras versões em estudo.

O primeiro sintagma que abordaremos se encontra em Efésios 1.4. Nesta passagem, encontramos o vocábulo *καταβολης*, literalmente “fundação”, e seu genitivo *κοσμου*. Ao vertermos para nossa língua, a preposição “de” substituirá o genitivo e a tradução literal será “antes da fundação do mundo”. Antes de analisarmos o valor sintático desta construção, vale apenas destacar o porquê da escolha de “criação” nas versões mais

modernas (NVI e NTLH). A palavra “fundação” (ACF e BJ) pode ser empregada com valor de objeto, como no exemplo: “A fundação da casa” ou como sinônimo de instituição, organização: “A Fundação de Apoio à Escola Técnica”. No contexto da epístola, porém, o substantivo “fundação” não se encaixa em nenhum destes exemplos. Isso ocorre pelo fato de, no contexto bíblico, ele não se caracterizar como um objeto, mas como um evento, o que, com certeza, leva as versões mais recentes a traduzi-lo como “criação”. Outro fato que conduz a essa tradução é a presença da locução prepositiva “antes de”, que expressa relações de tempo entre eventos. Quanto à sintaxe, vale ressaltar que “a criação do mundo” pode ter valor passivo, equivalendo a “o mundo foi criado por Deus” ou, ainda, valor ativo, “Deus criou o mundo”.

Em Romanos 15.33, encontramos a construção  $\theta\epsilon\omicron\varsigma\ \tau\eta\varsigma\ \epsilon\iota\rho\eta\eta\eta\varsigma$ , percebe-se que as versões não chegam a um acordo quanto ao emprego ou não do artigo definido antes de “paz”: na Almeida corrigida e fiel (ACF), temos “de paz”; na NVI e na BJ, encontramos “da paz”. Na tradição clássica, o emprego do artigo serve para identificar o “deus” a quem estamos fazendo referência, servindo, assim, como epíteto: deus da guerra, Marte; deus do amor, Eros; quando, porém, se quer falar do Deus cristão, costuma-se designá-lo por “Deus de amor”, ou seja, Ele tanto pode ser a origem do amor quanto a sua própria essência. Assim, com base neste exemplo, acreditamos que seria melhor a omissão do artigo. Ao traduzir a expressão pelo seu sentido (Deus, a nossa fonte de paz), a NTLH explica a origem de nossa paz. Já a frase “a paz de Deus” (Fil. 4.7), cujo genitivo tem valor de posse, diferencia-se do sintagma já comentado por expressar não a origem da paz, mas quem a concede. Deste modo, a palavra-objeto (Deus) nos concede a sua paz (evento).

Diferentemente de “Deus pacífico”, que não serviria para traduzir “Deus da paz” (cujo comentário aparecerá mais adiante), uma vez que a locução adjetiva não poderia ser substituída por um adjetivo, no sintagma  $\tau\omicron\nu\ \lambda\omicron\gamma\omicron\nu\ \tau\eta\varsigma\ \acute{\alpha}\lambda\eta\theta\epsilon\iota\alpha\varsigma$  (Efésios 1.13) a locução “da verdade” pode e deve ser traduzida como um adjetivo, razão pela qual a NTLH (nova tradução na linguagem de hoje) assim a entende: “a verdadeira mensagem”. Aqui, a palavra-abstrata (verdade) qualifica a palavra-evento (palavra).

No mesmo versículo, encontramos a construção  $\tau\tilde{\omega}\ \pi\nu\epsilon\acute{\upsilon}\mu\alpha\tau\iota\ \tau\tilde{\eta}\varsigma\ \acute{\epsilon}\pi\alpha\gamma\gamma\epsilon\lambda\iota\alpha\varsigma\ \tau\tilde{\omega}\ \acute{\alpha}\gamma\iota\omega$  (pelo Espírito Santo da promessa). Aqui, “Espírito Santo” funciona como palavra-objeto e “promessa” como palavra-evento; assim, podemos interpretar a frase de duas maneiras: “o Espírito Santo que foi prometido por Deus” ou “o Espírito Santo que Ele havia

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

prometido”. A segunda opção foi a escolhida pela NTLH, onde “Deus”, que é o agente da promessa, fica subentendido pelo emprego do pronome “Ele”. Diferentemente das outras duas versões, que fazem uma tradução literal, a Bíblia de Jerusalém (BJ) vê o “Espírito Santo” como um genitivo apositivo e, por isso, assim constrói a sentença: “pelo Espírito da promessa, o Espírito Santo”.

Com exceção da Almeida corrigida e fiel (ACF) e da Bíblia de Jerusalém (BJ), que, por serem aqui mais fiéis ao original, empregam αυτου, que completa o versículo κατὰ τὸ πλοῦτος τῆς χάριτος (segundo a riqueza da sua glória), a nova versão internacional (NVI) (de acordo com as riquezas da graça de Deus) e a NTLH (Como é maravilhosa a graça de Deus), em Efésios 1.7, substituem o pronome pelo substantivo “Deus”, a fim de que não haja confusão entre a pessoa de Cristo e a pessoa do Pai, uma vez que a “graça” vem deste e não daquele. Eugene Albert Nida e Charles Russell Taber tecem o seguinte comentário sobre esse excerto:

Se nós examinarmos mais de perto o significado de graça, nós perceberemos que a graça de Deus não é uma coisa (substância) nem uma qualidade de Deus, mas expressa um tipo de ação ou comportamento da parte de Deus: Deus faz alguma coisa e isto é a ação (o evento) que nós chamamos de graça. Como o inglês não possui um verbo para expressar essa noção semanticamente simples, usamos a expressão mostrar graça. (NIDA, & TABER, 1982, p. 36)

O comentário de Eugene Albert Nida e Charles Russell Taber vem ao encontro do que diz Vilson Scholz: “Termos que, no original, alguns substantivos foram transformados em verbos, porque, do ponto de vista semântico, expressam uma ação ou um acontecimento” (SCHOLZ, 2013, cap. 2). Assim, do ponto de vista semântico, a melhor tradução seria “Ele mostra abundantemente a sua graça”.

No caso da construção “Jesus de Nazaré” (Mateus 26.71), percebemos que todas as versões a traduziram literalmente. Pode-se, porém, explicitar o genitivo a fim de que não se venha a confundir “a origem” com o “sobrenome”. Em nossos dias, muitos sobrenomes são oriundos de lugar, tais como “da Costa”, “da Mata”. Assim, para que não houvesse dúvida quanto à expressão “de Nazaré”, seria interessante traduzi-la por “natural ou oriundo de Nazaré”.

Dentre as várias cidades que o Mar da Galileia banhava estava Genesaré. O autor sacro, ao empregar τὴν λίμνην γεννησαρέτ, faz uso da metonímia, ou seja, usa uma parte do mar (Lago de Genesaré) para representar o seu todo (Mar da Galileia). Genesaré, que, por sua vez, é o apos-

to especificativo de “lago”, ou seja, não é qualquer parte dele, mas a parte que está localizada na cidade de Genesaré. Fica claro, assim, que a preposição “de”, aqui, é empregada para indicar o lugar onde estava localizado o lago e que a tradução da NTLH (nova tradução na linguagem de hoje), ao traduzir como o “Mar da Galileia”, esclarece, explicita que lago é este.

A expressão κυριος τοῦ σαββάτου, “Senhor do sábado” (Marcos 2.28) está dentro de um contexto em que os fariseus acusavam Jesus e seus discípulos de não guardarem o sábado, em razão de estes últimos terem colhido espigas no sétimo dia. O termo κυριος pode funcionar aqui como: a) um objeto, uma pessoa; b) um acontecimento, tendo, por isso, valor correspondente a uma construção verbal, significando, assim, “o ato de governar, comandar”. Esta é a razão por que a NTLH substituiu “Senhor do sábado” por “tem autoridade” e por que Eugene Albert Nida e Charles Russell Taber sugerem a interpretação “aquele que determina o que deve ser feito no sábado”. (NIDA & TABER, 1982, p. 37)

Em τοῦ υἱοῦ τῆς ἀγάπης αὐτοῦ, “do Filho do seu amor” (Colossenses 1.13), a palavra “amor” passa pelo mesmo processo que a palavra “fé”, quando, em alguns contextos, é precedida pela preposição “de”. Vejamos o comentário do teólogo Wilson Scholz sobre estes dois substantivos: “Fé é o ato de crer, ou seja, um acontecimento. O mesmo vale para `amor” (SCHOLZ, 2013, cap. 4). Seguindo esse pensamento, fica claro que o termo “amor”, neste versículo, não é um ente, um objeto, mas, por ter valor de evento, ação, pode ser substituído por uma forma verbal. Percebemos que isso se concretiza nas versões NVI e NTLH, quando “amado” (forma nominal do verbo “amar”) tem por agente “o qual” (Deus) e como objeto “seu filho” (Jesus). Uma outra opção de tradução e que talvez seja, semanticamente, a melhor é a empregada pela nova versão internacional (NVI) americana: “Porque ele nos resgatou do domínio das trevas e nos levou para o reino do Filho que ele ama”.<sup>39</sup> Aqui, a função de palavra-evento desempenhada pelo substantivo ἀγάπη fica mais explícito que nas outras versões.

Um destaque especial merece o capítulo 6 de Efésios:

13 Por isso, vistam toda a armadura de Deus, para que possam resistir no dia mau e permanecer inabaláveis, depois de terem feito tudo.

---

<sup>39</sup> For he has rescued us from the dominion of darkness and brought us into the kingdom of the Son he loves.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

14 Assim, mantenham-se firmes, cingindo-se com o cinto da verdade, vestindo a couraça da justiça

15 e tendo os pés calçados com a prontidão do evangelho da paz.

16 Além disso, usem o escudo da fé, com o qual vocês poderão apagar todas as setas inflamadas do Maligno.

17 Usem o capacete da salvação e a espada do Espírito, que é a palavra de Deus.

No que concerne à “armadura de Deus”, a palavra aqui usada para “armadura” é *πανοπλία*, que, metaforicamente, refere-se “às virtudes do caráter cristão na luta contra o mal” (NIDA & TABER, 1982, p. 53). Como essas virtudes não podem ser adquiridas por conta própria, pois são oriundas de Deus e as outras traduções são literais, a melhor tradução para a frase acima é a da NTLH (nova tradução na linguagem de hoje): “a armadura que Deus dá a vocês”; sendo “Deus” a palavra-objeto que desempenha o evento.

Já o genitivo da frase “a couraça da justiça” é classificado por Ethelbert William Bullinger (2013) como apositivo. Assim, o entendimento deste estudioso é o de que aqui não se trata de qualquer ‘justiça’, mas da “justiça” que é de Cristo, gerando, assim, a seguinte explicação: “A justiça de Cristo que é a nossa couraça”.<sup>40</sup> Embora a tradução da NTLH acompanhe as outras versões, se levarmos em conta as palavras de Ethelbert William Bullinger, vamos concluir que uma boa tradução, segundo os princípios teóricos de Eugene Albert Nida e Charles Russell Taber seria “Cristo é a nossa couraça.”

Em “o escudo da fé”, o genitivo traz consigo a ideia de posse e, já que a “fé” é a possuidora do “escudo”, a melhor tradução seria “o escudo que a fé possui ou usa”, fazendo referência, assim, à pessoa de Cristo. Deste modo, a palavra “fé” é o objeto que desempenha um evento.

No versículo “O temor do Senhor é o princípio da sabedoria...” (Prov. 9.10) temos um exemplo de genitivo subjetivo, ou seja, ele é o agente da ação. Assim, para que não houvesse dúvida sobre a função sintática de “Senhor”, bastaria trocar a preposição “de” pela preposição “a” que já deixaria o texto claro, a saber, “Deus não teme”, e sim “é temido”. Na NTLH, a construção aparece assim: “... temer ao Senhor”, o que nos leva a concluir que “temor” é uma palavra-evento, tendo “Senhor” como palavra-objeto.

---

<sup>40</sup> *Ibidem*, p. 288: Christ’s righteousness being our breastplate.

Não se deve confundir “O Deus de paz” (Fl 4.9) com “a paz de Deus” (Fl 4.7). No primeiro sintagma, temos um genitivo que fica na fronteira entre origem e causa eficiente, uma vez que a nossa paz vem de Deus, Ele é quem causa a nossa paz. É por isso que assim encontramos esse trecho na NTLH: “E o Deus que nos dá a paz estará com vocês”. Já no segundo exemplo, que tanto na NTL quanto nas outras versões não sofreu alteração na forma, encontramos um exemplo de genitivo de posse, isto é, “a paz é d’Ele, pertence a Ele”, logo nada nem ninguém pode possuí-la, conforme as palavras de Ethelbert William Bullinger (2013, p. 40): “a paz que reina em sua presença...”<sup>41</sup>

Embora já tenhamos dado um exemplo, merece um destaque especial o vocábulo *πνευμα* na construção A de B, uma vez que a sua tradução ficará na dependência da natureza ou da atividade do Espírito. Antes de passarmos para os exemplos bíblicos, vale transcrever o que Vilson Scholz diz sobre este vocábulo na NTLH (nova tradução na linguagem de hoje):

No caso de `Espírito`, o que traduções de equivalência formal costumam fazer é grafar o termo com a letra inicial maiúscula. Isto ajuda o leitor, que vê o texto, mas de nada serve para o ouvinte, que não percebe a presença de uma letra maiúscula. Assim, por exemplo, na conhecida passagem de 2Coríntios 3.6, como em tantas outras, a Tradução na Linguagem de Hoje, em vez de de dizer apenas “o Espírito que vivifica”, optou por dizer de forma explícita “o Espírito de Deus dá a vida. (SCHOLZ, 2013, cap. 2)

Com a citação acima, fica evidente a preocupação do tradutor em especificar o tipo de espírito de que se está falando, ou seja, não é um espírito qualquer, mas o espírito que vem da parte de Deus. Dentre os inúmeros exemplos presentes no texto bíblico da construção *πνευμα* mais genitivo, destacamos, primeiramente, “o Espírito de adoção”. Aqui, o substantivo “adoção” funciona como um evento, pois funciona como um verbo: “Somos adotados pelo Espírito” ou “o Espírito nos torna filhos de Deus”, razão pela qual encontramos na NTLH: “o Espírito torna vocês filhos de Deus” (Rom 8.15), na NVI “o Espírito que os torna filhos por adoção” e, na Bíblia de Jerusalém (BJ), “um espírito de filhos adotivos”. As duas primeiras versões se equivalem quanto à pessoa do “Espírito” e quanto à condição daqueles que são adotados. A BJ, porém, ao escrever *πνευμα* com letra minúscula e empregar o artigo indefinido, dá a entender que não está a falar do “Espírito de Deus”, mas sim do “espírito humano”, a saber, “a disposição mental”, “a consciência” de

---

<sup>41</sup> The Peace which reins in his presence,...

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

que o cristão deve ter de que não é mais escravo do pecado, e sim filho adotivo de Deus. Outro exemplo é “o Espírito da graça” (Hb 10.29). Ainda que nenhuma versão faça a equivalência dinâmica deste sintagma, Eugene Albert Nida e Charles Russell Taber apresentam duas possíveis construções para ele: “o Espírito que concede a graça” e “o Espírito que é gracioso para conosco” (NIDA & TABER, 1982, p. 52). Assim, no primeiro exemplo, “Espírito” é a palavra-objeto e “graça” a palavra-evento; já, no segundo, “graça” é uma palavra-abstrata que qualifica “Espírito”. Muito são os exemplos da construção em estudo com o vocábulo  $\piνευμα$ , por isso vamos nos ater a mais um exemplo apenas: “Espírito da vida”. Enquanto as outras versões mantêm a construção grega, a NTLH, seguindo a equivalência dinâmica e entendendo que a construção “da vida” se refere a uma atividade realizada pelo Espírito, traduz o sintagma por um evento desempenhado por ele: “Pois a lei do Espírito de Deus, que nos trouxe vida (da vida)...” (Rom 8.2).

O último vocábulo que analisaremos na construção A de B é  $υιος$ , “filho”. O nosso primeiro exemplo é o genitivo de classe ou tipo: “filho de...”. Assim, dependendo do contexto, muitas são as possibilidades de tradução deste sintagma. Deste modo, expressões como “filho do diabo” (At 13.10), “filho do inferno” (Mt 23.15) e “filhos do trovão” (Mc 3.17) deveriam ser reproduzidos, respectivamente, na NTLH, por “alguém que é como o diabo”, “merecedor do inferno” e “pessoas que são como o trovão; porém, na versão citada, apenas o segundo exemplo foi traduzido segundo o seu significado: “pessoa duas vezes mais merecedora do inferno”. A única versão que vai ao encontro da NTLH (nova tradução na linguagem de hoje), fugindo, assim, à tradução *ad verbum* é a Bíblia de Jerusalém (BJ): “vós o tornais duas vezes mais digno da geena do que vós.” Ao fazermos a comparação, percebemos que esta última versão omite o determinado “filho” – substituído por “pessoa” na NTLH – mas, em compensação, traduz literalmente o termo empregado para designar o “inferno”, ou seja, “geena”. Uma construção paralela às apresentadas é  $υιος του θεου$ , “Filho de Deus”, que em todas as versões continua tal qual o grego, mas que por fazer referência à essência e à natureza de Deus, pode ser assim traduzida: “o Filho que tem a mesma natureza de Deus”.

A palavra  $υιος$  também aparece em várias expressões idiomáticas. A primeira a ser destacada é “filhos do reino”. Ela significa “povo do reino de Deus, povo de Deus”, mas a versão que mais se aproxima deste significado é a NTLH: “Mas as pessoas que deviam estar no Reino

serão jogadas fora,...” (Mt 8.12). Outros exemplos que também correspondem à construção “povo de Deus” são “filhos da luz” e “filhos do dia”, embora nenhuma tradução a utilize.

### 3. *Considerações finais*

A tradução por equivalência dinâmica é, sem dúvida, um grande passo na história da tradução bíblica. As traduções por equivalência formal trouxeram e trazem muitas dificuldades para o entendimento daqueles que começam a estudar ou já estudam a Bíblia. Muitas dessas dificuldades se devem ao fato de essas versões serem muito literais e de transmitirem para as línguas modernas construções próprias da índole grega e hebraica, estranhas, portanto, a um falante moderno. A construção “A de B” é um destes exemplos, pois os tradutores, ao levarem em conta apenas o aspecto gramatical, não conseguem passar para a língua receptora o real significado daquela construção dentro do contexto em que ela se encontrava. A NTLH, ao fazer a tradução do genitivo segundo critérios semânticos, explicita o real significado da construção “A de B”, facilitando, assim, a leitura e o entendimento. Não se pode esquecer, porém, que não há unanimidade quanto ao trabalho de Eugene Albert Nida e Charles Russell Taber, como podemos comprovar nas palavras da professora Cristina Carneiro Rodrigues:

O recurso ao contexto amplo a que Eugene Albert Nida remete acaba se reportando a uma determinada fé, não especificamente ao texto ou à cultura bíblica. A interpretação considerada indubitável é, assim, uma interpretação institucionalizada, ou doutrinária. (RODRIGUES, 2000, p. 73).

Apesar da crítica da professora ao trabalho de Eugene Albert Nida, a Igreja Católica Apostólica Romana aderiu, em 2005, à NTLH, conforme testemunho no site do Instituto Teológico Franciscano:

Mais uma edição da Bíblia aqui no Brasil. A novidade está no subtítulo, nova tradução na linguagem de hoje (NTLH), e também no fato de que a edição é na realidade uma coedição, de alcance ecumênico, de Edições Paulinas, católica, com a Sociedade Bíblica do Brasil, SBB, protestante.<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Instituto Teológico Franciscano. Disponível em <http://www.itf.org.br/biblia-sagrada-nova-traducao-na-linguagem-de-hoje.html>

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BULLINGER, Ethelbert William. *Figures of speech used in the Bible*. Explained and illustrated. USA: Delmarva Publications, 2013.

INSTITUTO Teológico Franciscano. Disponível em:  
<<http://www.itf.org.br/biblia-sagrada-nova-traducao-na-linguagem-de-hoje.html>>.

NIDA, Eugene Albert; TABER, Charles Russell. *The Theory and Practise of Translation*. Netherlands: United Bible Societies, 1982.

POGGIO, Rosauta Maria Galvão Fagundes. *Processos de gramaticalização de preposições do latim ao português: uma abordagem funcionalista*. Salvador: Edufba, 2002.

RODRIGUES. Cristina Carneiro. *Tradução e diferença*. São Paulo: UNESP, 2000.

SAID ALI, Manoel. *Gramática histórica da língua portuguesa*. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

SCHOLZ, Vilson. *40 anos de Bíblia na linguagem de hoje: as grandezas de Deus em nossa própria língua*. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2013.

TARALLO, Fernando. *Tempos linguísticos: itinerário histórico da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

## **PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS DIGITAIS PARA O ENSINO DE ESPANHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA**

*Cristina do Sacramento Cardôso de Freitas (UESC)*  
crisjesa@ig.com.br

### **RESUMO**

Dentre as diversas práticas que compõem a especificidade do docente de línguas estrangeiras, a produção de materiais didáticos faz parte das tarefas que caracterizam sua identidade. Argumentamos sobre a importância de o professor de língua estrangeira se ver como avaliador crítico dos materiais de ensino que utiliza, bem como se perceber como profissional competente capaz de produzir materiais que sejam mais condizentes com sua realidade de ensino, de maneira simples, moderna, criativa e econômica. Para tanto, apresentaremos uma proposta de produção de materiais didáticos digitais (extraídos da Internet ou utilizados com o auxílio do computador) para o ensino da língua espanhola a alunos de ensino fundamental e médio, de instituições públicas ou privadas. Os métodos utilizados foram: o histórico, que proporcionou uma melhor compreensão da abordagem comunicativa; e o analítico-sintético de natureza qualitativa, pois o fenômeno investigativo foi interpretado de forma contextualizada. Avaliaremos a escolha do material didático em sala de aula, questões relativas à importância de um enfoque verdadeiramente comunicativo no ensino de espanhol língua estrangeira (E/LE) e sugestões de atividades relacionadas a esta abordagem (através do uso de canções, a produção de telejornal baseada em textos literários e de contos de fadas em vídeo, técnicas de legendagem e dublagem de vídeos curtos, criação de comercial de TV, produção de histórias em quadrinhos, uso de recursos tecnológicos on-line no ensino de espanhol como língua estrangeira, além de outras atividades lúdicas para apresentação de filmes e curta-metragem). O arcabouço teórico que servirá de base para este trabalho inclui autores como: José Carlos Paes de Almeida Filho (1994), María Bürmann et al. (2002), Christine Siqueira Nicolaidis & Vera Fernandes (2003), Vilson José Lefta (2003), Rose Ramos (2007) e Ísis Ribeiro (2007), que abordam a escolha e produção de material didático no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola.

**Palavras-chave:** Recursos didáticos. Ensino de língua espanhola. E/LE.

### **1. Introdução**

Dentre as diversas práticas que compõem a especificidade do docente de línguas estrangeiras, a produção de materiais didáticos faz parte do universo de tarefas que caracterizam a identidade deste profissional da educação. Na presente proposta, argumentamos sobre a importância de o professor de língua estrangeira se ver enquanto avaliador crítico dos materiais de ensino que utiliza, bem como se perceber como profissional competente capaz de produzir materiais que sejam mais condizentes com sua realidade de ensino, de maneira simples, criativa e econômica. Para

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

tanto, apresentaremos uma proposta de produção de materiais didáticos digitais (ou seja, extraídos da Internet ou utilizados com o auxílio do computador) para o ensino da língua espanhola, a alunos de ensino fundamental e médio, de instituições públicas ou privadas, baseada em projeto de iniciação à docência, desenvolvido na Universidade Estadual de Santa Cruz entre os anos 2010 e 2014, com alunos do curso de letras da região de Ilhéus e Itabuna (Bahia).

O objetivo geral é, portanto, duplo: o de apresentar um acervo diversificado de atividades lúdicas digitais para auxiliar na prática pedagógica do docente ou futuro docente de língua espanhola como língua estrangeira; e o de estimular a aprendizagem destes idiomas entre os alunos de ensino fundamental e médio nas instituições públicas e privadas de ensino da região, com o auxílio das novas tecnologias.

A utilização de atividades lúdicas no ensino de línguas estrangeiras visa o desenvolvimento de habilidades de pensamento lógico, de compreensão e de formação de uma gramática interna que propicie ao aprendiz a capacidade de comunicação efetiva no idioma. Este processo contribui com a consolidação da desenvoltura comunicativa e o uso fluente da língua que está sendo estudada, em situações do dia a dia. Assim, nesta pesquisa, objetivamos mostrar a importância da renovação da abordagem comunicativa como instrumento necessário ao ensino e aprendizagem da língua espanhola, visto que esta metodologia ainda hoje é uma das mais utilizadas no ensino de idiomas e proporciona aos alunos uma forma mais interativa de aquisição da língua.

As metodologias de pesquisa utilizadas na investigação foram três: a histórica, que proporcionou uma melhor compreensão da abordagem comunicativa; a analítica, que foi desenvolvida ao longo das leituras que compuseram toda a fundamentação teórica do trabalho; e a analítica sintética de natureza qualitativa, pois o fenômeno investigativo será interpretado de forma contextualizada.

Para tanto, esta pesquisa está dividida em três capítulos, destacando-se: a problemática da escolha do material didático em sala de aula de língua estrangeira; questões relativas à importância do enfoque comunicativo no ensino de espanhol como língua estrangeira (E/LE); e sugestões de atividades relacionadas a esta abordagem no ensino de espanhol como língua estrangeira (como por exemplo, com o uso otimizado de canções; a produção de um telejornal baseada em um texto literário; a produção de contos em vídeo; técnicas de como legendar vídeos curtos;

criação de comercial de TV sobre tema transversal adaptado ao ensino de espanhol como língua estrangeira; produção de histórias em quadrinhos; além do uso de outros recursos tecnológicos *on-line* no ensino de espanhol como língua estrangeira, como confecção de blogs, formação de grupos nas redes sociais Facebook e WhatsApp, produção de *podcasting*, criação de rádios *on-line*, realização de atividades em sites de ensino de espanhol como língua estrangeira etc.).

Para esta pesquisa, nos apoiamos em autores como: Ísis Ribeiro (2007), que trata de critérios para a análise e seleção de materiais didáticos de língua estrangeira; Dell H. Hymes (1991), sobre a abordagem comunicativa no ensino de línguas; e Michèle Lambert (2001), Vilson José Leffa (2003) e Rose Ramos (2007), com algumas sugestões de atividades didáticas.

## **2. Revisão da literatura**

### **2.1. A escolha do material didático**

A escolha de materiais de ensino não é uma tarefa simples, pois será determinada pelo perfil do público-alvo, pelas especificidades do contexto onde dado material será utilizado, pelas necessidades de aprendizagem, pela metodologia de ensino norteadora, pelo tempo previsto para uso, pelos custos, etc. Pressupõe ainda a análise e a avaliação que, apesar de muitas vezes serem feitas de forma superficial, representam o ponto-chave para uma escolha mais adequada e, por isso, devem ser feitas a partir de critérios objetivos e que visem um melhor enquadramento do material ao perfil do grupo.

A partir de relatos de alunos do curso de letras, português-espanhol, da Universidade Estadual de Santa Cruz (Ilhéus – Bahia), matriculados em metodologia do ensino de língua estrangeira, e de formandos do mesmo curso, foi possível observar que a escolha do material didático com o qual se vai trabalhar nas escolas da rede pública de ensino fundamental e médio da região de Ilhéus e Itabuna (BA), é feita, em geral, em poucos encontros, não sendo estabelecidos critérios bem definidos e claros para a escolha, em virtude da brevidade do tempo, dos desencontros entre os docentes e, até mesmo, devido à carência de informações acerca dos critérios para seleção deste material, o que leva à adoção, em geral, de um material didático único, o livro didático, tendo em vista somente os aspectos gráficos e os custos do mesmo, além da indicação pelo

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

PNLD. Não queremos apontar com isto que estas questões não sejam relevantes. De acordo com Ísis Ribeiro (2007, p. 129), elas o são, porém mais relevantes seriam se, conjuntamente, outros critérios fossem levados em consideração, tais como:

Se o material oferece flexibilidade de uso; se contribui para desenvolvimento de ambos, professor e alunos; se representa todos os tipos de alunos; se é capaz de motivar os alunos; se é passível de ser utilizado sem a presença do professor; se favorece o êxito dos alunos; se é adequado ao perfil da turma; se contribui para o desenvolvimento da autoconfiança; se expõe o aluno ao uso autêntico da língua; se envolve a todos, provendo oportunidade de uso da língua-alvo; se possui clareza (instruções, layout, ilustrações etc.); se facilita o aprendizado em curto ou longo espaço de tempo; se minimiza ou maximiza o potencial dos usuários (professor e alunos); se apresenta *conexões* com a vida real dos alunos; se proporciona oportunidades para autoavaliação.

De acordo com José Carlos Paes de Almeida Filho (1994), um material mais adequado ao de ensino de línguas é aquele que, além de colaborar no processo da construção da competência linguístico-comunicativa dos aprendizes – oferecendo insumo para que esta competência seja adquirida –, seja adequado ao nível dos alunos, ao interesse do aprendiz, forneça suporte ao professor na organização das aulas, se desenvolva a partir de uma sequência lógica para que o aluno e o professor percebam avanços, se destine a fazer pensar, refletir e raciocinar, e não meramente a reproduzir e copiar, que estimule a criatividade, favorecendo o crescimento da autoestima do aprendiz, e, em última instância, que proporcione a possibilidade de autodidatismo. A proposta de atividades apresentada no capítulo final do trabalho estará baseada na observação destes critérios formulados por José Carlos Paes de Almeida Filho.

Sabemos que o ensino da língua espanhola passou por diversas transformações ao longo do tempo, devido ao surgimento de métodos que influenciaram, e influenciam até hoje, no desenvolvimento das aulas de língua estrangeira.

Atualmente, os professores precisam utilizar diferentes métodos em sala de aula para tentar atrair o aluno para a aprendizagem. Acreditamos que o uso de métodos unicamente tradicionalistas não produz um ensino significativo, pois geralmente se ocupam de ensinar regras gramaticais, repetições e memorização de vocábulos. Assim, analisaremos mais detalhadamente como atividades digitais, baseadas em um repensar do enfoque comunicativo, podem ser desenvolvidas de uma maneira simples e efetiva em qualquer instituição de ensino fundamental II ou de ensino médio.

## 2.2. O enfoque comunicativo

É comum, dentro da educação básica brasileira, notar a existência de alunos desmotivados e insatisfeitos com o ensino da língua espanhola, pois os mesmos alegam que as aulas são monótonas, cansativas e repetitivas. Acreditamos que o interesse e o desenvolvimento linguístico dos alunos se devem em grande parte ao método utilizado pelo professor, por isso, é necessário o uso de um método que trabalhe com situações e instrumentos reais do próprio cotidiano do aluno, para que ele perceba sentido naquilo que está sendo estudado.

Portanto, aprender uma língua estrangeira significa mais do que conhecer vocabulário, regras gramaticais e pronúncia correta, baseada exclusivamente em repetição de padrões. Significa ter competência para comunicar-se através dela, visto ser este o objetivo final do estudo de qualquer língua estrangeira.

Em uma breve retrospectiva, sabemos que a abordagem comunicativa se desenvolveu nas duas últimas décadas do século XX. Também chamada de *Communicative Approach* ou *Functional Approach*, é a versão britânica do movimento iniciado na década de 60 em reação ao estruturalismo (estudo das formas da língua, de sua estrutura gramatical) e ao behaviorismo (reflexos condicionados que moldam o comportamento). Em linhas gerais, é resultado da insatisfação de alguns linguistas com os métodos de tradução, gramática e o audiolingual.

Jack C. Richards (2006) define a abordagem comunicativa como a habilidade do conhecimento do uso da língua para uma variedade de diferentes propósitos e funções, o que inclui saber usá-la adequadamente de acordo com cada situação, sendo o objetivo final manter a comunicação entre os falantes, mesmo diante de limitações. A abordagem comunicativa parte das experiências, dos conhecimentos, da motivação e dos aspectos culturais específicos que o aluno traz para a aprendizagem, estabelecendo seus objetivos a partir da pergunta: o que os alunos precisam para saber se comunicar na língua-alvo? Também é importante viabilizar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever na língua estrangeira).

O linguista e antropólogo Dell H. Hymes (1991) acreditava que os alunos não estavam aprendendo completamente em situações reais, pois estes não conseguiam se comunicar na língua estrangeira estudada. Ou seja, para eles não havia sentido em conhecer as estruturas da língua sem saber utilizá-las na prática, no mundo real. Para ele, os membros de uma

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

comunidade linguística possuem uma competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, isto é, um conhecimento expandido tanto das normas gramaticais de uma dada língua estrangeira, como de suas normas de uso.

A abordagem comunicativa acredita que a unidade básica da língua é o ato comunicativo, ao invés da frase ou da palavra. O mais importante passa a ser o significado e não a forma. O objetivo passa a ser a competência comunicativa, e não mais a memorização de regras. Para que essa competência ocorra, devem ser utilizadas situações reais do dia-a-dia dos alunos, mais autênticas possíveis. Assim, conseguirão aprender as formas gramaticais percebendo que estas possuem utilidade e também podem ser usadas no seu cotidiano.

Em sala de aula, os alunos devem ser encorajados a expressar significados. Os erros devem ser tolerados, e até valorizados como parte do processo de aprendizagem, pois são o resultado da aproximação natural entre o aluno e a norma da língua, indicadores, portanto, de um estágio da aprendizagem conhecido como interlíngua.

No entanto, cabe aclarar que existe uma ideia comumente difundida de que a língua é um instrumento destinado fundamentalmente à comunicação. A ênfase de uma maneira incorreta no fator comunicativo pode ter efeitos devastadores sobre o processo de aprendizagem por parte do aluno, devido ao fato de que o ensino das chamadas competências comunicativas, na prática, não se realiza da maneira mais adequada.

O falso objetivo de dominar as quatro habilidades em cada vez menos tempo é o principal elemento motivador do aprendizado, uma vez que fornece uma sensação de domínio imediato do idioma logo nas primeiras aulas (propaganda comum de muitos cursos de idiomas). No entanto, essa sensação é ilusória, como confirmam María Teresa Celada e Neide Therezinha Maia González (2005), pois provém de um reducionismo que se refere à uniformidade das situações pragmáticas nas quais um indivíduo pode se encontrar. São os famosos diálogos para prática de funções comunicativas, como quando, por exemplo, o professor ensina os alunos a falar ao telefone, pedir em um restaurante, comprar em um mercado, perguntar sobre como chegar a algum lugar etc.

Entretanto, a proposta que sugerimos aqui vai além. Partindo do enfoque comunicativo para o ensino de línguas estrangeiras, a proposta em questão desenvolverá os seguintes tópicos na próxima seção: o uso aprimorado de canções no ensino da língua espanhola, a produção de um

telejornal baseada na leitura de textos literários, a produção de contos em vídeo, técnicas simples de como legendar vídeos curtos, criação de comercial de TV sobre tema transversal adaptado ao ensino de espanhol como língua estrangeira, produção de histórias em quadrinhos digitais, além do uso de outros recursos tecnológicos *on-line* no ensino de espanhol como língua estrangeira.

### **2.3. Sugestões de atividades de incentivo ao uso das Novas TIC no ensino de E/LE**

Sobre o uso das novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras no Brasil, nosso documento norteador, as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006, p. 103-104) afirmam que,

no caso do uso da linguagem na comunicação mediada por computador, (...), aparentemente se trata apenas do uso da comunicação escrita. Porém, a escrita em sua forma tradicional não foi desenvolvida para uma interação comunicativa em tempo real (o que seria o domínio da linguagem falada), e é justamente essa característica de interação verbal em tempo real que marca essas formas específicas de comunicação. Isso leva essas novas comunidades a recontextualizarem a escrita para adquirir características como o imediatismo, a redundância e a natureza efêmera da fala em situações de interação verbal em tempo real. Por exemplo, acrescentam à escrita aspectos visuais, como o uso de cores, ícones (emoticons ou caretas), para comunicar aspectos que estariam presentes na fala (como entonação, estados de humor, sentimentos, etc.), criando uma nova “escrita” com características da fala (ou vice-versa).

(...) Outro exemplo recente do uso da linguagem na comunicação mediada por computador é o caso dos blogs (tipo de diário pessoal, termo derivado de weblog, equivalente a “diário na rede” em português, que permite postar textos e imagens), que representam a criação de um novo gênero de “escrita”, uma recontextualização radical do gênero anterior do diário pessoal. (...). Os blogs na Internet são constantemente atualizados, reescritos e deixados acessíveis ao público em geral. As diferenças entre a comunicação escrita e a falada mais uma vez se diluem na construção desse novo gênero. O amplo uso de materiais visuais, e às vezes sonoros, em blogs contribui para tornar mais complexo ainda o processo de comunicação desses, uma vez que as imagens – que parecem apenas complementares – podem ser tão loquazes quanto o texto escrito.

Com relação ao conceito de comunicação oral, o documento esclarece que esse termo precisa ser entendido não simplesmente como parte conceitual da concepção anterior de quatro habilidades numa visão de linguagem como totalidade homogênea, mas sim sob uma visão alternativa de heterogeneidades abertas e socioculturalmente contextualizadas.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

No entanto, ao responder à pergunta que conteúdo ensinar visando ao desenvolvimento da comunicação oral no ensino médio, seguindo uma abordagem comunicativa, o documento apenas orienta que se deve ter a preocupação de: preparar os alunos para a comunicação em contextos significativos, levar em consideração as necessidades e relevâncias regionais e buscar a interação entre os elementos do grupo. Para tal, pode-se contemplar desde contextos simples, como a troca de informações e apresentações pessoais, até contextos mais complexos, como por exemplo oferecer ajuda a turistas nas regiões do país onde tal situação seja comum.

Assim, nas próximas linhas, sugerimos algumas atividades comunicativas inovadoras que buscam integrar o uso das novas tecnologias à sala de aula de língua espanhola.

### *2.3.1. As canções nas aulas de E/LE*

Sugerimos que o professor se preocupe em destacar a riqueza do patrimônio musical hispânico como expoente de uma cultura tão diversificada com relação a temas e ritmos. O professor pode explorar o cancionero popular mediante o estudo não somente de seus temas e conteúdos literários, como também das estruturas gramaticais, do vocabulário e das funções comunicativas, através da prática das destrezas oral e escrita.

Antes da apresentação de cada canção e intérprete, o professor deve dar aos alunos (ou levá-los a pesquisar na Internet) informações sobre o estilo musical, o tema geral da canção e, dependendo da importância da mesma, o momento histórico em que foi produzida, o que ajuda a contextualizá-la e compreendê-la melhor.

O professor deve proporcionar aos alunos as versões em áudio e vídeo das canções, sempre que possível; pode vislumbrar a possibilidade de levar um violão para a sala de aula e, com a cifra da canção em mãos, solicitar que um dos alunos, previamente selecionado, a toque, enquanto os outros a cantam; pode usar programas de karaokê *online* para o estímulo à aprendizagem; realizar sempre atividades de pré-audição, durante a audição e pós-audição; solicitar que os alunos escutem a canção e determinem a ideia principal ou busquem informações específicas previamente estabelecidas; é importante fazê-los refletir sobre o texto, discuti-lo e trazê-lo para a sua própria realidade; levar o aluno a observar os coloquialismos, vulgarismos e gírias, como formas de linguagem oral au-

tênica; evitar apresentar como única atividade a técnica de completar os espaços em branco nas letras das canções (outras possibilidades seriam: a reconstrução da letra desordenada; a substituição de palavras equivocadas; ou a reformulação da letra em outros gêneros textuais ou não, como carta, texto publicitário, fotografia ou desenho).

Deve ainda se esforçar para oferecer ao aluno uma visão musical que permita conjugar tradição e modernidade, não tendo medo de apresentar-lhes um novo ritmo, um cantor desconhecido do público brasileiro ou um considerado tradicional demais. Assim, algumas sugestões de estilos musicais hispânicos, normalmente pouco trabalhados em sala de aula, são: bachata, cumbia, salsa, rumba, tango, eletrotango, mambo e bolero. Além disso, sugerimos alguns cantores e bandas hispânicos menos conhecidos, mas com estilo e conteúdo bastante interessantes, como: Manu Chao, Orishas, Bajofondo, Julieta Venegas, Buena Vista Social Club, Bacilos, Soda Stereo, Carlos Santana, José Feliciano e Gloria Estefan.

### *2.3.2. Produção de telejornal, baseada na leitura de texto literário*

Trabalhar com textos literários em sala de aula é uma tarefa difícil, sobretudo quando se trata de textos canônicos, ou seja, de obras clássicas, muito ligadas a uma época específica e ao estilo de seu autor. No entanto, é possível fazê-lo e, sugerimos como proposta, que seja através do uso de recursos digitais como o telefone celular, a câmera fotográfica ou o computador com *webcam*.

Após a leitura das obras selecionadas pelo professor, conjuntamente com a turma, em grupos, os alunos deverão apresentá-la em forma de telejornal, totalmente gravado em vídeo. Para isto, a apresentação poderá conter: imagens, fragmentos da obra, material em áudio e vídeo, formulação de entrevistas, encenações, comentários críticos etc. Neste vídeo de 20-30 min, produzido pelos alunos, deverão estar presentes os seguintes aspectos da obra: introdução; desenvolvimento (autor, momento histórico e cultural, personagens, tempo, espaço, narrador, resumo da história, análise pessoal da obra); e conclusão. Com esta atividade, é possível desenvolver no aluno várias capacidades, como: compreensão escrita; produção escrita; compreensão auditiva, produção oral; participação colaborativa (trabalho em equipe); criatividade; uso das novas TIC, entre outras.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Seguem algumas sugestões de obras literárias em língua espanhola que poderão ser propostas aos alunos para o desenvolvimento da atividade supracitada: *El Lazarillo de Tormes*, *La Celestina*, *100 Poemas de Amor y una Canción Desesperada*, *Crónica de una Muerte Anunciada*, *Cuentos de Julio Cortázar*, *El Amante Liberal* etc.

### 2.3.3. *Produção de conto, moderno ou tradicional, em vídeo, em língua espanhola*

Pode-se colocar este recurso em prática através de diversas atividades que o professor deverá adaptar, dependendo do nível linguístico, da idade e dos interesses de cada grupo. O conhecimento necessário para a execução satisfatória desta atividade é o dos pretéritos em espanhol (sobretudo o indefinido e o imperfeito).

Sequência sugerida de atividades:

- tempestade de ideias com o tema contos de fadas;
- assistir a um vídeo de um conto de fadas, em espanhol;
- ler, em voz alta, o mesmo conto escutado pelos alunos;
- criar, em grupos, um novo conto e gravá-lo em vídeo (com telefone celular, câmera fotográfica com função vídeo, *webcam*, filmadora ou programas de computador específicos para produção de vídeos de animação), para apresentação duas ou três aulas depois.

Os alunos poderão criar este vídeo usando o movimento dos dedos das mãos, bonecos de tecido (fantoques), desenhos em papel ou eles próprios como personagens do conto. Caso desejem criar um vídeo de animação, existem alguns programas simples e gratuitos na Internet, como *Go Animate*, *Powtoon*, *Muvizu* e *Pixton*.

### 2.3.4. *Técnica de legendagem de vídeos curtos*

O professor poderá propor aos alunos que, em casa, busquem no *Youtube* um vídeo entre 3 e 5 minutos (exceto videoclipes), com áudio em língua espanhola, sobre um tema do interesse deles, e sem legenda. Em duplas, os alunos deverão: escutar todo o vídeo, fazer a transcrição integral em *Word*, pôr as legendas em espanhol (2 a 3 linhas por cena),

através de programas de computador específicos, e ficar atentos para a cor e o tamanho adequados da letra, de acordo com o fundo de cada imagem.

Alguns programas gratuitos para legendar de maneira simples são: Windows Movie Maker, Media Subtitler, Divxland Media Subtitler e Open Subeditor. Pode-se ainda criar as legendas em arquivo de bloco de notas, gravá-las em formato SRT e depois utilizar o programa AviRecomp para transferir as legendas criadas para o vídeo. Outra possibilidade é através do próprio *Youtube*, onde é possível encontrar tutoriais que ensinam a fazê-lo de modo simples, como este:

<<https://www.youtube.com/watch?v=QlXmgeePc1s>>. No seguinte blog também há diversas sugestões sobre vários programas para legendar vídeos: <<http://tradutorlegendagem.blogspot.com.br/2010/03/software-para-legendagem.html>>.

Com esta atividade, indicada para alunos dos últimos anos do ensino médio, é possível desenvolver as seguintes habilidades: compreensão auditiva; produção escrita em espanhol como língua estrangeira; tradução; concentração e atenção; participação colaborativa; uso das novas TIC, entre outras.

### *2.3.5. Criação de comercial de TV sobre tema transversal adaptado ao ensino de E/LE*

Sugerimos uma proposta de criação de um anúncio de TV, através do uso de recursos digitais como o telefone celular, a câmera fotográfica, o computador com *webcam* ou uma filmadora simples. Os temas podem ser escolhidos pelo professor, juntamente com os alunos, de acordo com os interesses, as necessidades e o nível de cada turma. Sugiro os seguintes temas transversais para o desenvolvimento dos anúncios de TV, pelos alunos, em grupos: preservação do meio ambiente e do espaço público; importância de saber uma segunda língua; aceitação das diferenças e dizer "não" ao *bullying*; viagem por um país hispânico; os jovens e a Internet, entre outros. Com esta atividade, é possível desenvolver no aluno as seguintes habilidades: produção oral; produção escrita; participação colaborativa; criatividade; uso das novas TIC etc.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

*2.3.6. Produção de histórias em quadrinhos em língua espanhola*

Sugiro duas possibilidades de desenvolvimento desta atividade:

- O professor pode utilizar os recursos dos sites que indicaremos mais abaixo para escrever sua própria história em quadrinhos e apresentar um novo tema, de uma maneira criativa e surpreendente, aos alunos;
- Ou, no laboratório de informática da escola (caso haja um), o professor poderá ensinar os alunos a manusear um dos programas e dizer-lhes que, em grupos, deverão criar suas próprias histórias.

Como o programa para fazer estas histórias em quadrinhos poderá estar em inglês, seria adequado que, antes da atividade, o professor fizesse um trabalho em conjunto com a disciplina língua inglesa, realizando a tradução de todo o vocabulário apresentado no site (quase tudo está relacionado à descrição física). Em seguida, o professor deverá distribuir 5 temas transversais entre os grupos. Como sugestão, temos os mesmos temas da proposta de criação de anúncios de TV.

A produção de histórias em quadrinhos é um recurso digital que estimula diversos aspectos, como: a criatividade; a expressão escrita; a participação colaborativa; o uso das novas tecnologias, entre outros. Esta atividade está destinada a alunos de ensino médio, que já possuam um conhecimento básico da língua espanhola.

Algumas sugestões de programas gratuitos e de fácil utilização por leigos para criação dos quadrinhos *on-line* seriam: *Bitstrips*, *Stripgenerator*, *Super Hero*, *Pikistrips*, *Toondoo* e *Make Belief Comix*.

*2.3.7. Uso de outros recursos tecnológicos on-line no ensino de E/LE*

O professor poderá propor ainda aos alunos atividades como: confecção de blogs, formação de grupos nas redes sociais *Facebook* e *WhatsApp*, produção de *podcasting*, criação de rádios *on-line*, realização de atividades em sites de ensino de espanhol como língua estrangeira, etc. Sobre sites que apresentam excelentes atividades *on-line* de língua espanhola para alunos brasileiros, seguem alguns: [www.disal.com.br](http://www.disal.com.br),

### 3. *Considerações finais*

Acreditamos que cabe aos profissionais de ensino de língua se observar, enquanto educadores e formadores de opinião, tendo em vista as questões sociais e os vácuos que são escamoteados nos materiais didáticos de ensino de línguas estrangeiras. Esta construção pode se dar a partir da produção de recursos didáticos que traduzam com mais fidedignidade a realidade do seu contexto educacional.

A realização desse projeto proporcionou uma maior interação entre o estudante e o aprendizado, fazendo com que os conteúdos figurassem mais atrativos aos olhos dos alunos, cabendo ao professor usar tanto novas metodologias e tecnologias no ensino de línguas estrangeiras, como inserir atividades lúdicas neste processo.

Em última instância, esta proposta de produção de material didático digital não surge como uma proposta utópica de sugerir que se abandonem os livros didáticos, os materiais de referência, já considerados eficientes no mercado editorial de ensino da língua espanhola, a alunos de nível fundamental e médio, mas de elaborar materiais que venham a complementar as lacunas que os livros e o próprio sistema educacional vão deixando ao longo de sua trajetória.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*ACTAS del X Seminario de Dificultades Específicas de La Enseñanza del Español a Lusohablantes: el componente lúdico en la clase de E/ELE*, São Paulo, 14 de diciembre de 2002, Brasília: Embajada de España en Brasil, Consejería de Educación, 2003.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas. In: \_\_\_\_\_. *Contexturas: ensino crítico de língua inglesa*. São Paulo: APLIESP, 1994, vol. 2.

ALVES, M. I. *Aplicações do jogo na atividade escolar*. Monografia de final de curso de la disciplina Prática de Ensino de Espanhol, presentada en la Facultad de Educación de la USP, São Paulo, 1992.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 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)>. Acesso em: 08-07-2016.

CELADA, María Teresa; GONZÁLEZ, Neide Therezinha Maia. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, João. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola, 2005, p. 71-96.

CONCHA MORENO, Josefa García; GARCÍA NARANJO, Josefa; PIMENTEL, María Rosa; HIERRO MONTOSA, Antonio José. *Actividades lúdicas para la enseñanza de ELE*. Madrid: SGEL, 1999.

GIL BÜRMAN, María; GIL-TORESANO, Manuela; IZQUIERDO, Sonia; SORIA PASTOR, Inés. *A tu ritmo. Canciones y actividades para aprender español*. Madrid: Edinumm, 2002.

GRIFFEE, Dale T. *Songs in action*. Nueva York: Prentice Hall International, 1992.

HYMES, Dell H. *Vers une compétence de communication*. Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991.

LAMBERT, Michèle. *Cómo ser más creativo*. Bizkaia: Mensajero, 2001.

LEFFA, Vilson José. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. São Paulo: Mercado das Letras, 1996.

NICOLAIDES, Christine Siqueira; FERNANDES, Vera. Autonomia: critérios para escolha de material didático e suas implicações. In: LEFFA, Vilson José. (Org.). *Produção de materiais de ensino: teoria e prática*. Pelotas: Educat, 2003.

RAMOS, Rose. *Oficina de recursos didáticos e lúdicos*. 1. ed. Salvador: Somesbe, Sociedade Mantenedora de Educação Superior da Bahia, 2007.

RIBEIRO, Ísis. *Da avaliação à produção de materiais de ensino de línguas*. Paraná: Unioeste, 2007. Disponível em:

<<http://www.uniamerica.br/site/pdf/geral/dcc6b8755b.pdf>>. Acesso em: 08-07-2016.

RICHARDS, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.

TARINI, Ana Maria de Fátima Leme; RIBEIRO, Ísis. Formação de professores de línguas: da reflexão à produção de materiais de ensino enquanto práticas sociais. In: FRANSISCHETT, Mafalda Nesi et al. (org.). *Anais do II Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas – SENIEE*. Francisco Beltrão: Unioeste, 2007.

TOMLINSON, Brian. Materials evaluation. In: \_\_\_\_\_. *Developing materials for language teaching*. Cambridge (UK): Cromwell Press, 2003.

WALWITZ, E. C. von. *O Lúdico na sala de aula: o trabalho com jogos, canções, vídeos, palavras cruzadas, teatro etc.* Monografia de final de curso de la disciplina Prática de Ensino de Espanhol, presentada en la Facultad de Educación de la USP, São Paulo, 1993.

WIDDOWSON, Henry G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Campinas: Pontes, 1991.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
TRANSLATION CHALLENGES – TRANSLATION PROCESS:  
INTERACTIONIST, MORPHOSYNTACTIC  
AND SEMANTIC ASPECTS  
[DESAFIOS DA TRADUÇÃO – PROCESSO DE TRADUÇÃO:  
ASPECTOS INTERACIONISTAS, MORFOSSINTÁTICOS  
E SEMÂNTICOS]

*Ana Paula Pires Pereira Alves* (PUC; GCI)  
[anappires@live.com](mailto:anappires@live.com)

*Lídia Maria Alves Nazaré* (FACIG; UEMG)  
[lidianazare@hotmail.com](mailto:lidianazare@hotmail.com)

#### RESUMO

A pesquisa apresentada pode ser encontrada no campo temático Teoria e prática da tradução proposto pelo Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, 2016. II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e o XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, na Universidade Veiga de Almeida. Este estudo foi desenvolvido para a disciplina Trabalho apresentado à disciplina de Práticas de Tradução - Língua Inglesa, na Pontifícia Universidade Católica do estado de Minas Gerais em 2014. O objetivo deste trabalho acadêmico é investigar a configuração linguística escolhida no momento que o texto é traduzido, assim como, a importância do texto enquanto obra de arte. Para alcançar o referido, iremos verificar alguns trabalhos acadêmicos sobre a formação profissional de um tradutor e quão importante é sua escolha durante a execução de tarefas de tradução, que opera como base para o artigo aqui investigado, Soneto CXVI, de William Shakespeare. Dessa forma, aprendemos acerca da existência de uma estreita relação entre o trabalho com a linguagem e a tradução de textos, os quais nunca revelam o pleno significado do trabalho original.

Palavras-chave: Arte. Enunciação. Investigação. Língua. Discurso.

#### ABSTRACT

The present research can be found in the field of Teoria e Prática da Tradução proposed by CIFEFIL (Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos), 2016. II Congresso Internacional de Linguística e Filologia e o XX Congresso Nacional de Linguística e Filologia, at Universidade Veiga de Almeida. That study was developed around the subject Práticas de Tradução – Língua Inglesa, at Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais in 2014. The aim of that academic paper is to investigate the linguistic configuration chosen at the moment that a text is translated, as well as the importance of the text as work of art. To reach that goal, we are going to check some theoretical papers about professional training of translator and how important is his/her choices while performing translation task, which operates as ground for the article here investigated, Sonnet CXVI, by William Shakespeare. In this way, we learn about the existence of a narrow relationship between the work with language and translation of texts, which never reveals the full meaning of the original work.

Keywords: Art. Enunciation. Investigation. Language. Speech.

## **1. Introduction**

Art reflects at the same time the artist and great investigators. To conceal a matter is the main feature of that. It can provide meanings that even the artist is able to unaware. Being conscious about the art role in society allows that critic citizens arise as agents of change. The artist creates a work of art, which in turn creates an investigator, who in that moment gets the chance to transform the reality that surrounds him/her.

A peculiar factor in such work is the boundary. The translator won't be able to demonstrate completely accuracy of the original text, no matter how hard he tries. There is no language equal to another, each one has its own lexicon, syntax, morphology and expressions. The translator's point of view will let him/her to consider in his/her work what is regarded nonnegotiable, in that moment it can take the translator task for one direction that makes others important aspects disappear, because of either they weren't noticed or the translator had to neglect those to consider the ones which were found as more important. None of that exempt the translator of the responsibilities to ensure fidelity to the original text, as much as it enables, even aware that perform that task with a hundred percent of excellence is something unattainable.

Somehow or other the translator won't be capable of keeping the authenticity of the original text, it's impossible to deliver a copy of that in another language. Recognize the translate as a particular and affluent task that inevitable creates a new work of art, is to realize such task as a new work of art shaped by another great artist, the translator.

## **2. Methodological and theoretical frame**

The subjects we study at school can be divided roughly into two groups – the sciences and the arts. The sciences include mathematics, geography, chemistry, physics, and so on. Among the arts are drawing, painting, modeling, needlework, drama, music, literature. The purpose of education is to fit us for life in a civilized community, and it seems to follow from the subjects we study that the two most important things in civilized life are Art and Science. (BURGESS, Anthony, 1974)

In “What is Literature?”, Anthony Burgess clarifies how education performs an important role in the social order, as ground for its construction. The author shows the reader how literature and science have the same goal, seek the truth in the face of questionings, and so reveal

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

their social contribution. “(...) both artist and the scientist are seeking something which they think is real”. (BURGESS, 1974)

By the Antony Burges’s quotation, the important position of literature in society is highlighted not just because it shows the beauty of things, but because we can appreciate how important is the way to reach an answer. The meaning of something isn’t in a place, but in the process to get there. The mystery of art is to take a simple thing and transform it in a sign that opens the eyes of the person who is watching. That’s why perform translation task requires a great responsibility, once some important element is ignored by the translator the whole meaning of a work can be lost, failing to communicate to the reader the main work value.

Another dialogue that we establish here is with “Marxism and Philosophy of Language”, by Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1929). Throughout that discussion is exposed the significance of the previous knowledge, which is assumed be held by the translator.

I would like to emphasize the idea of specialized knowledge. The study of specialized knowledge (addressed by cognitive psychology, pedagogy etc.) is relevant to the study of translation competence, since it presupposes specialization by the individual, unlike the communicative competence. In this sense, we highlight three characteristics of all specialized knowledge: it supposes a large base of knowledge, organized into intricate structures and amenable to be applied to the problem solving. (ALBIR, 2005 – My translation)

According to the author, every sign is ideology. A bread for example, is a product for being consumed, but during a religion celebration can be transformed in an ideological sign, at the moment it is used to represent the body of Christ.

everything that is ideological has a meaning and cross-refers to something located outside itself [...]. Everything is an ideological sign. Without signs there is no ideology (BAKHTIN, 1929)

A sign is a phenomenon of the external world.

The sign doesn’t exist merely as a part of reality, it reflects and diffracts the reality. The sign itself and all its effects (all actions, reactions and new signs that it generates in the surrounding social environment) appear on the outer experience. (BAKHTIN, 1929)

Such statements clarify our research, since we realize the importance of every detail that composes a text plus the manner that the translator will face it. The previous observation will bring the value of every sign, either linguistic or visual. That duty is one of the most important in such task, from that the translator will choose the best way to

follow his/her commitment, because it's possible to map out the main features that will support the text and so start the translation.

In *Estética da Criação Verbal*, Mikhail Mikhailovitch Bakhtin affirms that enunciation is produced by the interaction between two social individuals and also argues about how the society interferes in the structure of the enunciation: "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação". (BAKHTIN, 1929)

Thus, the enunciation varies according to who speaks, for who talk to in which context is talking, space and time. In order to develop a succeed task, the translator must consider both contexts, the one in which the text was written and the one which composes the readers reality.

Poor training of a translator will interfere completely in the choices made by that professional when he/she is performing, what commit the way that the translated text will get. This leads us to realize how the meticulous and rich craft operated around such task requires attention and experience, although even in face of too much effort, such task will never reveals the original value of the primary text. Therefore, we are going to reflect about the acquisition of translation competence, in addition to review the translator's role in the light of Amparo Hurtado Albir and Geir Campos.

Although any bilingual speaker holds communicative competence in the language that he/she masters, not all of them hold translation competence. The translation competence is a specialized knowledge, composed by a set of knowledge and skills, which distinguishes the translator and differentiates him/her from the other bilingual speakers, who are not translators. (ALBIR, 2005 – My translation)

In order to clarify our investigation, we're going to compare different art expressions, which translated the same text, Sonnet 116, by William Shakespeare. It will be analyzed aspects related to lexical choice, syntactic organization, the pictorial resources, sound etc.

In "A Aquisição da Competência Tradutória. Aspectos Teóricos e Didáticos", Amparo Hurtado Albir elucidates about translation competence as a specialized knowledge, which combines science with ability and involves the following components: linguistic, textual knowledge, cultural themes, documentation, transfer, among others.

All of that show us the general knowledge required from each professional to operate his/her ability, what is improved as the time pass,

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

in other words, the junction of two factors: theoretical and practical knowledge. Besides the grammar knowledge of the both language, the one which hold the primary text and the one that the new text will receive, the translator must consider experiences, stimuli, sensations and perceptions of life, what is testified in "O que é tradução", by Geir Campos:

It does not translate from one language to another; translation requires from the qualified translator a range of general knowledge, culture, that each professional will gradually expanding and improving according to the interest of his/her job area.

### 3. *Corpus analysis*

For a better understanding of translation work, we are going to investigate how was developed the translation of a William Shakespeare's sonnet, CXVI, to the Portuguese language, published by Martim Claret (2006), and then we will examine how a cinematographic production considered some important elements ignored by the publishing company, even though depicted in the production of another work, "Sense and Sensibility", by Jane Austen, also a British writer.

William Shakespeare starts the sonnet presenting to the reader, through the first line, an imperative sentence, "Let not the marriage of true minds admit impediments", thus defined by the presence of the verb "Let", which gives to the sonnet an intensity and strength tone, faithfully reporting the topic of work, an alert to the reader about what love is, by means of exhibition of affirmative and negative sentences.

The translated made by Martin Claret (2006) overlooks the fact that it's an imperative sentence, adding a new element to the translated text, the argumentative operator "nada", creating a clause which seems to sustain the negative sentences that will be displayed later.

The term *argumentative operator* was coined by O. Ducrot, creator of Argumentative Semantics (or Semantics of Enunciation) to designate certain grammar elements of some language whose function display ("show") the argumentative strength of the statements, the direction (way) for where it heads. (KOCH, 2003 – My translation)

That attitude, in my point of view, lets the new text to lose an important characteristic created by the author, the tone of sonnet, what we can call as one of the pillars for its understanding.

It is important to highlight that every element that composes a text has an intention. For the translator reproduces the whole scenario constructed by the author is impossible, but the fidelity to the main characteristics which arrange that scenario must be kept. Ingedore Grunfeld Villaça Koch and Maria Cecilia Perez de Souza Silva testify that:

(...) every sentence says something, talks about a certain state of affairs in the world, but it does so in a certain way. The subject about what it talks composes its propositional content, broadcast through linguistic elements - phonemes, morphemes, words - selected from the inventories that each language offers (paradigms) and combined according to certain principles of organization (phrase). (KOCH & SILVA, 1995 – My translation)

When we interact through language (when we propose to play the "game"), we always have goals, goals to be achieved; There are relationships that we wish to establish, effects that we intend to cause, behaviors we want to see triggered, in other words, we intend to act about (an) other in certain way, get from them certain reactions (verbal or non-verbal). That's why we can claim that the use of language is essentially argumentative: we intend to steer the statements that we produce in the sense of certain conclusions (excluding others). In other words, we seek to give our statements certain argumentative force. (KOCH, 2003 – My translation)

Let's check how the sonnet was translated by the author: "Nada embaraça a união de almas amigas, nada." It's notorious the fact of the translator have chosen such direction is nothing more than a comfortable option to preserve the semantics of the sonnet. In this way, one characteristic is ensured and another is lost.

We found out how the cinematographic production of the movie "Sense and Sensibility" guides the same sonnet as a conductor to reach its aim, translate the conflict experienced by a character, Marianne. In that moment, is pretty clear how a brilliant translation is created, not just about the work "Sense and Sensibility", but also about the initial work here investigated, "Sonnet CXVI", through an admirable dialogue between two British writers. In this fashion, both texts are translated for the reader at the same time.

The sonnet is recited in two scenes by the same character, Marianne Dashwood, fittingly found in that production, once such character experiences throughout her story a conflict about what the true love is. That persona is found disappointed by the moment that her old love gave up of a relationship between them for finding in another relationship more favorable conditions, what means that he didn't demonstrated true love for her, his love was shaken.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

The sonnet is recited by the second time at the scene which reveals a conflict faced by Marianne Dashwood when she figures out that the action of her beloved doesn't express true love. At that point, the character is at the top of a hill, demonstrating to have a wide view of the entire area around her. A strong storm begins by the time that she walks toward the top, and then she recites the sonnet 116. In such way, the sonnet is faithfully translated, as follow:

(...) Love is not love,  
Which alters when it alteration finds,  
Or bends with the remover to remove:  
O no; it is an ever-fixed mark,  
That looks on tempests, and is never shaken;

We realize how the cinematographic production translated the message brought by Sonnet 116, establishing a rich dialogue with the Jane Austen's work.

Such scene is presented dramatically with Patrick Doyle's melody being played, "To Die For Love", seeking to translate the character's conflicting feelings. She is uncovering in a very hard situation what the true love isn't. Thus, the high tone that the sonnet gets in the first verse is shown, the one which was ignored by the publishing company, Martim Claret.





Scene of the movie “Sense and Sensibility” (Columbia Pictures, 1995)

It is certain that many researches has been done about Jane Austen's works and how she argues about women position in the British society of late 18th century.

The author seeks to interfere in the way that female role were preached by society. Her writings reflect an outcry for changing when she presents the psychological features of each character, showing that the women must be assisted in her fullness and not just in their physical dimension. Such criticism reveals attention to the way that society used to be concern about the female moral sphere, interfering in the way that women should take in life. By that, she shows how the social order was no longer to be ethical.

The writer exposes the human condition and its conflicts, establishing a dialogue to endure overtime.

Because of that, in our societies the literature has been a powerful instrument of instruction and education, being part of the education curriculum. It's proposed for each individual as intellectual and emotional equipment. The values that society advocates or those considered harmful are present in the various manifestations of fiction, poetry and dramatic action. (CANDIDO, 2004 – My translation)

#### **4. Conclusion**

The wealth of a work is in every detail that forms it. As Mikhail Mikhailovitch Bakhtin (1929) states, for a system of signs exists is nec-

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

essary that what is individual form a social unit, that's why the investigation of translation task was here presented, seeking reveal the value of every detail that composes a work, what may be presented in several ways through a beautiful dialogue among different art expressions, generations and cultures.

When we face a work of great value, we should consider a great possibility of increasing knowledge. Investigating is realize that nothing is pure, it's always reflecting a previous dialogue, custom, culture, idea and etc. (BAKHTIN, 2003) Every detail chosen by the work's author reflects a background and consider to understand the reason for each of them leads the translator to be succeed in his/her task. If the value of art is to conceal a matter, the value of the translator is to search it out.

The big role of the translator is noticed here, which consists of taking responsibility to reach the goal of translating the former work into something new, making it intelligible, but without losing its essence.

This may serve to illustrate how the creator of literature makes his words work overtime. It is not only dictionary meaning that counts – it is sound, suggestion of other meaning, other words, as well as those clusters of harmonics we call connotation. Literature may be defined as word working hard; literature is the *exploitation of words*.

### REFERENCES

ALBIR, Amparo Hurtado. A aquisição da competência tradutória: aspectos teóricos e didáticos. In: PAGANO, Adriana; MAGALHÃES, Célia; ALVES, Fábio. *Competência em tradução cognitiva e discurso*. UFMG, 2005.

AUSTEN, Jane. *Four Novels*. San Diego: Canterbury Classics/Baker & Taylor Publish Group, 2011.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins, 2003, p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch (VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich). *Marxism and Psychology of Language*. Cambridge, Massachusetts and London, England: Harvard University Press. Translation of Ladislav Matejka and I. R. Titunik, Translator's Preface 1986 and Author's Introduction, 1929.

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

BURGESS, Anthony. What is Literature? In: \_\_\_\_\_. *English Literature*. England: Longman, 1974.

CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: \_\_\_\_\_. *Vários escritos*. 4. ed. São Paulo: Duas cidades; Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

DOYLE'S, Patrick. *To Die for Love: Sense and Sensibility* (soundtrack). Sony Music. 1995.

IMAGE. Available in: <<http://cinema-fanatic.com/2013/03/11/oscar-vault-monday-sense-and-sensibility-1995-dir-ang-lee>>. Checked: November. 2014.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; SILVA, Maria Cecília Perez de Souza. *Linguística aplicada ao português: sintaxe*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A interação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

MOVIE Scene. Available in: <<http://www.youtube.com/watch?v=5WOFLpmDBIs>>. Checked: November, 2014.

PICTURES, Columbia. *Sense and Sensibility*. United States, 1995.

SHAKESPEARE, William. *Sonetos*. 1. ed. São Paulo: Martim Claret, 2011.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE A TRADUÇÃO  
DO VOCÁBULO “MORTE/DEATH”  
EM DUAS OBRAS DE CLARICE LISPECTOR  
TRADUZIDAS PARA A LÍNGUA INGLESA

Thereza Cristina de Souza Lima (UNINTER)  
[tcslicristina@gmail.com](mailto:tcslicristina@gmail.com)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo observar o comportamento de tradutores diferentes em face de fragmentos (re)aproveitados e semelhantes extraídos de duas obras de Clarice Lispector *A Descoberta do Mundo*, traduzida por Giovanni Pontiero como *Discovering the World, Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*, traduzida por Richard A. Mazzara e Lorri A. Parris como *An Apprenticeship or The Book of Delights*. Outro objetivo é identificar aspectos de normalização encontrados nas respectivas traduções desses fragmentos. A metodologia situa-se no campo dos Estudos da Tradução baseados em *corpus*, (proposta de Mona Baker, 1993, 1995, 1996, 1999, 2004; estudos sobre normalização de Maria Nélia Scott, 1998); pesquisas e projeto de Diva Cardoso de Camargo 2003a, 2003b, 2004, 2008), e no da Linguística de *Corpus* (estudos de Tony Berber Sardinha, 2004); também se apoia na fortuna crítica da autora (trabalhos de Nadia Battella Gotlib, 1993, 2009; Benedito Nunes, 1995; Afonso Romano de Sant’Anna, 1997; Nube Ruggero 2000; Olga de Sá, 2000; Arnaldo Franco Júnior, 2000; Célia Regina Ranzolin (1985), Claire Varin, 2002; e Lúcia Peixoto Chereem, 2003). A pesquisa foi realizada por meio de uma combinação de análises semi-manuais e de análises computadorizadas. Inicialmente, baseamo-nos na fortuna crítica de Clarice Lispector, para levantar vocábulos considerados fundantes da autora, entre os quais, para a presente comunicação, selecionou-se o vocábulo “morte”. A seguir, utilizou-se o programa *WordSmith Tools* para verificar se esse vocábulo seria recorrente e significativo sob a perspectiva da linguística de *corpus*. Com base em Maria Nélia Scott (1998), examinamos a tradução desse vocábulo em relação a aspectos de normalização. Os resultados finais encontrados nesta pesquisa apontam para maior tendência para normalização por parte de Richard A. Mazzara e Lorri A. Parris em FM2 – *An Apprenticeship or the Book of Delights* do que de Giovanni Pontiero em FM1 – *Discovering the World*.

Palavras chave: Estudos da tradução. Linguística de *corpus*. Clarice Lispector. Morte

## 1. Introdução

Uma enorme parte de nossa experiência e conhecimento sobre outras culturas acontece por meio da tradução, sendo talvez, a literatura o mais claro exemplo em questão. Clarice Lispector é uma escritora de destaque em nossa literatura. Porém, é considerada enigmática, introspectiva, e aborda em uma linguagem belíssima, mas de difícil compreensão, temas como vida, a morte, o amor, o silêncio dentre outros.

A linguagem de Clarice Lispector é tão peculiar que, na visão de Alceu Amoroso Lima, “ninguém escreve como Clarice Lispector. Clarice Lispector não escreve como ninguém, só seu estilo mereceria um ensaio especial. É uma chave diferente a qual o leitor custa a adaptar-se” (1946, orelha do romance *O Lustre*).

Diante da referida “linguagem peculiar” e de difícil compreensão, faz-se necessária uma investigação a respeito das soluções apresentadas pelo tradutor Giovanni Pontiero ao traduzir, para o inglês britânico, as crônicas que Clarice Lispector escreveu e publicou no *Jornal do Brasil* entre 1967 e 1973, que compõem a obra *A Descoberta do Mundo*, nosso texto fonte 1 (TF1), cujo título Giovanni Pontiero traduziu como *Discovering the World*, nosso texto meta 1 (TM1). A mesma investigação também se faz necessária no romance *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*, nosso texto fonte 2 (TF2), traduzido para o inglês americano por Richard A. Mazzara e Lorri A. Parris com o título *An Apprenticeship or the Book of Delights*, nosso texto meta 2 (TM2).

É de valia observar que, como procedimento metodológico, os corpora de pesquisa foram escaneados e salvos em formato *TXT*, a fim de serem investigados por meio de uma combinação de análises semimanuais, com base na fortuna crítica da autora e análises computadorizadas, com base nos preceitos da linguística de *corpus*. Para tanto, usaram-se o software *WordSmith Tools*, versão 4, e as seguintes ferramentas: *Wordlist* e *Concordance*.

Também, é importante enfatizar que, com base na pesquisadora Célia Regina Ranzolin (UFSC, 1985), observamos que Clarice Lispector realiza um (re)aproveitamento de partes das crônicas de *A Descoberta do Mundo* no romance *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres*, ou, à maneira inversa, o (re)aproveitamento de partes de seu livro *Uma Aprendizagem ou o Livro dos Prazeres* nas crônicas de *A Descoberta do Mundo*. Nesses (re)aproveitamentos, a que nos referiremos como fragmentos, observamos deslocamentos, mudança de pronomes, reduções e ampliações de parágrafos, obedecendo ao fluxo irregular do discurso. Obviamente, isso acarreta mudanças substanciais para cada uma das respectivas traduções.

Observando mais detalhadamente a escritura clariciana constatamos a importância da repetição e da carga emocional que seus vocábulos preferenciais e palavras-chave acarretam. Indubitavelmente, a repetição está presente em várias partes da escritura clariciana, inclusive nos frag-

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

mentos (re)aproveitados que também constituem um tipo de repetição. Clarice Lispector é consciente desse processo enriquecedor de seu estilo e na visão de Olga de Sá (2000, p. 151), a escritora não tem medo da repetição. Assume-a realmente como uma técnica e um gosto pessoal “... a repetição me é agradável e repetição acontecendo no mesmo lugar termina cavando, pouco a pouco, cantilena enjoada, diz alguma coisa” (*Idem, ibidem*).

Outro aspecto importante da escritura clariciana refere-se a sua técnica de comunicar-se pelas entrelinhas: não se lê o que está nas linhas do texto, mas sim aquilo que se esconde entre elas. A autora usa as palavras para escrever e as entrelinhas para mostrar as verdades, o que dá lugar à interpretação do leitor e, em decorrência, no texto traduzido, à interpretação do tradutor. Na visão do pesquisador Aléxis Levitin, em palestra proferida na USP em 18 de setembro de 2003 a respeito do estilo de Clarice Lispector: “Palavras dão uma direção, mas não uma definição”. Esse jogo palavra/entrelinha remete-nos a Benedito Nunes (1995, p. 153) que, de maneira semelhante, refere-se às inversões e aos antagonismos claricianos, como, por exemplo, a “vida” e a “morte”, vocábulos-chaves, referentes e preferenciais da autora, investigados na presente pesquisa em relação aos aspectos de normalização propostos por Mona Baker (1993).

## **2. Estudos da tradução e linguística de corpus**

O termo latim “*corpus*” significa “corpo, conjunto de documento sobre determinado assunto” (dicionário *Larousse*, 1999, p. 270). Segundo Tony Berber Sardinha (2004, p. 3), estudos baseados em *corpus* existem desde a Antiguidade. Na Grécia Antiga, Alexandre o Grande definiu o *Corpus* Helenístico. Na Idade Média, produziam-se corpora de citações da Bíblia.

De acordo com Tony Berber Sardinha (2004, p. 3), durante o século XX houve muitos educadores como Edward Lee Thorndike (1921) e linguistas como Charles Carpenter Fries (1952) que se dedicaram à descrição da linguagem por meio de *corpora*. A ênfase, porém, era para o ensino de línguas. Atualmente, a linguística de *corpus* enfoca, principalmente, a descrição de linguagem e não tanto pedagogia.

Nos anos sessenta, a criação do primeiro *corpus* linguístico eletrônico, o *Brown University Standard Corpus of Present-day American*

*English* possibilitou não apenas maior capacidade de armazenamento como também o acesso de mais pesquisadores ao processamento de linguagem natural.

A necessidade de *corpus* para o estudo da língua e da tradução parece, de maneira geral, partir da variação intrainterlinguística. Como enfatiza Luiz Antônio Marcuschi:

A língua, sabidamente, não é um conjunto de rotinas e sim um contínuo muito diversificado e complexo de atividades sociointerativas pelas quais os indivíduos em condições específicas produzem sentidos públicos partilháveis. Portanto, inerente a todas as línguas humanas, a variação é incontornável e torna condição necessária a utilização de corpora linguísticos por parte de quem se dedica ao estudo de atividades linguísticas situadas. (MARCUSCHI, 2001, *apud* CAMARGO, 2003, p. 77)

O valor de um *corpus* como um lugar de referência tende a crescer cada vez mais nos próximos anos, uma vez que “mais e mais pessoas [...] estão começando a perceber que um *corpus*, como uma amostra da língua viva, acessada por computadores sofisticados, abre novos horizontes”.<sup>43</sup> (SINCLAIR, 1991, p. 14)

Em virtude da existência de estudos baseados em *corpus* manual, como, por exemplo, os estudos de Edward Lee Thorndike (1921) e de estudos baseados em corpora eletrônicos como os de Mona Baker (1993, 1995, 1996, 1999, 2000), há diferentes conceituações do termo “*corpus*”. Cabe aqui apresentarmos algumas definições, a fim de estabelecer qual delas dará sustentação a nossa forma de investigação.

John Sinclair apresenta duas definições de *corpus* que se tornaram bastante conhecidas:

- Uma coletânea de textos naturais, escolhidos para caracterizar um estado ou variedade de linguagem<sup>44</sup> (SINCLAIR, 1991, p. 171);
- Uma coletânea de porções de linguagem que são selecionadas e organizadas de acordo com critérios linguísticos explícitos a fim de serem usadas como uma amostra de linguagem. (SINCLAIR, 1996, p. 4, *apud* SARDINHA, 2004, p. 17) Devido à definição

---

<sup>43</sup> More and more people [...] are coming to realize that a *corpus*, as a sample of the living language, accessed by sophisticated computers, opens new horizons.

<sup>44</sup> A *corpus* is a collection of naturally occurring language text, chosen to characterize a state or variety of a language [tradução de Tony Berber Sardinha]

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

de Sanchez, a seguir, incorporar as características principais para a compilação de *corpus* eletrônico, Tony Berber Sardinha considera-a uma das mais completas:

Um conjunto de dados linguísticos (pertencentes ao uso oral ou escrito da língua, ou a ambos), sistematizados segundo determinados critérios, suficientemente extenso em amplitude e profundidade, de maneira que sejam representativos da totalidade do uso linguístico ou de algum de seus âmbitos, dispostos de tal modo que possam ser processados por computador, com a finalidade de propiciar resultados vários e úteis para a descrição e análise. (SANCHEZ, 1996, p. 8-9, *apud* SARDINHA, 2004, p. 18)

Outra definição de *corpus* voltada para o exame por meio de ferramentas computacionais é a de Mona Baker (1995 p. 225). Por envolver a observação de textos traduzidos, é a que adotamos para a nossa pesquisa:

*Corpus*, agora significa fundamentalmente uma coletânea de textos que permitam leitura em formato eletrônico e que possibilitem análises processadas automaticamente em diversos modos; um *corpus* [...] inclui tanto textos falados como escritos e um *corpus* pode incluir um grande número de textos provenientes de várias fontes, produzidos por muitos escritores e falantes e sobre uma variedade de tópicos [...] reunidos por uma finalidade específica e de acordo com critérios explícitos quanto ao seu desenho [...] representativo de uma dada área.<sup>45</sup> (BAKER, 1995, p. 225)

De acordo com Mona Baker (1995, p. 231), os corpora utilizados para pesquisa em tradução podem ser: 1) Paralelos: consistem de textos originais numa LF (língua fonte) e as respectivas traduções numa LM (língua materna); 2) Multilíngues: compreendem conjuntos de dois ou mais *corpora* monolíngues em diferentes línguas que permitem estudar os itens e os traços linguísticos no ambiente da língua tal como produzida originalmente; 3) Comparáveis: consistem de dois conjuntos de textos em uma mesma língua, um composto de textos originais e outro de textos traduzidos para língua em questão, a partir de uma única fonte ou de diversas fontes.

Mona Baker (1995, p. 231) afirma que as contribuições mais importantes do *corpus* paralelo para a disciplina estudos da tradução são: o apoio à mudança de ênfase da prescrição para a descrição; a possibilida-

---

<sup>45</sup> *Corpus* now means primarily a collection of texts held in machine-readable form and capable of being analysed automatically in a variety of ways; a *corpus* [...] includes spoken as well as written text, and a *corpus* may include a large number of texts from a variety of sources, by many writers and speakers and on a multitude of topics [...] put together for a particular purpose and according to explicit design criteria [...] representative of the given area.

de de estabelecer-se, objetivamente, como os tradutores superaram, na prática, as dificuldades existentes no ato tradutório; o possível uso dessa evidência no fornecimento de modelos reais para futuros tradutores; e, sobretudo, para a pesquisadora este tipo de *corpus* desempenha um papel crucial na exploração de normas de tradução em contextos socioculturais e históricos.

Empregaremos, nesta investigação, dois corpora paralelos, por serem os mais indicados para a nossa pesquisa.

Nos últimos anos, a emergência de um enfoque descritivo nos estudos da tradução impulsionou pesquisas sobre a natureza da tradução como um fenômeno *sui generis*. É inegável a relevância e a influência de Mona Baker (1993, 1995, 1996, 1999, 2000) nessa área, com a proposta de utilizar princípios, técnicas e ferramentas da linguística de *corpus* para entender o que realmente acontece no processo de tradução, ou seja, ao invés de criticar e avaliar traduções, o pesquisador busca a identificação de regularidades no texto traduzido que forneçam evidências de características recorrentes da tradução.

Na visão de Sara Laviosa,

Estudos da Tradução baseados em *corpus* representam uma área de pesquisa que está atraindo um número crescente de pesquisadores entusiastas que acreditam firmemente no potencial dessa área para informar projetos bem elaborados realizados no mundo todo e para reconciliar a pluralidade de necessidades e interesses dentro da disciplina.<sup>46</sup> (LAVIOSA, 2002, p. 33)

O arcabouço teórico-metodológico principal da nossa investigação baseia-se na proposta de Mona Baker para o estudo de padrões apresentados pelo texto traduzido. Por sua vez, ao recorrermos também à linguística de *corpus*, não estamos apenas usando sua metodologia como instrumental, mas, na presente pesquisa, vamos além, pois valemo-nos de um conjunto de pressupostos de caráter teórico para descrever o comportamento dos vocábulos recorrentes e dos colocados a eles associados com maior frequência, presentes em nas obras em pauta e nas respectivas traduções.

Na visão de Mona Baker (1999, p. 287), os estudos da tradução baseados em *corpus* tornaram-se um novo paradigma na área, atraindo,

---

<sup>46</sup>*Corpus-based Translation Studies* represent an area of research that is attracting a growing number of enthusiastic scholars who genuinely believe in its potential for informing well thought-out projects throughout the world and for reconciling the plurality of needs and interests within the discipline.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

por isso, a atenção de teóricos de valor, estejam eles envolvidos em pesquisas baseadas em *corpus* ou não. Esse novo paradigma possibilita, “a identificação de tipos de comportamento linguístico que são específicos de textos traduzidos [...] os quais são gerados pelo processo de mediação durante a tradução.”<sup>47</sup> (BAKER, 1996, p. 178)

De acordo com a teórica, há quatro características que não são resultado da interferência de sistemas linguísticos específicos, e ocorrem tipicamente em textos traduzidos, mas não em textos originais. Essas categorias correspondem a traços de explicitação, simplificação, estabilização, e normalização ou conservacionismo:

- a) **Explicitação:** Tendência do tradutor em tornar a linguagem mais explícita, mais clara para o leitor do texto traduzido. Essa característica mostra-se coerente com o fato de os textos traduzidos serem, em média, 10% mais longos que os textos originais. A explicitação pode ser expressa sintática e lexicalmente, por exemplo, quanto ao uso frequente nos textos traduzidos de conjunções e locuções explicativas, como “isto é”, “ou seja”, dentre outras.
- b) **Simplificação:** Tendência do tradutor em simplificar a linguagem usada na tradução, ou seja, tornar a leitura mais fácil (não necessariamente mais explícita) para o leitor. O uso de vocabulário menos variado pode ser um traço de textos traduzidos e também de textos direcionados para falantes não nativos de uma língua, a fim de torná-los mais fáceis de serem processados pelo leitor. Além disso, a simplificação envolveria a substituição de ambiguidades existentes nos TFs, de modo a torná-los mais precisos nos TMs.
- c) **Estabilização:** Tendência em encontrar um equilíbrio, não empregando de modo exagerado, características da linguagem do texto original nem características da linguagem do texto traduzido. Nesse sentido, a tradução, independentemente das línguas de origem e de chegada, localizar-se-ia no centro de um contínuo, evitando-se os extremos. Manifestações podem ser encontradas, por exemplo, na tendência de os tradutores empregarem a norma

---

<sup>47</sup> To identify types of linguistic behaviour which are specific to translated text, [...] which are generated by the process of mediation during translation.

culta para marcas da linguagem oral utilizadas pelo autor ao caracterizar determinados personagens.

- d) Normalização ou Conservacionismo: “Tendência em exagerar características da língua materna, adaptando-as a seus padrões típicos”<sup>48</sup> (BAKER, 1996, p. 183). Comenta Tony Berber Sardinha que na normalização há uma minimização dos aspectos criativos ou menos comuns da língua fonte. O exame de escolhas lexicais na língua fonte e a comparação com opções dos tradutores na língua materna podem revelar aspectos de normalização, se indicarem, por exemplo, que as escolhas mais criativas no texto original foram traduzidas por outras menos marcadas no texto traduzido (SARDINHA, 2004, p. 18). A normalização poderia ser observada em investigações envolvendo *corpus* paralelo quando as traduções apresentarem uma frequência menor de características criativas ou não usuais nos TMs do que se esperaria encontrar em relação à criatividade lexical presente nos TFs. A normalização lexical, ou seja, a normalização ao nível de palavras individuais ou de colocações<sup>49</sup> tem sido analisada por vários pesquisadores. O fenômeno da colocação foi introduzido por Firth e explicado por sua famosa frase: “uma palavra deve ser julgada por sua companhia”.<sup>50</sup> (FIRTH 1957, *apud* SARDINHA, 2004, p. 41)

Entre os pesquisadores que estudaram a normalização lexical, destacamos Ria Vanderauwera (1985) que observou traduções de obras da ficção holandesa para a língua inglesa e pôde constatar que os tradutores demonstram certa “reserva ao traduzir imagens incomuns [...] e opções de palavras pouco usuais no texto de chegada”.<sup>51</sup> (VANDERAUWERA, 1985, p. 108)

No entanto, aspectos de normalização não existem apenas em nível lexical. Mona Baker (1996, p. 183) supõe que essa tendência seja possivelmente influenciada pelo status da língua fonte e da língua mater-

---

<sup>48</sup> [...] tendency to exaggerate features of the target language and to conform to its typical patterns.

<sup>49</sup> “Colocação tem sido o nome dado à relação que um item lexical tem com itens que aparecem com probabilidade significativa no seu contexto (textual)” (PARTINGTON, 1998, p. 16-7, *apud* SARDINHA, 2004, p. 41)

<sup>50</sup> [...] you shall judge by the company it keeps.

<sup>51</sup> [...] reserve in rendering unusual [...] imagery and word choice in the target text.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

na, dado que, quanto mais alto for o *status* da língua fonte, menor seria a tendência à normalização. Na visão da teórica, os aspectos de normalização são mais evidentes no uso de estruturas típicas gramaticais, na pontuação e nos padrões de colocação. Em outras palavras, expressões típicas da língua fonte são substituídas por expressões mais frequentes e mais regulares na língua materna, como aconteceu com as traduções analisadas por Ria Vanderauwera do holandês para o inglês.

Outra pesquisadora foi a brasileira Maria Nélia Scott em tese apresentada à Universidade de Liverpool (1998), que analisou a tradução literária, mais especificamente aspectos de normalização no romance *A Hora da Estrela* de Clarice Lispector, traduzido por Giovanni Pontiero. Baseando-se nos estudos de Mona Baker (1992, 1993), Maria Nélia Scott utiliza o termo normalização para referir-se “a opções feitas pelo tradutor, algumas vezes consciente, outras inconscientemente, ao traduzir características textuais idiossincráticas, de tal modo que elas se adaptem à forma e à norma da língua e cultura de chegada”<sup>52</sup> (SCOTT, 1998, p. 112). Sugere Maria Nélia Scott (1998, p. 3) que vários aspectos de normalização podem ocorrer no nível da microestrutura e afetar a macroestrutura do romance. A sua opção pela referida pesquisa foi ocasionada pela impressão de que a obra clariciana em questão, traduzida para o inglês, era de mais fácil compreensão que a obra original, considerada por Maria Nélia Scott como “fragmentada, incompleta, vaga e ambígua”.<sup>53</sup> (*Idem, ibidem*, p. 265)

Com base em Maria Nélia Scott (1998), selecionamos dois itens para exame, em relação ao vocábulo morte/*death* e à sua normalização: metáfora incomum e acréscimo/omissão.

Metáfora incomum:

---

<sup>52</sup> [...] the translators sometimes conscious some times unconscious, rendering of idiosyncratic text features in such a way as to make them conform to the form and norm of the target language and culture.

<sup>53</sup> [...] fragmented, incomplete, vague an ambiguous.

FF1 fragmento fonte 1, extraído de *A Descolberta do mundo*

FM1 fragmento meta 1, extraído de *Discovering the World*

FF2 fragmento fonte 2, extraído de *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*

FM2 fragmento meta 2, extraído de *An apprenticeship or the book of delights*

- **FF1-** A humanidade lhe era como uma **morte eterna** que no entanto não tinha o alívio de **enfim morrer**. Nada, **nada morria** na tarde enxuta, nada apodrecia.
- **FM1-** *She saw humanity as an **eternal death** still awaiting the respite of **finally dying**. Nothing, **nothing was dying** on that arid evening, nothing was rotting.*
- **FF2-** A humanidade lhe era como **morte eterna** que no entanto não tivesse o alívio de **enfim morrer**. Nada, **nada morria** na tarde enxuta, nada apodrecia.
- **FM2-** *Being human was to her like an **unending death** without the **final relief of death**. Nothing, **nothing was dying** on that dry afternoon, nothing was decaying.*

No exemplo, a autora repete a ideia da “morte” com a utilização das expressões “morte eterna”, “enfim morrer” e “nada morria”. Observamos que no FM2, Giovanni Pontiero usa a forma nominal, ou seja, o gerúndio “finally dying” em substituição ao substantivo “death”. Quanto ao tempo verbal, ambos os tradutores utilizam o “past continuous, was dying” para o correspondente pretérito imperfeito do indicativo “morria” usado no TF. A ideia de durabilidade, enfatiza ainda mais a ideia de “morte”, tão presente nos respectivos fragmentos acima. As mudanças que ocorreram nesses exemplos poderiam ser consideradas características de normalização, objetivando facilitar a compreensão do leitor na língua materna.

#### Omissão/Acréscimo

- **FF1-** [...] faze com que ele sinta que a **morte** não existe porque na verdade já estamos na eternidade, faze com que ele sinta que amar é não **morrer**, que a entrega de si mesmo não significa a **morte**.
- **FM1-** [...] *reassure him that **death** does not exist and that we are already part of eternity, convince him that to love is to survive, that to submit is not the same as **dying**.*
- **FF2-** [...] faze com que eu sinta que a morte não existe porque na verdade já estamos eternidade, faze com que eu sinta que amar é não morrer, que a entrega de si mesmo não significa a morte.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

- **FM2-** [...] *make me feel that Your hand is in mine, make me feel that death doesn't exist because in reality we're already in eternity, make me feel that to love is not to die, that giving one's self doesn't mean death*

A autora, no FM1, emprega o modo imperativo “faça com que ele sinta”, Giovanni Pontiero, no FM1 também emprega o modo imperativo “*reassure him*”; porém não passa o sentido de percepção da morte presente no FP1 pela omissão do verbo “sentir”, presente no FF1. A autora enfatiza que “a entrega de si mesmo não significa a morte”; Giovanni Pontiero, contudo, optou por omitir a ênfase e o pronome reflexivo (“si mesmo”), utilizando apenas “*to submit is not the same as dying*”.

Por outro, lado os tradutores no FM2 optam por uma tradução mais literal, na qual empregam tanto o verbo “sentir” (“*feel*”) quanto o pronome reflexivo (“*one's self*”). Poderíamos considerar as opções de Giovanni Pontiero no FM1 como tentativas de normalização visando facilitar a compreensão do leitor na língua materna.

### 3. *Considerações finais*

Uma análise mais abrangente dos exemplos mencionados no presente estudo leva-nos a supor que ambos os tradutores apresentam certa tendência à normalização. Porém, considerando a liberdade de cada tradutor, notamos que as características de normalização estão interligadas ao estilo de cada profissional da tradução. Contudo, os fatores que diminuem a dificuldade e normalizam os textos traduzidos não podem ser reduzidos à metáfora incomum, omissão e/ou acréscimo. É preciso levar em conta a combinação e o acúmulo destes fatores e o tipo de texto em questão. Assim, a normalização é identificada mecanicamente, mas é o produto de uma combinação de fatores, que incluem, além da liberdade do tradutor aspectos de contexto e tipos de texto.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, Mona. *Corpus Linguistics and translation studies: implications and applications*. In: BAKER, Mona; FRANCIS, Gill; TOGNINI-BONELLI, Elena. (Eds.). *Text and technology: in honour of John Sinclair*. Amsterdam /Philadelphia: John Benjamins, 1993. Disponível em: <<http://wenku.baidu.com/view/5026f028cfc789eb172dc82c.html>>.

\_\_\_\_\_. Corpora in translation studies: an overview and some suggestions for future research. *Target*, vol. 7, 2, p. 223-243, 1995.

\_\_\_\_\_. *Corpus*-based translation studies: the challenges that lie ahead. In: SOMERS, H. (Ed.). *Terminology, LSP and translation studies in language engineering*, in honour of Juan C. Sager. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1996.

\_\_\_\_\_. Linguística e estudos culturais: paradigmas complementares ou antagônicos nos estudos da tradução? In: MARTINS, Márcia do Amaral Peixoto. (Org.). *Tradução e multidisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1999, p. 15-34.

\_\_\_\_\_. Towards a methodology for investigating the style of a literary translator. *Target*, vol. 12, n. 2, 2000. Disponível em: <<https://hathanhhai.files.wordpress.com/2012/11/towards-a-methodology-for-investigating-the-style-of-a-literary-translator.pdf>>.

\_\_\_\_\_. A *corpus*-based view of similarity and difference in translation. In: ARDUINI, Stefano; HODGSON, Robert. *Translating similarity and difference*. Manchester: St. Jerome, (2004).

SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de corpus*. São Paulo: Manole, 2004.

CAMARGO, Diva Cardoso de. *Contribuição para uma tipologia da tradução: as modalidades tradutórias no texto literário*. 1993. Tese (de Doutorado em Tradução). – FFLCH/USP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Análise de um corpus paralelo de textos ficcionais brasileiros e dos respectivos textos traduzidos para o inglês: uma investigação sobre o estilo do tradutor literário Gregory Rabassa*. 2003a. Pesquisa realizada para estágio pós-doutoral em Tradução e Linguística de *Corpus*, junto ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada a Estudos da Linguagem – LAEL, PUC-SP, São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Análise de um corpus paralelo de textos ficcionais brasileiros e dos respectivos textos traduzidos para o inglês: uma investigação sobre o estilo do tradutor literário Giovanni Pontiero*. 2003b. Pesquisa realizada para estágio pós-doutoral em Estudos da Tradução baseados em *corpus*, junto ao Centre for Translation and Intercultural Studies – CTIS, The University of Manchester, Inglaterra.

\_\_\_\_\_. *Padrões de estilo de tradutores – PETra: investigação em corpora de traduções literárias, especializadas e juramentadas*. 2004. Projeto

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

de pesquisa apresentado como requisito parcial para aprovação do Plano Trienal para o triênio 2004-2006, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, UNESP/SJRP.

CHEREM, Lúcia Peixoto. *Um olhar estrangeiro sobre a obra de Clarice Lispector: leitura e recepção da autora na França e no Canadá (Quebec)*, 2003. Tese (de Doutorado em Letras). – Universidade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRANCO JÚNIOR, Arnaldo. *Mau gosto e Kitsch em Clarice Lispector e Dalton Trevisan*. 2000. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRIES, Charles Carpenter. *The Structure of English: an introduction to the construction of English sentences*. New York: Harcourt, Brace, 1952.

GOTLIB, Nadia Battella. *Clarice Lispector: a vida que se conta*. 1993. (Texto apresentado ao concurso para Livre-Docência em Literatura Brasileira). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. *Clarice fotobiografia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2009.

LAVIOSA, Sara. *Corpus-based Translations Studies: Theory, Findings, Applications*. Amsterdam: Rodopi, 2002.

LISPECTOR, Clarice. *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Rio de Janeiro: José Olimpio, 1969.

\_\_\_\_\_. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, [1984], 1987, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discovering the World*. Trad.: Giovanni Pontiero. Manchester: Carcanet Press, 1992.

\_\_\_\_\_. *An Apprenticeship or The Book of Delights*. Trad.: Richard A. Mazzara e Lorri A. Parris, Austin: University of Texas Press, 1986.

NUNES, Benedito. *O drama da linguagem: uma leitura de Clarice Lispector*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

RANZOLIN, Célia Regina. *Clarice Lispector cronista: no Jornal do Brasil (1967-1973)*. Santa Catarina, 1985. Dissertação (Mestrado em Li-

*Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos*

teratura Brasileira). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

RUGGERO, Nube. *O olhar feminino nas crônicas de Maria Judite e Clarice Lispector*. São Paulo: 2000. Dissertação (Mestrado em Estudo Comparados em Literatura de Língua Portuguesa). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências da Universidade de São Paulo.

SÁ, Olga de. *A escritura de Clarice Lispector*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SANT'ANNA, Afonso Romano de. *Análise estrutural de romances brasileiros*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

SINCLAIR, John. *Corpus, Concordance, Collocation*. Hong Kong: Oxford University Press, 1991.

SCOTT, Maria Nélia. *Normalisation and Reader's Expectation: A Study of Literary Translation with Reference to Lispector's A Hora da Estrela*. Liverpool: 1998, 318f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Universidade de Liverpool. Liverpool.

THORNDIKE, Edward Lee. *Teacher's Workbook*. Nova York: Columbia Teachers College, 1921.

VANDERAUWERA, Ria. *Dutch novels translated into English*. Amsterdam: Rodopi, 1985.

VARIN, Claire. *Línguas de fogo. Ensaio sobre Clarice Lispector*. 1. ed. Trad.: Lúcia Peixoto Cherem. São Paulo: Limiar, 2002.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NA TRADUÇÃO PARA O INGLÊS  
DA OBRA *TEREZA BATISTA CANSADA DE GUERRA*

Jadlla Cruz do Amparo (UESC)

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

Laura de Almeida (UESC)

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

RESUMO

O presente trabalho apresentará as ações realizadas no projeto que tem por tema *Desafios da tradução da cultura baiana para a língua inglesa*. Esta comunicação traz por proposta a apresentação das relações culturais presentes na obra de Jorge Amado intitulada, bem como uma reflexão sobre as dificuldades de tradução e o crescente distanciamento da associação entre língua e cultura. Para tal foram analisadas as relações de gênero e cultura na tradução *Teresa Batista, Cansada de Guerra*, traduzida por Barbara Shelby, para o inglês americano como *Tereza Batista – Home from the Wars*. Tal análise foi feita através do levantamento de variações linguísticas presentes nas duas versões da obra já mencionada. Após isso foi observado o tratamento dado a essas variações pelo tradutor da obra. Foi constatado que na versão original do livro em questão existem várias expressões para se referir à “prostituta”, o que serviu de motivação para a análise da tradução desses termos na versão em inglês. Para a realização da pesquisa, foram tomados por base teórica os trabalhos de Francis Henrik Aubert (1995) sobre tradução cultural; as teorias de Paulo Rónai (1976) que tratam da impossibilidade da tradução de certos termos; e os estudos de Jean Paul Vinay e Jean Darbelnet (1977) baseados nos procedimentos técnicos da tradução. Ao final do projeto foi observada a intraduzibilidade de alguns aspectos culturais que não foram retratados na outra cultura, deixando algumas lacunas a serem abordadas em estudos futuros.

Palavras-chave:

Tradução cultural. Tradução literária. Intraduzibilidade. Língua e cultura.

1. *Introdução*

No primeiro momento serão apresentadas algumas informações sobre o Projeto de Iniciação Científica (PIBIC), pois o presente estudo irá relatar algumas das ações realizadas durante o período de vigência programa. O projeto de Iniciação Científica tem por objetivo principal abordar a tradução da cultura baiana para outra cultura, no caso para a cultura da língua inglesa.

A fim de alcançarmos o objetivo principal já mencionado a proposta do projeto é analisar a questão da tradução cultural extraídas de três obras de Jorge Amado: *Teresa Batista, cansada de Guerra*, traduzida por Barbara Shelby Merello, para o inglês americano como *Tereza Batista –*

*Home from the Wars; Dona Flor e seus Dois Maridos*, traduzido por Harriet de Onís para o inglês americano como *Dona Flor and Her two Husbands* e *Tieta* traduzida por Barbara Shelby Merello, também para o inglês americano como *Tieta, a novel*. Apesar de trabalharmos com as três obras supracitadas no decorrer do projeto, serão evidenciados os estudos na obra *Tereza Batista, Cansada de Guerra*.

Por meio desta pesquisa temos por propósito analisar as relações de gênero e cultura na tradução *Teresa Batista, Cansada de Guerra*, traduzida por Barbara Shelby, para o inglês americano como *Tereza Batista – Home from the Wars*; fazer um levantamento de variações linguísticas presentes nas duas versões da obra; observar como é o tratamento dado a essas variações pelo tradutor da obra atentando para as modalidades de tradução mais utilizadas o processo tradutório. Todo o estudo ainda possibilita fazermos uma breve reflexão sobre a impossibilidade de tradução de alguns termos culturais, que ao serem traduzidos para outra língua, ocasionam certo distanciamento entre língua e cultura.

Através do estudo a ser iniciado espera-se que leitor reflita sobre como lidar com os problemas tradutórios em relação à tradução de uma cultura para outra de forma mais informada e consciente. Em geral, espera-se que o estudo possa contribuir para os conhecimentos teóricos do leitor para que ele entenda a existência as questões de intraduzibilidade que geralmente surgem no processo de tradução de uma obra para outro idioma.

Tratando ainda da contribuição do artigo para a área dos estudos de tradução, é importante mencionar que não são muitas as análises que dizem respeito às traduções de termos culturais na obra de Jorge Amado. Sendo assim, nossa proposta objetiva atender à demanda de análise das obras que foram traduzidas para a língua inglesa, contribuindo para os estudos da área em questão. Além disso, através da análise a ser apresentada é possível que o leitor conheça não somente o enredo da história, como também os aspectos culturais peculiares da cultura baiana.

## **2. Fundamentação teórica**

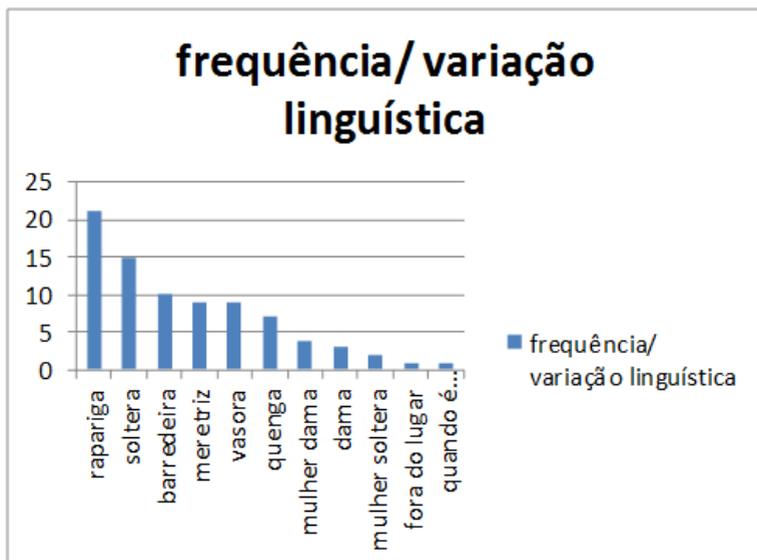
Nesta parte do artigo vamos discorrer sobre os diversos estudos, pesquisas e teses que abordem a tradução cultural assim como a questão da variação linguística e do tabu linguístico, conceito pertinente para o presente estudo.

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

Dentre as pesquisas realizadas sobre as variações linguísticas para “prostituta” citaremos o estudo sobre as variantes linguísticas referentes à pergunta 142 do questionário semântico-lexical (QSL), do campo semântico “convívio e comportamento social”, encontradas no *Atlas Linguístico dos Falares Baianos* (APFB) publicado por Nelson Rossi em 1963:

... a mulher que se vende *para* qualquer homem?  
A resposta sugerida pelo QSL é “prostituta”.

Com base no exposto, estudos realizados por Laura de Almeida (2008) sobre os tabus linguísticos no *Atlas Linguístico dos Falares Baianos* constataram que existem onze variantes para “prostituta”. Os dados para confecção do *Atlas* foram coletados em quatro localidades: Bom Despacho (1958), São José das Itaporocas, Tanquinho e São Vicente (1959).



Com base no quadro acima observa-se uma variedade de termos para designar “prostituta”. O que nos remete à questão dos tabus linguísticos discutida por Rosário Farâni Mansur Guérios (1979) cuja tipologia será adotada em nossas análises para o termo “prostituta”. Nesse ínterim, temos por escopo discutir a relevância do estudo dos tabus linguísticos para a terminologia e para a tradução.

Além dos teóricos supracitados, para o presente estudo utilizamos como marco teórico os estudos abordados nas seguintes áreas: tradução cultural, intraduzibilidade, problemas da tradução e os procedimentos teóricos da tradução e as estratégias da tradução discutidas em Alves (2000).

Em relação à tradução cultural baseamo-nos principalmente nas ideias de Francis Henrik Aubert (1993, 1995, 1998, 2003). Em linhas gerais, Francis Henrik Aubert discute que os planos estruturais, culturais e individuais da linguagem são de naturezas diversas. O autor também apresenta os problemas de traduzir a cultura, pois ela não pode ser resumida a uma simples transcodificação de léxico e de gramática uma vez que é marcada por conflitos, tensões e desequilíbrios. Francis Henrik Aubert (1987, p. 15) considera a tradução literal como aquela em que se mantém uma fidelidade semântica estrita, adequado, porém a morfossintaxe às normas gramaticais da língua da tradução.

No tocante à intraduzibilidade fundamentamo-nos nos estudos de Paulo Rónai (1976, p. 31) quando o autor discute a impossibilidade da tradução abordada por Georges Mounin (1963). Paulo Rónai concebe a tradução como uma arte, pois o tradutor se emprenha em traduzir o intraduzível. Segundo o autor a impossibilidade da tradução está ligada ao fato de existirem ideias que só podem nascer na consciência de pessoas que falam determinada língua, ou mesmo que nascem unicamente por certa pessoa falar determinada língua.

Muitas vezes, sabendo-se de antemão que não existe equivalente perfeito, Paulo Rónai (1976, p. 4) observa que o tradutor nem tenta a tradução, resigna-se a manter o termo primitivo, valendo-se das muletas do grifo, das aspas ou das notas de pé de página. Nesses casos, muitas vezes, não encontramos soluções satisfatórias visto que se tratam de expressões cristalizadas da língua, idiomatismos. O autor (1976, p. 10) ainda acrescenta que como não há equivalências absolutas, uma palavra, expressão ou frase do original podem ser frequentemente transportadas de duas maneiras, ou mais, sem que se possa dizer qual das duas é a melhor. Daí a ideia de não existir uma única tradução ideal de determinado texto.

Em relação aos problemas da tradução, Paulo Rónai (1976, p. 47-48) comenta que existem palavras que por mais que tentemos traduzi-las recorrendo a todos os circunlóquios possíveis, chegamos à conclusão de só haver exprimido parte do seu conteúdo complexo. Tais palavras em geral acabam impondo-se sob sua forma original aos idiomas cultos, que,

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

na impossibilidade de forjarem seus equivalentes, as incorporam ao próprio vocabulário. Os estudiosos da teoria da tradução têm salientado muito as diferenças de ambiente responsáveis pela ausência de determinadas noções e que constituiriam obstáculos insuperáveis para o tradutor. Paulo Rónai (1976, p. 48) remete-se à Humboldt no tocante da diversidade das visões de mundo.

Ao analisar os dados coletados tomamos por base os procedimentos teóricos da tradução apresentados por Jean Paul Vinay e Jean Darbelnet (1977). Segundo Geir Campos (1987), os teóricos franceses Jean Paul Vinay e Jean Darbelnet mencionam sete procedimentos: empréstimo, decalque, transposição, modulação, equivalência e adaptação, que são ordenados segundo a dificuldade de execução pelo tradutor. Quanto mais próximos da língua original, mais fácil sua realização, estando, assim, os primeiros - o *empréstimo*, o *decalque* e a *tradução literal* - no âmbito da tradução direta, e os demais - a *transposição*, a *modulação*, a *equivalência* e a *adaptação* - no âmbito da tradução oblíqua, que é que, em busca do sentido, mais se afasta da forma do texto da língua original e, portanto, seria mais difícil para o tradutor. John Cunison Catford, Jean Paul Vinay e Jean Darbelnet (1977, p. 36) justificam o emprego do “empréstimo” ou por ser o item lexical em questão considerado intraduzível, ou pelo objetivo estilístico de dar “cor local” ao texto traduzido.

Geir Campos (1987) ressalta que o professor Geraldo Vásquez-Ayora, norte-americano de raízes mexicanas, acrescenta outros “procedimentos” que também serão abordados nesta pesquisa, a saber: a amplificação, a condensação, a explicitação, a omissão, e a compensação.

Com base no exposto, salientamos que a tradução deve ser vista como uma atividade reflexiva, cujo domínio de liberdade se estende entre os dois polos da língua para a qual se traduz e do sentido do texto que se pretende traduzir. Em relação à prática do traduzir, cumpre ressaltar, diante da limitação idiomática: o que é peculiar a uma língua não pode ser, a rigor, traduzido; o expediente da adaptação parcial, pela qual certos elementos do sentido são sacrificados à sua totalidade emprega-se ao lado do recurso do decalque linguístico. No entanto, faz-se necessário também que o tradutor conheça e desenvolva as estratégias da tradução discutidas em Alves (2000) a fim de que a tradução não se torne uma atividade automática e sim reflexiva. Por meio das análises apresentadas por Rosemary Arrojo (1999), é possível constatar que na tradução literária podemos nos deparar com uma variedade de opções e que as escolhas do

tradutor dependerão não só do conhecimento linguístico como também do conhecimento cultural da outra língua.

Como relata Francis Henrik Aubert (2006), os termos culturalmente marcados não são perceptíveis na expressão linguística tomada em isolamento, mas tornam-se visíveis se o discurso original incorporar em si uma diferenciação ou for colocado em uma situação que faça sobressair alguma diferenciação. Após a identificação e a análise da tradução dos termos culturalmente marcados serão classificados segundo a tipologia apresentada pelos autores mencionados e mais for adequada ao presente estudo.

Em relação aos termos culturalmente marcados, Regina Helena Machado Aquino Corrêa (1998, p. 60-68) analisou livros de Jorge Amado em duas versões (português e inglês), registrando os termos culturalmente marcados. As obras mostraram-se, segundo a autora, pela representação destes elementos culturais por meio de suas personagens, palco ideal para o desenvolvimento de pesquisa sobre a tradução de realidades culturais extralinguísticas. A autora (1985, p. 196) adotou a classificação proposta por Eugene Albert Nida, por considerar que os problemas de tradução, essencialmente de equivalência, podem ser convenientemente tratados como: ecologia, cultura material, cultura social, cultura religiosa e cultura linguística.

Conforme Francis Henrik Aubert (1985, p. 40-1, *apud* CORREA, 1998, p. 71), o domínio social refere-se a vocábulos que designam o próprio homem, suas classes, funções sociais e profissionais, origens, relações hierárquicas, bem como as atividades e eventos que estabelecem, mantêm ou transformam estas relações inclusive atividades linguísticas.

Regina Helena Machado Aquino Corrêa (1998, p. 72) analisou os casos de termos que apresentam maior dificuldade de assimilação do seu significado por serem dependentes de realidades culturais, externas à língua, próprias da língua de partida e que, portanto, não encontram correspondente na língua de chegada. A autora (1998, p. 109-110) observa que, comparando os dados dos três livros em questão: *Dona Flor e seus dois maridos*, *Tenda dos Milagres* e *Teresa Batista cansada de guerra*, as modalidades que mais se destacam, no que se refere a termos com uma forte carga cultural, são o empréstimo e a adaptação, seguidos da explicitação, omissão, tradução literal e erro, todas com explicitação de certa dificuldade diante do significado na assunção saussuriana da palavra. Salienta ainda que os erros são todos erros do tradutor, que talvez possam ser

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

frutos de adaptações infelizes. Adiante, Regina Helena Machado Aquino Corrêa (1998, p. 130) constata que a necessidade de optar por empréstimos, adaptações e explicitações leva a crer que os tradutores reconhecem as especificidades culturais dos termos em questão.

Com base no exposto, na literatura destacada (as obras de Jorge Amado: *Tenda dos Milagre*, *Tend of Miracles*, *Dona Flor e seus dois maridos*, *Dona Flor and her two husbands*), verificamos a seguinte situação, conforme Regina Helena Machado Aquino Corrêa (1998, p. 176-180):

Tenda dos Milagres (TMPOR)	Tend of Miracles (TMING)
Rapariga	girl (erro)
Quenga	fair companion (adaptação/cultura social)

Dona Flor e seus dois maridos (DFPOR)	Dona Flor and her two husbands (DFING)
Rapariga	mistress, sluts, whores Adaptação/ cultura social
Quenga	strumpet Adaptação/ cultura social

Baseando-nos nos dados supra elencados, observamos que, em TMPOR, a palavra “rapariga”, uma variante linguística para “prostituta”, segundo os atlas linguísticos analisados APFB e ALSE I, na versão em inglês aparece como “girl” e assim a tradução foi classificada como “erro”. Levantamos a seguinte questão: será mesmo apenas um erro do tradutor ou ele não utilizou alguma variante linguística em inglês para “rapariga” por questões que desconhecemos? Temos a hipótese de o termo ser um tabu linguístico em inglês, pelo menos no caso dessa tradução.

A tradução feita de “rapariga” em DFPOR para DFING demonstra um conhecimento mais abrangente do tradutor em relação às variantes linguísticas existentes para “rapariga”, tanto que utiliza várias, como, por exemplo, “mistress”, “sluts” e “whores”.

Em relação à “quenga”, outra variante linguística para “prostituta”, a tradução foi classificada como uma adaptação em ambas as obras analisadas. Segundo Regina Helena Machado Aquino Corrêa (1998, p. 83), a adaptação ocorre sempre que existe uma certa assimilação cultural de determinado segmento textual, às vezes conservando-se ainda uma certa equivalência de sentido, dentro dos propósitos daquela tradução, ainda que não exista uma equivalência perfeita. Francis Henrik Aubert

(1995, p. 3) ressalta de que “uma situação de discrepância cultural pode induzir não apenas à adaptação como também ao empréstimo ou à exploração e, eventualmente, a combinações entre tais modalidades”.

Em relação à prática do traduzir, cumpre ressaltar, diante da limitação idiomática, que o que é peculiar a uma língua não pode ser, a rigor, traduzido, e o expediente da adaptação parcial, pela qual certos elementos do sentido são sacrificados à sua totalidade, emprega-se ao lado do recurso do decalque linguístico. Assim, consideramos que o conhecimento dos tabus linguísticos e, conseqüentemente, das variantes linguísticas criadas para substituí-los pode, e muito, contribuir para o entendimento da cultura que se traduz.

Do estudo comparativo entre as variantes encontradas nos atlas linguísticos selecionados e as obras de Jorge Amado traduzidas para a língua inglesa, *Tenda dos Milagres e Dona Flor e Seus Dois Maridos*, constatamos que, em ambas as obras analisadas, existem adaptações feitas para significar “rapariga” em inglês. Conforme os teóricos abordados, a adaptação na tradução demonstra uma dificuldade do tradutor em representar algum termo. Já no caso de o tradutor utilizar “girl” para traduzir “rapariga”, notamos um total desconhecimento do tradutor em relação às variantes linguísticas regionais da obra *Tenda dos Milagres*.

Concluimos que o estudo das variantes linguísticas existentes e produzidas, muitas vezes pela utilização de uma palavra tabu, pode auxiliar o tradutor que não é nativo ou que desconhece a realidade cultural de ambas as línguas para as quais ele traduz.

Feitas as considerações sobre discrepâncias encontradas nas obras literárias de Jorge Amado, apresentamos agora uma classificação das variantes linguísticas para “prostituta”, conforme a proposta de Rosário Farâni Mansur Guérios (1979, p. 1). O autor discute o tabu afirmando que as palavras exteriorizadas podem ter forças sobrenaturais benéficas ou malélicas, porém há algumas que não devem ser exteriorizadas, a fim de se evitar malefícios dos mesmos poderes, constituindo os chamados tabus. Para o autor, a palavra *tabu* pode ser traduzida por “sagrado-proibido” ou “proibido-sagrado”, e, ao se cometer um ato contrário ao que é tido como coisa sagrada ou temida, fica-se sujeito a desgraças à coletividade, à família ou ao indivíduo. Rosário Farâni Mansur Guérios (1979, p. 5) apresenta diferentes tipos de tabus: – objetos-tabus: não devem ser tocados; lugares- tabus: não devem ser pisados ou apenas de que

## II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

se não deve avizinhar; ações-tabu: não devem ser praticadas; palavras-tabu: não devem ser proferidas.

Baseados na classificação de Rosário Farâni Mansur Guérios (1979, p. 12) condensamos os processos de substituição do tabu linguístico para os seguintes itens de substituição da palavra tabu: sinônimo; expressão genérica com ou sem restrição; hipocorístico/ antífrase/ diminutivo; disfemismo; foneticamente modificado.

A partir da leitura do livro *Tereza Batista Cansada de Guerra* em sua versão em português, pôde-se observar que existem várias formas para se referir a “prostituta”, visto que o livro trata justamente de temas que circulam esse universo, pois a personagem principal do livro, Tereza Batista, era uma dessas mulheres consideradas prostitutas. Após identificar que existem tais variações para o termo prostituta na versão em português, buscamos observar se existem expressões equivalentes na versão traduzida para o inglês. No momento da leitura da obra traduzida, verificamos que algumas expressões pertencentes à cultura baiana demandam de um rigor e estudo maior por parte do tradutor que procurou transportar a cultura baiana para a cultura de outro idioma, pois como sabemos, assim como a cultura é algo próprio e complexo, assim também se faz o seu processo de tradução.

### 3. Metodologia

Para satisfazer os questionamentos que surgiram no que diz respeito às expressões utilizadas para designar “prostituta” na obra traduzida e como foi o trabalho dado ao tradutor para essas expressões, foram realizadas análises de cunho qualitativo e quantitativo. No primeiro momento buscamos organizar os dados analisando os aspectos semântico-lexicais dos trechos extraídos para análise. A segunda análise foi feita com base no levantamento do número de ocorrências incidentes a fim de determinarmos a que predomina.

Por fim, analisamos qual foi o tratamento dado a essas expressões culturais, observando quais as estratégias de tradução que mais prevaleceram nas traduções dos termos para prostituta. Nesse momento, refletimos sobre a intraduzibilidade de alguns desses termos e como uma tradução “malsucedida” pode comprometer o valor semântico da expressão cultural.

Classificação das variantes segundo a tipologia de Rosário Farâni Mansur Guérios (1979):

<b>Antífrase</b> (expressão de carinho ou de louvor/pretende transformar o inimigo em amigo/neutralizar as forças malignas)	<b>Disfemismo</b> (uma expressão agravante)	<b>Hipocorístico</b> (o vocábulo tabu apresenta-se no diminutivo)	<b>Expressão genérica com ou sem restrição</b>	<b>Elipse</b> (supressão de fonema inicial, medial ou final)
-mulher dama	-cadela -mulheres da zona -mulheres-da-vida -rapariga -mulher-à-toa -quenga	-rameiras -marafonas	-mulher -mulher solteira -barredeira -solteira	- à toa

#### 4. Análise dos dados coletados

A partir da leitura da versão de *Tereza Batista, Cansada de Guerra* em sua versão em português foi possível encontrar diversas variantes para ao termo *prostituta*, pois como já dito anteriormente, o livro retrata de maneira bastante rica o universo dos cabarés na época em que os coronéis do cacau comandavam as terras baianas de Ilhéus e Itabuna. Dentre as expressões que mais foram encontradas durante o texto, destacamos *Rameira*, que apareceu com maior frequência, e as demais que apareceram também com frequência significativa, assim como apresenta o gráfico abaixo:



**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

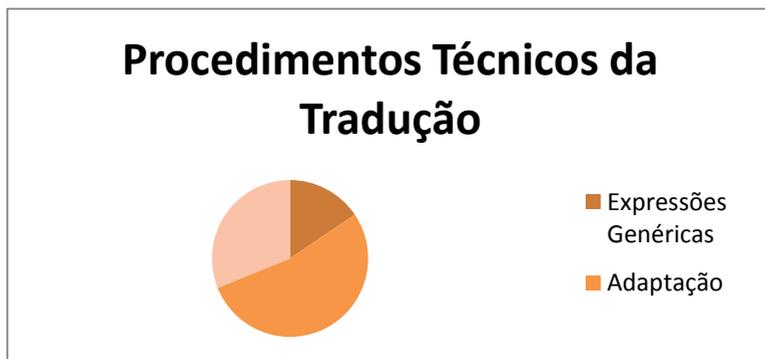
Após detectar e destacar as ocorrências das variações para o termo prostituta na versão em português seguimos para a leitura da versão: *Tereza Batista – Home from the Wars*, a fim de observar como as expressões encontradas na versão em português foram traduzidas para o inglês. Observando a tabela ilustrativa abaixo, pode-se ver que *prostitute/s* foi a expressão mais utilizada para representar as expressões em português.

Apesar de utilizar apenas a palavra *prostitute* para traduzir a maioria dos casos, não observamos alteração no valor semântico dos fragmentos traduzidos, o que significa que a leitura dos trechos em que aparecem *prostitute* como tradução para uma das variações em português não será comprometida, pois o real significado da palavra foi preservado.

O mesmo não se pode afirmar para o uso do termo *girl/s* para traduzir termos como *quenga* e *mulheres-da-vida*, pois ao recorrer a dicionários percebemos que apenas o significado de *girl* não corresponde a expressão na língua materna em que a obra foi produzida, no caso, o português. Tratando ainda de certos problemas na tradução encontramos a tradução literal de *mulheres da vida*, traduzida como *women in the life*, que não corresponde totalmente o valor semântico da palavra na língua de origem.

<b>Português</b>	<b>Inglês</b>
Mulher-dama	<i>Prostitute/ hooker</i>
Quenga	<i>Prostitute</i>
Quenga (p. 403)	<i>Girls (p. 486)</i>
Mulher-da-vida	<i>Fallen woman</i>
Mulheres-da-vida	<i>Prostitutes</i>
mulheres-da-vida (p. 413)	<i>Girls (p. 497)</i>
mulheres-da-vida (p. 433)	<i>women in the life (p. 520)</i>
Putá	<i>Whores</i>
Marafonas (p. 371)	<i>Fallen woman</i>
Marafonas (p. 440)	<i>prostitutes (p. 529)</i>
Marafonas (p. 406)	<i>Hookers (p. 409)</i>
Rameiras (p. 372) (p. 405)	<i>Prostitutes (p. 488)</i>

De acordo com os procedimentos técnicos da tradução estudados por Jean Paul Vinay e Jean Darbelnet (1977) entendemos a adaptação como um procedimento técnico que alguns autores consideram como o “limite extremo” da tradução. Aplica-se a adaptação nos casos em que a situação a que se refere o texto original, na língua-fonte, não faz parte do repertório cultural dos falantes da língua-meta. Tratando agora da amplificação segundo os mesmos autores é quando a mesma coisa é dita na tradução com um número de palavras maior que o do original. Isso às vezes decorre de alguma lacuna, ou seja, da falta de palavras da língua-meta que possam em menor número expressar o que está expresso em poucas palavras da língua-fonte. Ex: to erupt, que se traduz como “entrar em erupção”, já que “eruptar” em português é “arrotar”, e não tem cabimento dizer, sem comicidade que um vulcão está “arrotando” quando o fato é que ele está entrando em erupção.



No que diz respeito às estratégias de tradução utilizadas pelo tradutor da obra, podemos destacar que, no processo tradutório das expressões estudadas as estratégias mais utilizadas foram as utilizações de expressões genéticas e as estratégias de adaptação e amplificação, assim como ilustra o gráfico acima.

A seguir apresentamos um quadro com os exemplos que classificamos como expressão genérica:

Português	Inglês
p.54, 7º§: “(...) lá lhe apresentaria a rapariga”. “Rapariga? Mulher-dama?”.	-p. 63,3º§ e 4º§: “(...) I’d introduce you to the girl”. “What girl? You mean she’s a prostitute?”
-p.199, 3º§: “Guerra pavorosa: não	-p.239, 5º§: It was a terrible war, my friend.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA**

houvesse Tereza assumido a chefia das quengas da Rua do Cancro Mole (...)"	And if Tereza hadn't organized those prostitutes from the Street of the Soft Chancre (...)"
-p.357, 1º§: "Durante esses meses – quantos, nem sabia, – completou o exato conhecimento da vida de rameira (...)"	-p.431, 3º§: "During those months – how many she didn't even know – she finished learning the prostitute's life from A to Z."
-p.364, cap.18, 6º§: "No Flor de Lótus, no castelo de Viviana, Tereza travou conhecimento com várias raparigas (...). Seu nome passara a ser pronunciado com respeito (...) a botar roca às custas das mulheres-da-vida (...)"	-p.440, 7º§: "Tereza met a good many hookers at the Lotus Flower at Viviana's castle (...). Her name began to be spoken with respect (...) who was making his pile at the expense of the prostitutes (...)"
p.403, cap.30, 6º§: "Ainda por cima, acontece, agora, essa loucura do balaio fechado, as quengas se furtando a trabalhar (...)"	p.486, 2º§: "And as if all that weren't enough, there's this business of shutting the basket that just fell on me out of a clear sky; the girls are playing hooky."

Já a adaptação, outra classificação encontrada, é um procedimento técnico que alguns autores consideram como o "limite extremo" da tradução. Aplica-se a adaptação nos casos em que a situação a que se refere o texto original, na língua-fonte, não faz parte do repertório cultural dos falantes da língua-meta. Exemplo:

<b>Português</b>	<b>Inglês</b>
p.433, cap54, 5º§: "Não se contentando em favorecer bons negócios e facilitar dinheiro aos devotos, Santo Onofre é o padroeiro oficial das mulheres-da-vida."	p.520, 7º§: "Santo Onofre, not content with favoring business deals and helping his devotees earn money, is the official patron saint of women in the life."
-p.375, cap.14, 5º§: "(...) horizontes da história da greve do balaio fechado (...)"	-p. 453, 4º§: "(...) the two sides of the stage on which the drama of the closed basket was played ..."
p.400, 1º§: "... estou de balaio fechado, não recebo homem."	p.482, 3º§: "(...) I'm shutting my basket and I won't let a man come near me."

### 5. *Considerações finais*

O presente estudo buscou abarcar alguns fenômenos da tradução cultural na obra traduzida para o inglês e detectamos algumas expressões que não trazem uma tradução que revele a cultura local. Observamos a intraduzibilidade de alguns aspectos culturais que não foram retratados na outra cultura, deixando algumas lacunas a serem abordadas em estudos futuros. Concordamos com Paulo Rónai (1976) quando o autor afirma que existem palavras que por mais que tentemos traduzi-las recorrendo a todos os circunlóquios possíveis, chegamos à conclusão de só haver

exprimido parte do seu conteúdo complexo. É o caso dos termos genéricos como “girl” escolhido para designar várias variantes linguísticas para “prostituta”.

Com base na fundamentação teórica adotada para a análise, observamos que os procedimentos teóricos da tradução prevaletentes foram as adaptações, as expressões genéricas e a amplificação. Em relação a isso, retomamos o que foi discutido anteriormente na análise, que a adaptação é um procedimento técnico que alguns autores consideram como o “limite extremo” da tradução. Aplica-se a adaptação nos casos em que a situação a que se refere o texto original, na língua-fonte, não faz parte do repertório cultural dos falantes da língua-meta.

Não foi previsto abordar todas as nuances existentes na tradução cultural mas apresentamos alguns tópicos pertinentes. Pretendemos assim colaborar com os estudos linguísticos, fornecendo subsídios de pesquisa para os tradutores, terminólogos e pesquisadores de áreas afins, além de ampliar as fontes de estudo referentes à tradução cultural e aos tabus linguísticos na língua portuguesa.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laura de. *A guisa de uma tipologia para os tabus linguísticos: proposta para um glossário*. 2008. Tese (de doutorado). – Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8139/tde-19082008-115800>.

AMADO, Jorge. *Teresa Batista cansada de guerra*. São Paulo: Martins, 1972.

\_\_\_\_\_. *Teresa Batista home from the wars*. Trad.: Shelby, B. Nova York: Alfred A. Knopf, 1975.

AUBERT, Francis Henrik. Desafios da tradução cultural. *TradTerm*, n. 2. São Paulo: FFLCH/ CITRAT, 1995.

CORREA, Regina Helena Machado Aquino. *Barreiras culturais da tradução: um estudo das obras de Jorge Amado traduzidas para o inglês*. 1998. Tese (de Doutorado). – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CAMPOS, Geir. *O que é tradução*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**  
**XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA**

GUÉRIOS, Rosário Farâni Mansur. *Tabus linguísticos*. 2. ed. aum. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

MOUNIN, Georges. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris, Gallimard, 1963.

\_\_\_\_\_. *Os problemas teóricos da tradução*. Trad.: Heloysa de Lima Dantas. São Paulo: Cultrix, 1975.

ROSSI, Nelson. *Atlas prévio dos falares baianos*. Rio de Janeiro: INL; MEC, 1963.

SUMÁRIO<sup>54</sup>

<b>0. Apresentação –</b> .....	<b>5</b>
<i>José Pereira da Silva</i>	
<b>1. A lírica na Idade de Ouro, e a idade de ouro na lírica</b> .....	<b>9</b>
<i>Luiz Fernando Dias Pita</i>	
<b>2. A pertinência do gênero judiciário na literatura cristã latina</b>	<b>29</b>
<i>Luís Carlos Lima Carpinetti</i>	
<b>3. As Baladas em Jargão de François Villon: uma história de traduções</b> .....	<b>40</b>
<i>Daniel Padilha Pacheco da Costa</i>	
<b>4. Balance teórico de 30 años de investigación</b> .....	<b>51</b>
<i>Norma Beatriz Desinano</i>	
<b>5. Flutuações semânticas entre léxico comparado: brincando com significantes e significados (ênfase no contato português /espanhol)</b> .....	<b>62</b>
<i>Janaína Soares Alves</i>	
<b>6. Funções do significante e significado em transferências linguísticas do grego para o latim</b> .....	<b>74</b>
<i>Zilda Andrade Lourenço dos Santos</i>	
<b>7. O maniqueísmo no <i>Contra Adimantum</i></b> .....	<b>83</b>
<i>Luís Carlos Lima Carpinetti e Mauri Alves Monteiro</i>	
<b>8. O uso da sinonímia na língua latina</b> .....	<b>103</b>
<i>Márcio Luiz Moitinha Ribeiro</i>	
<b>9. Ovídio: o ritual do banho da estátua da deusa Vênus, segundo o 4º livro dos <i>Fastos</i></b> .....	<b>109</b>
<i>Eliana da Cunha Lopes</i>	

---

<sup>54</sup> Este sumário será repetido ao final do volume, onde será incluído o sumário completo da segunda edição, em que serão acrescentados os trabalhos que não foram publicados na primeira.

II CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA  
XX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOLOGIA

10. **Relacionando o filme *Wall-e* (2008) com o ensino de língua inglesa** ..... 115  
*André Henrique Gonçalves, Laura de Almeida e Luciene Carla Silva Santos Monjardim*
11. **Tensões na atividade de trabalho de professores de inglês em escolas públicas e cursos livres de idiomas** ..... 124  
*Dilermando Moraes Costa, Jurema Lopes Rosa e Idemburgo Pereira Frazão Félix*
12. **Peculiaridades na tradução para a língua inglesa de obras de Jorge Amado** ..... 139  
*Laura de Almeida e Rhanna Ellen Silva Almeida*
13. **Usando as TICs para aquisição da língua espanhola** ..... 147  
*Rodolfo Bocardo Palis e Diovane de Godoi Beira*
14. **Breves notas bibliográficas sobre el enfoque problematizador de lenguas en españa** ..... 161  
*María Josefina Israel Semino*
15. **Da equivalência formal à equivalência dinâmica: um estudo comparativo entre a Bíblia Almeida Corrigida, Revisada E Fiel e a Nova Tradução na Linguagem de Hoje** ..... 170  
*Francisco de Assis Florencio*
16. **Os valores semânticos do genitivo na tradução bíblica** ..... 181  
*Francisco de Assis Florencio*
17. **Produção de recursos didáticos digitais para o ensino de espanhol língua estrangeira** ..... 192  
*Cristina do Sacramento Cardoso de Freitas*
18. **Translation challenges – translation process: interactionist, morphosyntactic and semantic aspects [Desafios da tradução – processo de tradução: aspectos interacionistas, morfossintáticos e semânticos]** ..... 207  
*Ana Paula Pires Pereira Alves e Lídia Maria Alves Nazaré*
19. **Uma investigação sobre a tradução do vocábulo “morte/death” em duas obras de Clarice Lispector traduzidas para a língua inglesa** ..... 217  
*Thereza Cristina de Souza Lima*

20. **Variações linguísticas na tradução para o inglês da obra *Tereza Batista Cansada de Guerra* ..... 231**  
*Jadlla Cruz do Amparo e Laura de Almeida*