

REVISTA DA  
**ACADEMIA  
BRASILEIRA  
DE FILOGIA**



**Volume XXVIII  
NOVA FASE  
2022  
Primeiro Semestre**

REVISTA DA  
**ACADEMIA BRASILEIRA  
DE FILOLOGIA**

Nova Fase  
Volume XXVIII - 2022  
Primeiro Semestre  
e-ISSN: 2763-7301 | ISSN: 1676-1545

**EQUIPE EDITORIAL**

**Editor**  
Amós Coêlho da Silva

**Assessoria Técnica**  
Danilo Villela

**CONSELHO EDITORIAL**

•Afrânio da Silva Garcia (UERJ / ABRAFIL)	•Francisco da Cunha e Silva Filho (UFRJ / ABRAFIL)
•Álvaro Alfredo Bragança Júnior (UFRJ / ABRAFIL)	•Hílma Pereira Ranauro (UFF / ABRAFIL)
•Carlos Eduardo Falcão Uchôa (UFF / ABRAFIL)	•Luíz César Saraiva Feijó (UERJ / ABRAFIL)
•Castelar de Carvalho (ABRAFIL / LICEU LITERÁRIO)	•Luiza Leite Bruno Lobo (UFRJ / ABRAFIL)
•Ceila Maria Ferreira Batista (UFF / ABRAFIL)	•Manoel Pinto Ribeiro (UERJ / ABRAFIL)
•Claudio Cezar Henriques (UERJ / ABRAFIL)	•Marina Machado Rodrigues (UERJ / ABRAFIL)
•Domicio Proença Filho (UFF / ABRAFIL)	•Mauro de Salles Villar (ABRAFIL)
•Dulcileide Virginio do Nascimento Braga (UERJ / ABRAFIL)	•Maximiano de Carvalho e Silva (UFF / ABRAFIL)
•Edila Vianna da Silva (UFF / ABRAFIL)	•Miriam Therezinha da M. Machado (UFF / ABRAFIL)
•Evanildo Bechara (ABRAFIL / ABL / LICEU LITERÁRIO)	•Nilda Santos Cabral (UFF / ABRAFIL)
•Fernanda Lemos de Lima (UERJ / ABRAFIL)	•Paulo César Costa da Rosa (UERJ / ABRAFIL)
•Fernando Ozório Rodrigues (UFF / ABRAFIL)	•Ricardo S. Cavaliere (UFF/ABRAFIL/L. LITERÁRIO)
•Flávio de Aguiar Barbosa (UERJ / ABRAFIL)	•Terezinha M. da F. P. Bittencourt (UFF / ABRAFIL)

**Apoio editorial**  
**Academia Brasileira de Filologia**

**Diretoria**  
**Academia Brasileira de Filologia**

**Triênio: maio de 2021 a maio de 2024**

**Presidente**  
**Amós Coêlho da Silva**

**Vice-presidente**  
**Deonísio da Silva**

**Primeiro Secretário**  
**Afrânio da Silva Garcia**

**Segundo Secretário**  
**Luiz Fernando Dias Pita**

**Tesoureiro**  
**Márcio Luiz Moitinha Ribeiro**

**Bibliotecário**  
**Flávio de Aguiar Barbosa**

**Presidentes de Honra da ABRAFIL**



**Professores Evanildo Bechara e Leodegário A. de Azevedo Filho**



# SUMÁRIO

EDITORIAL .....	7
ENSAIOS	
O VALOR LITERÁRIO DA BÍBLIA - AFRÂNIO DA SILVA GARCIA .....	8
O ENSINO DA GRAMÁTICA, AMINHOS E DESCAMINHOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA EJA A PARTIR DA OBRA DE CARLOS EDUARDO FALCÃO UCHÔA - DANIELA PORTE .....	24
NA ONDA DO PRECONCEITO - FRANCISCO DA CUNHA E SILVA FILHO .....	44
AS LUTAS PELA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DO PORTUGUÊS - HILMA RANAURO .....	50
JUVENAL, UM RETRATO DA SÁTIRA - LUIZ KAROL .....	61
O MAPEAMENTO DO TEXTO PELO LEITOR PARA UMA COMPREENSÃO - MARIA ANGÉLICA FREIRE DE CARVALHO ... ..	75
“PRETIDÃO DE AMOR”: ENDECHAS DE CAMÕES A UMA ESCRAVA PRETA - MARINA MACHADO RODRIGUES .....	97
O LUGAR DA CRÔNICA DE RUBEM BRAGA NAS HISTÓRIAS LITERÁRIAS - RAFAEL MAGNO DE PAULA COSTA .....	115
RESENHA .....	124

MEMÓRIA ..... 132

SOBRE OS AUTORES ..... 136

# EDITORIAL

É com prazer que a Academia Brasileira de Filologia traz para o público o volume do primeiro semestre de 2022, com artigos, cujos temas se sucedem pela ordem alfabético dos autores, daí, assim no sumário: 1) versa sobre a Bíblia, mas para além das leituras religiosas; 2) considerações sobre os caminhos e descaminhos da gramática a partir da obra de Carlos Eduardo Falcão Uchôa; 3) sobre “orientação gramatical” como tema em um artigo publicado, em 2011 no jornal O Globo; 4) atuação na área da Educação veio como consequência das circunstâncias sociais e políticas do século XVI, dadas as orientações conflitantes da Igreja. 5) Qual é o perfil satírico de Juvenal, poeta latino? 6) Segue-se a leitura do texto verbal e o seu processamento pelo leitor... 7) Como reagem os principais editores da lírica que tentam mascarar a opção autoral através de um processo de embranquecimento ou desqualificação da escrava. 8) E, como ensaio final, Rubem Braga como mestre da crônica na história da literatura brasileira.

Há ainda duas resenhas de obras recentemente publicadas:

1) LOBO, Luiza. Fábricas de Mentiras: do Vale do Café ao Arco do Triunfo. 1ª. edição. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2022.

2) GOYET, Florence. Pensar sem conceitos: a função da epopeia guerreira (Ilíada). Tradução de Christina Ramalho e Antonio Trindade. Aracaju: Criação, 2021.

Fecharemos a revista da Academia Brasileira de Filologia com uma homenagem a João Malaca Casteleiro e Sebastião Tavares de Pinho.

Rio de Janeiro, 11 de junho de 2022  
Amós Coêlho da Silva

# O VALOR LITERÁRIO DA BÍBLIA

*Afrânio da Silva Garcia*

## RESUMO:

Este artigo tem por objetivo apresentar alguns textos da Bíblia não apenas pelo seu valor religioso, mas também pelo seu valor literário, capaz de despertar a emoção e a reflexão em praticamente qualquer pessoa, sem levar em conta sua religião. Para tanto, analisaremos esses textos a partir dos seus traços semânticos e estilísticos, enfatizando sua importância para a vida cotidiana.

**Palavras Chave:** Bíblia, Literatura, Semântica, Estilística.

## ABSTRACT:

This article aims to present some texts from Bible not only by their religious value, but also by their literary value, capable of arise emotions and reflections on almost any person, without taking on account his/her religion. In order to do that, we will analyze these texts from their semantic and stylistic features, emphasizing their importance in the daily life.

**Key Words:** Bible, Literature, Semantics, Stylistics.

## 1- INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é fazer um estudo de certos trechos da Bíblia, não como uma obra de cunho religiosa, mas como uma obra literária, principalmente no que diz respeito aos seus traços estilísticos mais notáveis.

Como fonte para a nossa pesquisa, valemo-nos de dois compêndios considerados dos mais confiáveis no estudo da Bíblia, visto devotarmos profundo respeito ao objeto de nossos estudos, não só como uma obra-prima da literatura universal, mas também por ser o livro sagrado de uma grande religião: o Cristianismo. São eles: *A Bíblia Sagrada*, tradução de João Ferreira de Almeida, edição de 1995, revista e corrigida, editada pela Sociedade Bíblica do Brasil de São Paulo; e *A Bíblia — Tradução Ecumênica*, edição de 1995, revista e corrigida, editada conjuntamente pelas Edições Loyola e Edições Paulinas, de São Paulo, aprovada por Dom Luciano Mendes de Almeida, Arcebispo de Mariana, presidente da CNBB. A partir daqui, iremos nos referir

ao primeiro livro como BSRC (Bíblia Sagrada – Revista e Corrigida) e ao segundo como TEB (Tradução Ecumênica da Bíblia).

Algumas vezes, no entanto, havemos por bem utilizar as versões sedimentadas pela tradição na nossa cultura cristã, desde que ela não entrasse em conflito com as versões apresentadas nos livros acima, sempre que as consideramos sensivelmente mais expressivas.

Para facilitar o entendimento, optamos por dividir nosso trabalho e intitular suas partes de acordo com os nomes dos livros da Bíblia sobre os quais nos baseamos, seguidos de um subtítulo nosso.

## 2- GÊNESIS: A BELEZA CONCISA

Quando lemos o Gênesis prestando atenção em sua literariedade, logo salta à nossa vista a decisiva opção de seu autor por um discurso conciso, contido, procurando dizer o mínimo, buscando, dessa forma, não minimizar, com um excesso de palavras, a monumentalidade da obra Divina, como podemos ver nos seguintes trechos:

“No princípio, criou Deus os céus e a terra. E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sobre a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas.” (BSRC)

“Deus disse: “Que haja luminares no firmamento do céu para separar o dia da noite, que eles sirvam de sinal tanto para as festas como para os dias e os anos, e que sirvam de luminares no firmamento do céu para iluminar a terra.” Assim aconteceu. Deus fez dois grandes luminares, o grande luminar para presidir o dia, o pequeno para presidir a noite, e as estrelas.” (TEB)

“Deus os abençoou e lhes disse: “Sede fecundos e prolíficos, enchei a terra e dominai-a. Submetei os peixes do mar, os pássaros do céu e todo animal que rasteja sobre a terra!” (TEB)

Repare-se na comoção simples e profunda que nos causam essas passagens. O início pelo início: os céus e a terra, um espaço a ser preenchido, um ponto de apoio e algo a cobri-lo, uma antítese que se completa. A desolação da terra sem forma e vazia, metonímias de vacuidade e abandono. O Espírito de Deus a se mover sobre as águas: Deus como única vida, caracterizada pelo *movimento*, pairando sobre um mundo estéril (decididamente a nossa tradição

cristã é mais expressiva nesse ponto, ao dizer: “O espírito de Deus *pairava* sobre as águas”). A associação dos luminares do firmamento à sua função: o grande (Sol) para iluminar o dia, o pequeno (Lua) para iluminar a noite. A bênção de Deus já prenunciando as consequências do surgimento do homem, que iria se espalhar pela terra e submeter os demais animais. Tudo simples, tudo fácil, tudo conciso, tudo belo.

### 3- PROVÉRBIOS: ERUDIÇÃO POPULAR

Os Provérbios procuram transmitir ensinamentos profundos da forma mais popular possível, com imagens ingênuas e vivazes, realizando o ideal preconizado por Mário de Andrade centenas de anos mais tarde: “Biscoitos finos para as massas!”, como fica evidenciado por essas duas estórias-provérbios.

#### Retrato do Bêbado

Para quem os “ah!”? Para quem os “ai!”? Para quem as rixas? Para quem as queixas? Para quem as disputas sem motivo? Para quem os olhos turvos?

Para os que ficam até tarde com o vinho, para os que procuram bebidas generosas.

Não fiques contemplando o vinho vermelho, que na taça resplandece todo o seu colorido e corre suavemente para dentro.

No fim, ele morde como uma cobra e pica qual uma víbora.

Teus olhos verão coisas estranhas e tua mente te fará proferir disparates.

Serás como alguém deitado em pleno mar, deitado no topo de um mastro.

“Bateram em mim. . .! Não está doendo! Espancaram-me...! Nem senti!

Quando irei acordar?

Voltarei a pedir mais!” (TEB)

#### Retrato do Preguiçoso

Passei pelo campo de um preguiçoso, perto da vinha de um homem sem ânimo.

E olha só: era tudo espinheiro, tudo coberto de espinhos e a mureta de pedras em ruína.

Fiquei olhando, refleti com atenção.

Vi e aprendi uma lição:

Dormir um pouco, cochilar um pouco, espreguiçar um pouco, de  
mãos cruzadas,

E a pobreza chegará a tua casa como que de passeio,

A indigência, qual um velho guerreiro. (TEB)

Note-se como o autor pinta com emoção a situação do bêbado, valendo-se principalmente dos efeitos externos de sua bebedeira, tanto nele como naqueles que os cercam: *rixas*, *disputas*, *olhos turvos*, inclusive com um uso extremamente feliz das interjeições (Para quem os “*ah!*”? Para quem os “*ai!*”?), como índices da reprovação e do sofrimento que ele provoca nos outros. O fascínio da bebida é evocado quando “na taça *resplandece* todo seu *colorido* e corre *suave* para dentro”, mas seus efeitos são apresentados hiperbolicamente (ou não?) na metáfora da serpente: “morde como uma *cobra* e pica como uma *víbora*”. A estória-provêrbio finaliza com o dilema do ébrio, que tenta parar (“*acordar*”), mas não consegue (“*pedir mais*”).

Semelhante ocorre com a estória-provêrbio do preguiçoso, que é definido pelos efeitos nefastos de sua inação: tudo *coberto de espinhos*, mureta de pedras *em ruína*. A decadência do preguiçoso é belamente intensificada pela sucessão de prosopopéias: a *pobreza* chegando como *a passeio*, a *indigência* (ou mendicância) chegando como um *guerreiro*, ou seja, a pobreza vai chegando aos poucos, suavemente, mas a mendicância chega de supetão, sem tréguas.

#### 4- CANTARES: O AMOR AO NATURAL

Dentro da Bíblia, um livro se destaca por suas características ímpares: os Cantares ou Cântico dos Cânticos, de Salomão. Seu conteúdo é tão erótico e voluptuoso que várias revistas masculinas já se utilizaram deles como legendas para suas fotos de nus femininos. Não obstante seu valor religioso ser questionável, é inegável seu valor artístico, retratando o amor homem-mulher de uma maneira muito natural, sem restrições moralistas, através de elegantes símiles e imagens, principalmente referentes à natureza, como podemos ver nos dois trechos abaixo.

“Que formosos são os teus pés nos sapatos, ó filha do príncipe!

As voltas de tuas coxas são como jóias, trabalhadas por mãos de artistas.

O teu umbigo, como uma taça redonda, a que não falta bebida;

O teu ventre, como monte de trigo, cercado de lírios.

Os teus dois peitos, como dois filhos gêmeos de gazela.

O teu pescoço, como a torre de marfim; os teus olhos, como os viveiros de Hesbom, junto à porta de Bate-Rabim; o teu nariz, como a torre do Líbano, que olha para Damasco.

A tua cabeça sobre ti é como o monte Carmelo, e os cabelos da tua cabeça, como a púrpura; o rei está preso em tuas tranças.

Quão formosa e quão aprazível és, ó amor em delícias!

A tua estatura é semelhante à palmeira, e os teus peitos, aos cachos de uvas.

Dizia eu: Subirei à palmeira, pegarei em seus ramos; e, então, os teus peitos serão como os cachos na vide, e o cheiro da tua respiração, como o das maçãs.” (BSRC)

“Eu sou de meu querido e seu anelo sou eu.

Vem, querido meu, vamos ao campo, passar a noite no Povoado;

Bem cedo, às vinhas, vamos ver se a cepa rebenta, se o botão desabrocha, se as romãzeiras estão em flor.

Lá te darei minhas carícias.

As maçãs d’amor deitam seu perfume;

Às nossas portas, toda espécie de frutas d’escor, novas e passas, meu querido, guardo-as para você.” (TEB)

Veja-se o acúmulo de símiles, indicativos de beleza, de prazer, de valor, de vigor, presentes no primeiro trecho, configurando uma mulher esplêndida, um desejo intenso e profundo: como *jóias*, como *taça redonda*, como *monte de trigo*, cercado de *lírios* (lindíssima imagem!), como dois filhos gêmeos de *gazela*, como a *torre de marfim*, como a *palmeira*, como *cachos de uvas*, o que é realçado por imagens de conotação erótica (metonímias de semelhança de função/atividade) bastante evidente: *subirei* à palmeira, *pegarei* em teus ramos.

Já no segundo, a mulher se esforça por provocar o homem, juntando à declaração direta: “— Lá te darei carícias.” uma série de imagens vegetais de clara conotação erótica: a *cepa rebenta*, o *botão desabrocha*, as *romãzeiras em flor*, as *maçãs d’amor deitam seu perfume*.

## 5- ECLESIASTES: A SABEDORIA PRESIDE

No Eclesiastes, originalmente concebido para servir de suporte aos juízes no tribunal, temos uma série de textos que expressam a grandiosidade

da criação de Deus e das atribuições do homem e apontam o procedimento correto, com grande beleza e poesia, como podemos constatar nos seguintes trechos.

### O Tempo e a Duração

Para tudo há momento,  
 E tempo para cada coisa sob o céu:  
 Tempo de dar à luz e tempo de morrer;  
 Tempo de plantar e tempo de arrancar o que se plantou;  
 Tempo de matar e tempo de curar;  
 Tempo de destruir e tempo de construir;  
 Tempo de chorar e tempo de rir;  
 Tempo de lamentar e tempo de dançar;  
 Tempo de atirar pedras e tempo de juntar pedras;  
 Tempo de procurar e tempo de perder;  
 Tempo de guardar e tempo de jogar fora;  
 Tempo de rasgar e tempo de costurar;  
 Tempo de calar e tempo de falar;  
 Tempo de amar e tempo de odiar;  
 Tempo de guerra e tempo de paz.  
 Que proveito tira o operário do trabalho que faz?  
 Veja a ocupação que Deus deu aos filhos de Adão,  
 Para se ocuparem.  
 Ele faz tudo a seu tempo,  
 E dá ao coração humano até o sentido do tempo,  
 Sem que o homem possa descobrir  
 A obra que Deus faz do começo ao fim. . . (TEB)

### Desfrutar a Vida como Dom Divino

Vai, come teu pão com alegria  
 E bebe teu vinho com bom coração,  
 Pois Deus já se agradou de tuas obras.  
 Sejam sempre brancas tuas vestes  
 E não falte perfume em tua frente!  
 Goza a vida com a mulher que ama  
 Todos os dias da tua vã existência,  
 Porque é Deus quem te dá, sob o sol, todos os teus dias vãos.  
 Pois esta é a parte que te cabe na vida

E no trabalho com o qual te afadigas sob o sol.  
 Tudo o que a tua mão encontra para fazer,  
 Faze-o com tuas próprias forças,  
 Pois não há obra nem avaliação, nem saber nem sabedoria  
 No Sheol, para onde irás.” (TEB)

Reparemos no belo trabalho de construção literária por meio de antíteses e construções de sentido inverso do primeiro trecho: *matar e curar, destruir e construir, calar e falar, amar e odiar, guerra e paz; plantar e arrancar o que se plantou, jogar pedras e juntar pedras*. Some-se a isso o efeito de separação e realce obtido pela anáfora exaustiva; *tempo de*, e teremos um texto de profundo valor emocional e exortativo.

No segundo trecho, temos a glória de Deus primeiro manifestada muito simplesmente pela realização de prazeres tão banais e caros ao homem: *come teu pão, bebe teu vinho, vestes brancas* (limpas), *perfume, gozar os dias com a mulher*; para depois termos a glória de Deus manifestada em toda sua grandeza, diante do qual a existência do homem é *vã*, sustentada unicamente pelo poder de Deus: *quem te dá*.

## 6- SALMOS: SABEDORIA COM DELEITE

Os Salmos são o livro da Bíblia mais citado em situações não estritamente religiosas, pelo deleite que nos causam, não obstante a profunda sabedoria que eles contêm, como podemos verificar nos salmos que se seguem.

### Salmo 23

O Senhor é o meu pastor; nada me faltará.

Deitar-me faz em verdes pastos, guia-me mansamente a águas tranquilas.

Refrigera a minha alma; guia-me pelas veredas da justiça por amor do seu nome.

Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da morte, não temeria mal algum, porque tu estás comigo; a tua vara e o teu cajado me consolam.

Preparas uma mesa perante mim na presença dos meus inimigos, unges a minha cabeça com óleo, o meu cálice transborda.

Certamente que a bondade e a misericórdia me seguirão todos os dias da minha vida; e habitarei na Casa do Senhor por longos dias.

(BSRC)

## Salmo 119 (excerto)

Ensina-me, ó Senhor, o caminho dos teus estatutos, e guardá-los-ei até o fim.

Dá-me entendimento, e guardarei a tua lei e observá-la-ei de todo o coração.

Faze-me andar na verdade dos teus mandamentos, porque nela tenho prazer.

Inclina o meu coração a teus testemunhos e não à cobiça.

Desvia os meus olhos de contemplarem a vaidade e vivifica-me no teu caminho.

Confirma a tua presença ao teu servo, que se inclina ao teu temor.

Desvia de mim o opróbrio que temo, pois os teus juízos são bons.

Eis por que tenho desejado os teus preceitos; vivifica-me por tua justiça.

(BSRC)

Atente-se no salmo 23 para o efeito tranqüilizador e inspirador de confiança obtido por palavras de cunho agradável e repousante: *deitar-me, refrigera*, e pelas imagens da natureza: *verdes pastos, águas tranqüilas*, efeito esse enfatizado pela idéia de termos um *Pastor* a nos *guiar*, a nos *fartar*: o meu cálice *transborda*, a nos proteger de tudo, inclusive da figura hiperbólica e aterradora do *vale da sombra da morte*. Atente-se ainda para a preciosa transformação da entidade abstrata da retidão num sítio concreto: *veredas da justiça*. Tudo isso vem reforçar e confirmar a reiteração-antítese da abertura do salmo: *O Senhor é o meu pastor; nada me faltará*.

Já a passagem escolhida do salmo 119 trabalha, com eficácia e maestria, os campos semânticos de pensamento/sentimento e legalidade: *ensina-me, entendimento, coração, temor, opróbrio; estatutos, observá-la-ei, lei, verdade, mandamentos, testemunhos, promessa, juízos, preceitos*.

## 7- OS EVANGELHOS: A PALAVRA PERFEITA

Nas citações e parábolas do Evangelho de Jesus, temos algumas das mais belas criações literárias da história, razão por que nos deteremos mais nesses livros. Observe-se a primorosa construção dos seguintes trechos dos evangelhos.

## As Bem-Aventuranças

Bem-aventurados os pobres de espírito, porque deles é o Reino dos Céus;

Bem-aventurados os que choram, porque eles serão consolados;

Bem-aventurados os mansos, porque herdarão a terra;

Bem-aventurados os que têm fome e sede de justiça, porque eles serão fartos;

Bem-aventurados os misericordiosos, porque eles alcançarão misericórdia;

Bem-aventurados os limpos de coração, porque eles verão a Deus;

Bem-aventurados os pacificadores, porque eles serão chamados filhos de Deus;

Bem-aventurados os que sofrem perseguição por causa da justiça, porque deles é o Reino dos céus;

Bem-aventurados sois vós quando vos injuriarem, e perseguirem, e mentindo, disserem todo o mal contra vós, por minha causa.

Exultai e alegrai-vos, porque é grande vosso galardão nos céus, porque assim perseguiram os profetas que foram antes de vós.

(Mateus, BSRC)

## O Sal da Terra e a Luz do Mundo

Vós sois o sal da Terra; e, se o sal for insípido, com que se há de salgar? Para nada mais presta, senão para se lançar fora e ser pisado pelos homens.

Vós sois a luz do mundo; não se pode esconder uma cidade edificada sobre um monte;

Nem se acende a candeia e se coloca debaixo do alqueire, mas no velador, e dá luz a todos que estão na casa.

Assim resplandeça a vossa luz diante dos homens, para que vejam as vossas obras e glorifiquem o vosso Pai, que está nos céus.

(Mateus, BSRC)

## O Tesouro no Céu

Não ajunteis tesouros na terra, onde a traça e a ferrugem tudo consomem, e onde os ladrões minam e roubam.

Mas ajuntai tesouros no céu, onde nem a traça nem a ferrugem consomem, e onde os ladrões não minam, nem roubam.

Porque onde estiver o vosso tesouro, aí estará também o vosso coração.

### Os Dois Senhores (Ou Deus ou o Dinheiro)

Ninguém pode servir a dois senhores: ou odiará a um e amará o outro, ou se apegará a um e desprezará o outro. Não podeis servir a Deus e ao Dinheiro. (Mateus, TEB)

### As Preocupações

Eis por que eu vos digo: Não vos preocupeis por vossa vida, com o que comereis, ou por vosso corpo, com o que vestireis. A vida não vale mais do que o alimento, e o corpo, mais do que a roupa?

Olhai os pássaros do céu: não semeiam nem ceifam, não ajuntam em celeiros; e vosso Pai celeste os alimenta! Não valei vós muito mais do que eles?

E quem dentre vós pode, à força de preocupar-se, prolongar, por pouco que seja, a sua existência? E com a roupa, por que vos inquietai?

Aprendeis dos lírios do campo, como crescem: não se afadigam nem fiam; ora, eu vos digo, o próprio Salomão, em toda a sua glória, jamais se vestiu como um deles!

Se Deus assim veste a erva dos campos, que hoje existe e amanhã será lançada ao fogo, não fará ele muito mais por vós, gente de pouca fé? (. . .)

Não vos preocupeis, portanto, com o dia de amanhã: o dia de amanhã se preocupará consigo mesmo. A cada dia basta seu mal.

(Mateus, TEB)

### O Cisco e a Trave

Não vos arvoreis em juízes, para não serdes julgados; pois é segundo vosso modo de julgar que vos julgarão, e a medida de que vos servis servirá de medida para vós. Por que tens de olhar o cisco que está no olho do teu irmão, e a trave que está no teu olho, não a reparas? Ou como dizer a teu irmão: ‘Espera! Vou tirar o cisco do teu olho?’ É no teu olho que a trave está! Homem de juízo pervertido, tira primeiro a trave do teu olho, e então enxergarás direito para tirar o cisco do olho do teu irmão. (Mateus, TEB)

### Pérolas aos Porcos

Não deis aos cães o que é sagrado, não atireis vossas pérolas aos porcos, não aconteça que eles as calquem aos pés e, virando-se, vos esraçalhem.

(Mateus, TEB)

### A Bondade de Deus

Pedi, e dar-se-vos-á; buscai e encontrareis; batei, e abrir-se-vos-á.

Porque aquele que pede recebe; e o que busca encontra; e, ao que bate, se abre.

E qual dentre vós é o homem que, pedindo-lhe pão o seu filho, lhe dará uma pedra?

E, pedindo-lhe peixe, lhe dará uma serpente?

Se vós, pois, sendo maus, sabeis dar boas coisas aos vossos filhos, quanto mais vosso Pai, que *está* nos céus, dará bens aos que *lhe* pedirem?

Portanto, tudo o que vós quereis que os homens vos façam, fazei-lho também vós, porque esta é a lei e os profetas. (Mateus, BSRC)

### A Mulher Adúltera

E Jesus foi para o monte das Oliveiras. Ao clarear o dia, ele voltou ao templo e, como todo o povo vinha a ela, assentou-se e se pôs a ensinar.

Os escribas e os fariseus trouxeram-lhe então uma mulher que fora surpreendida em adultério e a puseram no meio do grupo.

“Mestre, disseram-lhe eles, esta mulher foi surpreendida em flagrante delito de adultério. Na Lei, Moisés nos prescreveu apedrejar tais mulheres. E tu, que dizes a este respeito?” (. . .)

Como eles continuassem a lhe fazer perguntas, Jesus ergueu-se e lhes disse: “Aquele dentre vós que nunca pecou atire-lhe a primeira pedra.” E, inclinando-se, pôs-se novamente a escrever traços no chão.

Depois de terem ouvido essas palavras, eles se retiraram um após outro, a começar pelos mais velhos, e Jesus ficou sozinho.

Como a mulher continuasse ali, no meio do círculo, Jesus reergueu-se e lhe disse: “Mulher, onde estão eles? Ninguém te condenou?”

Ela respondeu: “Ninguém, Senhor.”

E Jesus lhe disse: “Eu também não te condeno: vai embora e doravante não peques mais.” (João, TEB)

### O Grande Mandamento

E os fariseus, ouvindo que ele fizera emudecer os saduceus, reuniram-

se no mesmo lugar.

E um deles, doutor da lei, interrogou-o para o experimentar, dizendo: “Mestre, qual é o grande mandamento da lei?”

E Jesus disse: “Amarás o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todo o teu pensamento.”

Este é o primeiro e grande mandamento.

E o segundo, semelhante a este, é: “Amarás o teu próximo como a ti mesmo.”

Desses dois mandamentos dependem toda a lei e os profetas.

(Mateus, BSRC)

Veja-se a primorosa construção por *antíteses*, quer diretamente por meio de antônimos, quer indiretamente por meio das associações semânticas das palavras, das *Bem-Aventuranças*, como em: *pobres / Reino, choram / consolados, mansos* (usado no sentido de carentes, desassistidos) / *herdarão, fome / fartos, misericordiosos* (agente) / *alcançarão misericórdia* (paciente), *injuriarem e perseguirem / exultai e alegrai-vos*. Note-se ainda outros tipos de associação semântica, como o *pleonasmto estilístico* (que reforça o que é dito, ao invés de torná-lo redundante) das expressões contíguas *fome e sede* na expressão metafórica *fome e sede de justiça*; a relação entre o adjetivo *limpo* e a expressão *ver a Deus* (vê-se bem quando nossos olhos ou o espaço entre nossos olhos e o objeto visto está *limpo*); a relação entre *pacificadores* e *filhos de Deus* (uma vez que a essência da Igreja cristã, que a faz diferente de todas as que a antecederam, é a *condenação da violência*, levada ao ponto de oferecer a *outra face* aos que nos injuriam, o fato de alguém ser um *pacificador* torna-o imediatamente um com Jesus e com os princípios do Cristianismo, transformando-o num *filho de Deus*). Por último, ele prepara seus seguidores para as terríveis dificuldades que os acometerão, lembrando-lhes que será muito diferente seu julgamento pelos homens e por Deus, o que fará com eles sejam *bem-aventurados* quando forem *injurados* e *perseguidos* pela causa da fé, pois assim se tornarão mercedores de *grande galardão nos céus*.

A *Parábola do Sal da Terra* trabalha com uma imagem que reúne uma *antítese* a uma *metonímia* de uma forma esplêndida. Que era o *sal* nos tempos bíblicos? Um bem preciosíssimo, tanto assim que o soldo dos legionários romanos era muitas vezes pago com *sal* (daí a palavra *salário*). A esse pó precioso, opõe-se um pó sem valor, a *areia*, muito abundante nas regiões desérticas da Palestina. A parábola em questão trabalha artisticamente a diferença mínima que existe entre a *areia* e o *sal*, em que um e outro são distinguidos unicamente pelo efeito de *salgar*, que o sal possui e a areia não possui. A partir daí, ele compara o *sal* com seus profetas e seguidores, os

quais, se perderem a *fê* (não está dito, mas fica claramente implícito), serão tão sem valia quanto o *sal* que perder o sabor, virando *areia*, que só serve para ser *pisada* pelos viajantes (observe-se o duplo sentido, conotativo e denotativo, do verbo *pisar*, enfatizando o desprezo que se deve ter pelo pregador sem *fê*). Quão grande e profunda é a extensão desse ensinamento, que serve não só para o apostolado como para todas as profissões! Quantas vezes, na minha prática de professor, não pensei nele, quando meu coração se abatia diante das injustiças e dos baixos salários do magistério. Mas, se eu ou qualquer professor desistirmos de nosso compromisso com nossos alunos e com o futuro de nosso país, em que nos tornaremos? Seremos apenas pó, perderemos nossa essência, aquilo que nos dá valor, e merecedores apenas de sermos pisados pelos viajantes!

No mesmo trecho, temos a *Parábola da Luz do Mundo*. Essa parábola divide-se em duas partes: na primeira, realça-se a impossibilidade de se esconder aquilo que é por demais visível, por demais aparente: “*não se pode esconder uma cidade edificada sobre um monte*”; na segunda, discorre-se sobre a necessidade de a luz ficar bem à mostra, para que todos vejam: “*nem se acende a candeia e se coloca debaixo do alqueire, mas no velador (. . .) para que vejam*”. Na verdade, Jesus vale-se de uma mesma imagem, a *luz*, para comunicar dois conteúdos distintos: é dever dos apóstolos mostrar brilhantemente, com suas palavras e suas ações, a grandeza da palavra de Deus, ser o modelo da virtude e da *fê*, tornarem-se *a luz do mundo*, que ilumina e serve de guia aos demais; também é seu dever não esconderem sua *fê*, mas ostentarem-na, visto ela ser luminosa, para que “*assim resplandeça a vossa luz diante dos homens*”. Também essa parábola pode ser estendida além do seu conteúdo estritamente religioso; quantas vezes não realizamos boas ações, pesquisas importantes, poemas fantásticos, e não escondemos essa *candeia*, essa *luz*, no nosso *alqueire*, no nosso cubículo solitário, em vez de apresentá-los a público, de colocá-los no *velador*, para *dar luz a todos*, para que nossa *luz resplandeça*, para que vejam *nossas obras* e nos *glorifiquem*, bem como a *nosso Pai*.

A *Parábola do Tesouro no Céu* afirma a supremacia dos nossos afetos sobre as coisas materiais, de uma forma belíssima, ao dizer que “*onde estiver o vosso tesouro, aí estará também o vosso coração*”, ou seja, aquilo que nosso coração valoriza é o que realmente tem valor para nós, não tesouros ou bens materiais, cujo valor está mais preso à sociedade do que a nós mesmos. Essa premissa é amplamente defendida pela psicanálise, que vincula nossas neuroses e paixões às nossas experiências da primeira infância, quando dinheiro, tesouro e bens materiais nada significam para nós.

A *Parábola dos Dois Senhores* enfatiza a oposição excludente entre Deus e o Dinheiro, entre a fé e a ganância, entre o idealismo e o materialismo, em que cada opção é representada, antropomórfica e metaforicamente, como um amo, um senhor: “*Ninguém pode servir a dois senhores*”. A imagem da relação servo-senhor prende-se à impossibilidade de uma mesma pessoa servir a dois amos, sem que, mais cedo ou mais tarde, os desejos de um amo se choquem com os desejos do outro amo, quando o servo terá que optar em agradar a um e desagradar à outro, em amar mais a um do que ao outro, como podemos constatar pela reiteração/gradação: “*ou odiará a um e amará o outro, ou se apegará a um e desprezará o outro*”. Essa impossibilidade de *servirmos a dois senhores* ultrapassa o âmbito da fé e penetra no tecido da própria vida, constituindo uma presença constante no nosso cotidiano, como quando deixamos de cuidar de um emprego por estarmos assoberbados com outro, ou quando um marido deixa de dar a atenção devida à esposa por causa da amante, etc.

A passagem intitulada *As Preocupações* é das mais belas da Bíblia, composta de uma série de comparações e correlações, como entre os *pássaros do céu* e os discípulos (também criaturas do *céu*) e a maneira como Deus provê a alimentação de uns e de outros; entre os lírios do campo e o rei Salomão, em que a *vestimenta* dos lírios (suas pétalas) suplanta a beleza dos trajes do grande rei Salomão; entre o exercício de determinadas atividades pelos homens, para garantir sua alimentação e suas roupas, e a obtenção plena de alimentação pelas aves do céu e de “roupas” pelos lírios do campo, agraciados pela Divina Providência, apesar de *não* se empenharem nessas atividades humanas (uma prosopopéia às avessas, evidenciada pela negativa): *não semeiam nem ceifam, não ajuntam em celeiros; não se afadigam nem tecem*. Todas essas comparações introduzem uma comparação maior, entre o que a Providência Divina oferece aos pássaros do céu e aos lírios do campo e o que a Providência Divina proverá aos seus discípulos, infinitamente maior: “*não fará ele muito mais por vós, gente de pouca fé?*” A passagem finaliza com uma recomendação de grande valor, ao mesmo tempo irônica e profunda, para todos aqueles que se angustiam com o futuro: “*Não vos preocupeis, portanto, com o dia de amanhã: o dia de amanhã se preocupará consigo mesmo. A cada dia basta seu mal*”.

A *Parábola do Cisco e da Trave* é outro primor da arte de convencer e seduzir com palavras, em que Jesus compara aqueles que se arvoram em juízes de seus semelhantes a uma pessoa que se empenha em retirar o *cisco* (em algumas versões, o *argueiro*) do olho de outra, embora ela mesma possua uma *trave* no seu próprio olho. De uma maneira extremamente didática, Jesus nos

lembra que, muitas vezes, os defeitos daqueles que criticam são infinitamente superiores aos daqueles que são criticados, (o que seria confirmado, anos mais tarde, pela própria Igreja Católica, que, em sua ânsia de evangelizar os muçulmanos e os indígenas, portou-se de maneira decididamente anticristã e criminosa).

A *Parábola das Pérolas aos Porcos* tanto serve para o contexto religioso quanto para o contexto leigo. É uma parábola elaborada para ressaltar os princípios de *adequação* e *eficácia*, em que o Autor se vale de metáforas animais para indicar os perigos da inadequação entre os meios e os fins, entre aquilo que é dito e a natureza da platéia: “não deis aos *cães* o que é *sagrado*, não atireis vossas *pérolas* aos *porcos*, não aconteça que eles as *calquem aos pés* e, virando-se, *vos estraçalhem*”. Note-se como a metonímia *pérolas*, para indicar aquilo que tem valor e refinamento, complementa o adjetivo *sagrado* e estabelece uma antítese tanto com *porcos* (metonímia de rudeza e sujeira) quanto com *cães* (metonímia de agressividade e selvageria). Essa parábola é muito citada fora do contexto religioso, para indicar o fato de alguém fazer um esforço em prol da sabedoria, do refinamento, da beleza, e ser ignorado por uma platéia de pessoas sem sentimentos, sem instrução, sem escrúpulos, etc., como no caso de um professor que prepara uma aula esplêndida e os alunos não prestam a mínima atenção.

A passagem que exemplifica a *Bondade de Deus*, cuja primeira parte é também a primeira parte da *Oração de São Francisco de Assis*, inicia enfatizando a relação necessária entre *esforço* e *realização*, por meio de *antíteses* (principalmente *inversões*) reiteradas: pedir e dar; buscar e encontrar; bater e abrir-se. Em seguida, ela reforça o tema da Divina Providência pela comparação entre aquilo que fazem os pais terrestres e aquilo que fará o Pai celestial: “*quanto mais* vosso *Pai*, que está nos céus, *dará bens* aos que *lhe pedirem?*”.

A passagem da *Mulher Adúltera* retorna ao tema do julgamento dos semelhantes da *Parábola do Cisco e da Trave*, só que voltando-se não para a oposição entre um *defeito maior* e um *defeito menor*, mas para a oposição entre *culpa* e *inocência*. Instado a opinar sobre a lapidação (apedrejamento) de uma mulher pilhada em flagrante de adultério, pena esta estabelecida pelo grande rei Salomão, Jesus seria forçado a optar entre pregar o descumprimento da lei ou permitir a morte da adúltera. Jesus consegue escapar da armadilha dos escribas e fariseus dizendo: “Aquele dentre vós que *nunca pecou*, *atire-lhe a primeira pedra*”. Ao deslocar a atenção da turba enfurecida para um único indivíduo e chamar para ele toda a responsabilidade do seu ato (afinal, seria ele que *atiraria a primeira pedra*), contanto que ele se considerasse

*inocente* de todo e qualquer pecado, ele fá-lo reconhecer sua *culpa* e que, punindo a mulher adúltera, estaria legitimando uma futura punição contra ele mesmo. Sabendo que estariam amplamente envolvidos na responsabilidade e nas consequências da condenação por eles imposta à mulher adúltera, todos optam por se omitir e retiram-se. Jesus, no entanto, em sua misericórdia, não só não a condena, como insiste em sua remissão: “Eu também *não te condeno*; vai embora e doravante *não peques mais*”.

Instado a enunciar o *Grande Mandamento* de sua religião, Jesus cita: “Amarás o Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todo o teu pensamento”, para logo em seguida dizer o segundo grande mandamento: “*Amarás o teu próximo como a ti mesmo.*” Embora o primeiro grande mandamento seja eminentemente doutrinário, apesar de artístico, o segundo grande mandamento é de uma profundidade avassaladora: pode-se afirmar, sem sombra de dúvida, que a maior parte do sofrimento humano vem da não observância deste mandamento, quer porque uma pessoa se ama mais do que aos outros, tornando-se um egoísta, um insensível, um impiedoso, um criminoso; quer porque uma pessoa ama aos outros mais do que a si mesma, deixando de se realizar, de ser feliz, de viver, para tornar-se um escravo, um objeto, uma sombra de outra pessoa, que ela considera, em seu estado miserável ou doentio, ter mais valor do que ela própria. Se atentarmos para os *dois termos* da comparação e para a noção de *igualdade* que ela transmite, e pautarmos nossa vida por ela, vivenciaremos um Cristianismo feliz e jubiloso, bem mais próximo dos mandamentos de Cristo do que este Cristianismo soturno e melancólico, esse Cristianismo que só tem pecado e não tem perdão, esse Cristianismo necrófilo que só admite a felicidade no *post-mortem*, que alguns pastores que servem ao Dinheiro e não a Deus tentam nos impingir. Cristo é amor, Cristo é igualdade, e, principalmente, como acabamos de ver, *Cristo é amor na igualdade!*

## 8- BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, João Ferreira de (tradução). *A Bíblia Sagrada*. São Paulo, Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.

ALMEIDA, Dom Luciano Mendes de (revisão e correção). *A Bíblia — Tradução Ecumênica*. São Paulo, Edições Loyola e Edições Paulinas, 1995.

GARCIA, Afrânio da Silva. *Estudos Universitários em Semântica*. Rio de Janeiro, Edição do Autor, 2011.

MARTINS, Nilce Sant’Anna. *Introdução à Estilística*. São Paulo, T. A. Queiroz, 2001.

# O ENSINO DA GRAMÁTICA, AMINHOS E DESCAMINHOS: UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO NA EJA A PARTIR DA OBRA DE CARLOS EDUARDO FALCÃO UCHÔA

Daniela Porte  
Universidade do Estado do Rio (UERJ)  
danielaporte7@gmail.com

## RESUMO

O presente trabalho tem por escopo apresentar reflexões acerca do ensino da gramática normativa, para a Educação para Jovens e Adultos, por meio da prática da análise textual, seguindo, para tanto, orientações apregoadas por Carlos Eduardo Falcão Uchôa, em “O ensino da gramática: caminhos e descaminhos” (2007). Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza aplicada, com objetivos descritivos-explicativos e procedimentos da pesquisa-ação (2020).

**Palavras-chave:** gramática; ensino de língua portuguesa; educação para jovens e adultos.

## ABSTRACT

### O ENSINO DA GRAMÁTICA, CAMINHOS E DESCAMINHOS: A TEACHING EXPERIENCE IN EJA BASED ON THE WORK OF CARLOS EDUARDO FALCÃO UCHÔA

The purpose of this work is to present reflections on the teaching of normative grammar, for Education for Youth and Adults, through the practice of textual analysis, following, for that purpose, guidelines proclaimed by Carlos Eduardo Falcão Uchôa, in “The teaching of grammar: paths and detours” (2007). This is qualitative research, of an applied nature, with descriptive-explanatory objectives and action research procedures (2020).

**Keywords:** grammar; Portuguese language teaching; education for youth and adults.

## Introdução

*O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*, de Carlos Eduardo Falcão Uchôa, é uma obra de 2007, publicada durante o período em que o autor ministrava aulas de Linguística Aplicada no curso de pós-graduação do Instituto Liceu Literário Português, na cidade do Rio de Janeiro e, segundo Uchôa (2007), reflete as vivências de seus alunos, professores de língua portuguesa. Apresenta, inicialmente, a teorização de questões como a situação do ensino de língua no passado e no presente, a dificuldade do professorado em atingir junto ao alunado competências plenas de uso da linguagem, como de ler/compreender/produzir diferentes gêneros textuais, e o papel da gramática em tal tarefa. Ilustra as discussões teóricas com atividades de cunho gramatical, utilizando, para isso, principalmente, o texto literário.

Trata-se de um livro indispensável ao professor de português, porque ultrapassa as discussões teóricas e demonstra, com uma série de orientações ligadas à teoria pormenorizada, como criar atividades que exercitem o saber linguístico do aluno, valendo-se da metalinguagem não como fim em si mesma, mas como objeto de construção de sentidos dos textos. Apresenta, portanto, a gramática voltada ao uso, à produção de sentidos. A obra interessa ao fazer pedagógico da EJA, uma vez que desenvolve perspectiva prática do ensino da língua e orienta o professor a trabalhar com o aluno a percepção das razões pelas quais estuda algum conteúdo.

Uchôa (2007) faz um apanhado completo de teorias fundamentais para a área, comparando-as, apontando o que nelas há, sob seu ponto de vista, de comum ou de discordante no modo de perceber o ensino de língua e a própria atividade linguística. Fundamenta-se na teoria de Eugenio Coseriu, associada também às ideias de Herculano de Carvalho, Luis Juan Piccardo e Antonio Pagliaro. Não deixa, porém, de dialogar com as ideias de linguistas brasileiros, como Ingedore Koch, Luiz Carlos Travaglia, Carlos Franchi e Mário Perini.

Temos, então, na obra em questão, visão histórica de como se estruturou, em nosso país, o ensino da gramática normativa, o que possibilita ao professorado, participe da sociedade contemporânea, compreender o que ela exige de mudanças para o ensino de metalinguagem em relação à tradição.

A atividade ora descrita é baseada na crônica “Amor de Passarinho”, de Fernando Sabino. As questões elaboradas são fundamentadas nas orientações de Uchôa (2007), especificadas na parte prática do livro, em que observações pormenorizadas sobre a crônica exemplificam a análise gramatical aplicada ao texto. Os comentários feitos pelo autor foram adaptados para a sequência

de questões desenvolvidas com duas turmas da 2ª fase do Ensino Médio<sup>1</sup> do Noturno do Colégio Santo Inácio/RJ e o conteúdo gramatical enfatizado é estruturação de palavras (Morfologia).

### **Fundamentação Teórica**

#### **Os tipos de gramática e os planos da linguagem**

A definição do termo “gramática” envolve múltiplos olhares e mudanças/acréscimos de conceituação feitos no decorrer da história. O professor, e pioneiro pesquisador da linguística aplicada, Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007), chama-nos atenção para o fato de que definir “de que gramática falamos”, quando pesquisamos o ensino da língua materna, é grande passo para se formar o quebra-cabeça de uma metodologia de ensino de língua. Nessas circunstâncias, hoje em dia, quando se emprega a expressão “gramática” no campo das letras, sempre a acompanha um adjetivo que melhor especifique o ramo da linguagem enfatizado: normativa, descritiva, estrutural, gerativa, funcional, de uso, teórica, geral, internalizada, dentre outras denominações (UCHÔA, 2007). Cada uma dessas designações refere-se a um modo de pensar a linguagem, pautado nas distintas teorias linguísticas ou modelos teóricos. Conferem ao termo, por conseguinte, sentidos muitas vezes bem distantes daquele mais habitualmente empregado entre os falantes comuns.

Para a definição do termo e dos matizes de que a gramática se apropria, lançaremos mão da concepção coseriana de linguagem (1992), que define a linguagem como uma atividade humana universal realizada individualmente segundo técnicas historicamente determinadas. Para Coseriu, a linguagem é uma atividade primariamente individual – não realizada em coral – que exige uma técnica histórica, ou seja, uma língua que possibilite o alcance do nível coletivo, a comunhão dos atos de fala produzidos pelos falantes. A partir dessa definição, o autor preconiza a linguagem sob três diferentes níveis: o universal, o histórico e o individual. Em que concerne ao domínio de cada um deles, estabelece um tipo de saber correspondente assim como um conteúdo

---

1- A partir da resolução CNE CEB 2010 determinou-se que a carga-horária dos cursos para jovens e adultos, correspondentes ao nível básico, seja distribuída de acordo com as características do contexto escolar e das necessidades dos seus alunos, desde que se cumpra o total de horas estabelecido pelo documento. Por isso, a partir de 2011, o Noturno do Colégio Santo Inácio optou por dividir as 1200 horas obrigatórias em 4 fases de seis meses cada uma, que perfazem o Ensino Médio completo. Assim, em um ano, o aluno cursa a 1ª e a 2ª fases e em outro as 3ª e 4ª fases. Tal escolha foi baseada na percepção de que a proposta de séries anuais em vez de semestrais contribuíam para a evasão escolar.

e um juízo.

O nível universal apresenta-se como linguagem, como a técnica do “saber falar em geral”. Vai mais além das línguas particulares, pois pertence a um âmbito geral, imanente a todas elas. Coseriu explica que os falantes somos capazes de reconhecer a presença deste nível geral, por exemplo, em situações em que, a despeito de dominarmos certa língua ou não, podemos afirmar que alguém fala. E mais: podemos ainda afirmar se se trata de um homem ou uma mulher. Tal nível da linguagem abarca “possibilidades expressivas não linguísticas, bem como de certos princípios do pensar válidos para a humanidade em geral e a permanente referência a fatos não linguísticos: contextos objetivos, situações, conhecimento geral do ‘mundo’” (COSERIU, 1980, p.95).

Acompanham o plano universal da linguagem o *saber elocucional*, o *ser designado* (no nível do conteúdo) e o juízo *congruente ou incongruente*. O saber elocucional é o conhecimento de mundo e dos princípios que regem o pensar. A chamada *gramática geral* ou *teórica* está para este nível da linguagem, pressupondo-se a teoria da tríplice distinção de Coseriu: “cabe a uma gramática geral fundamentar uma teoria gramatical cujo propósito consiste em definir as chamadas partes do discurso, as categorias, as funções e os procedimentos gramaticais” (Uchôa, 2007). Seria, então, o conceito mais amplo do que é um nome, um verbo ou um pronome, além das demais categorias de modo e de aspecto e ainda a caracterização dos processos de coordenação e subordinação. Trata-se do estudo geral dos termos que representam conceitos da linguagem, de modo universal e característico em todas as línguas. Diferentemente da *gramática descritiva*, que se liga a um segundo nível da linguagem, o histórico, como veremos.

Segundo Coseriu (1992), todo falar se realiza em virtude de uma língua particular específica que, por sua vez, corresponde a uma comunidade linguística. Assim, o nível histórico da linguagem sempre diz respeito à determinada língua, “já que, ao falar, o homem o faz mediante uma língua determinada: falar português, falar espanhol, etc” (BECHARA, 2004, p.32). Quando o falante faz julgamentos sobre o modo como se fala determinada língua - “fala-se bem o português, ou fala-se bem o inglês”, demonstra a capacidade de reconhecimento deste plano da linguagem.

Ao plano histórico da linguagem concernem o *significado* (no plano do conteúdo) e o *saber idiomático* (no plano do saber). No que diz respeito ao significado, podemos afirmar que em cada língua se configuram termos designados de forma específica, de maneira que o mesmo objeto real ou o mesmo dado da realidade são sempre representados de forma diferente

entre as diversas técnicas históricas do falar. Também em uma única língua encontraremos significados distintos para igual designação.

Coseriu (1992) explica que o saber idiomático “viene de la palabra idioma, que designa la lengua histórica particular”<sup>2</sup>. É o saber que diz respeito ao conhecimento das regras, formas e conteúdos de uma língua determinada. Para melhor defini-lo e exemplificá-lo, bem como para caracterizar o tipo de juízo que o acompanha, esclarecemos os dois conceitos coserianos de língua histórica e de língua funcional. Bechara (2004, p.37) define sucintamente o primeiro termo:

Quando nos referimos à língua portuguesa, à língua espanhola, língua alemã ou francesa fazemos alusão a uma língua como produto cultural histórico, constituída como unidade ideal, reconhecida pelos falantes nativos ou por falantes de outras línguas, e praticada por todas as comunidades integrantes desse domínio linguístico. Entendido assim, esse produto cultural recebe o nome língua histórica.

Dessa forma, remetendo-nos a uma das propriedades essenciais da linguagem - a historicidade - podemos entender a língua histórica como um grau abstrato da linguagem que reúne em si as várias tradições linguísticas de uma comunidade de forma inter-relacionada. A língua funcional, por sua vez, é aquela que efetivamente aparece nos discursos. Para Coseriu (2004, p.113), trata-se de “uma técnica linguística determinada (isto é: unitária e homogênea) dos três pontos de vista (...) – quer dizer, um só dialeto em um só nível e num só estilo de língua – ou, em outros termos, uma língua Sintópica, Sinstrástica e Sinfásica (...)”<sup>3</sup>. A língua funcional é aquela que se apresenta efetivamente por um grupo de falantes; é, portanto, aquilo que se manifesta de maneira comum (unitária e homogênea) a um determinado grupo, por razões geográficas, sociais ou individuais. A língua funcional, em suma, é a que se concretiza em cada ato de fala.

O saber idiomático é aquele que diz respeito ao conhecimento das normas de uma língua. Nele estão reunidos os tipos de normas que estruturam as diferentes línguas funcionais conhecidas pelo falante. Constitui-se, portanto,

2- “Vem da palavra idioma, que designa a língua histórica particular”. (Tradução da autora)

3- Neste contexto, vale ressaltar que os nomes sintópico, sinstrástico e sinfásico estão relacionados aos termos diatópico, diastrático e diafásico. Tais termos, elaborados por Eugenio Coseriu (2004, p.101), referem-se a aspectos fundamentais para justificar a variação linguística motivada pelo espaço geográfico, pelo estrato ou camadas sociais e pelas diferentes situações do falar, respectivamente.

desvio de saber idiomático tudo aquilo considerado fora das normas para qualquer língua funcional utilizada num ato de fala.

Para o nível histórico da linguagem está a *gramática descritiva*<sup>4</sup>, que se encarrega de mostrar como se manifestam as formas fônicas e significativas numa determinada língua funcional. Como certa categoria se manifesta ou não em dada língua funcional e de que maneira e quais funções tal categoria pode representar. Em comparação com a gramática geral, Uchôa (2007, p.30) oferece-nos elucidativo exemplo:

É inteiramente equivocado querer definir, por exemplo, o “tempo em português”. A definição do tempo terá de ser a mesma para o português e o inglês, ou para qualquer outra língua [gramática geral], mas a descrição do tempo é bem distinta nas duas línguas mencionadas. Na descrição do português, qualquer gramática indicará os tempos verbais com que ele conta, cada um com sua marca formal (seu morfema) e com os valores que eles traduzem.

A *gramática geral* define as formas linguísticas (o que é fonema, morfema, palavra etc.), a *gramática descritiva* verifica se tais formas existem na língua descrita; caso existam, a gramática descritiva mostra de que modo tais formas se manifestam (como é o fonema, morfema, palavra etc.).

É importante destacar que a *gramática normativa* tem, necessariamente, de ser descritiva, pois, para responder à pergunta *como deve ser?* – objeto da gramática normativa -, tem de responder antes à pergunta *como é?* – objeto da *gramática descritiva*. Em síntese, toda gramática prescritiva é também descritiva, mas a descrição pode-se fazer sem a prescrição. A gramática normativa tem, em vista disso, caráter prescritivo, porque visa à descrição para efeitos de normatização, isto é, para especificar como ‘deve ser’ o uso da língua, diante de dadas circunstâncias de comunicação.

Na tríplice distinção coseriana da linguagem, o plano individual corresponde aos atos de fala ou ao discurso de um indivíduo. A atividade cultural do falar sempre se realiza por falantes individuais em situações particulares, por isso reconhecemos aquele que fala tanto sob o aspecto material (ao ouvirmos uma voz, somos capazes de identificar o enunciador, se for conhecido) quanto sob o do conteúdo (somos capazes de identificar se o discurso condiz ou não com o estilo do enunciador).

O *saber expressivo*, que acompanha o plano individual da linguagem,

---

4- Vale lembrar que, para Coseriu (cf. COSERIU, 1978. p.128), a gramática estudaria apenas as formas significativas, ou seja, aquilo que é tradicionalmente visto nos capítulos da morfologia e da sintaxe.

é aquele relativo ao nível do texto, próprio para determinada situação de enunciação. A avaliação do plano individual da linguagem se faz a partir do entendimento de que um texto corresponde ou não às expectativas nutridas em relação a ele. Então, acompanham o saber expressivo os juízos de apropriado ou inapropriado. Nas palavras de Coseriu (1993, p.35), tal saber consiste em:

(...) saber estruturar textos, saber falar em situações determinadas de acordo com os tipos de fatores da situação em que se fala, com a pessoa ou as pessoas a quem se fala, de acordo com as coisas de que se fala e com as circunstâncias em que se fala.

O saber expressivo diz respeito ao modo de falar em determinada situação. Reflete o tratamento dado pelo falante a determinado tema, de acordo com o interlocutor que se lhe apresenta e as circunstâncias que envolvem todo ato de fala. Dele depreendem-se três juízos diferentes: apropriado, adequado e conveniente. Assim, três fatores são determinantes para a construção do juízo, no que concerne à expressão de um indivíduo: os interlocutores, o tema e as circunstâncias em que são proferidos os atos de fala. Qualquer mudança em um desses elementos pode desvirtuar a maneira de se interpretar um único ato de fala. Por isso, podemos afirmar que o conteúdo do nível individual do discurso é o sentido de um texto que, por seu turno, corresponde às intenções, às atitudes e às suposições dos falantes.

Para o nível individual da linguagem está o que poderíamos chamar *gramática para análise do texto*, no qual se manifestam os empregos gramaticais escolhidos por cada autor/falante. Trata-se, assim, mais do que focalizar as relações transfrásticas dos períodos, com seus elementos anafóricos e coesivos, de compreender as várias possibilidades de se dizerem ou de se comporem enunciados mais amplos em dada língua e observar como certos usos são produtores de sentidos específicos. É exatamente o nível individual da linguagem que permitirá a concretização da análise gramatical e, por isso, a ele o professor de língua portuguesa deverá dedicar especial atenção em suas aulas.

Diante do que expusemos até aqui, torna-se evidente a importância do reconhecimento das distintas gramáticas e do significado de cada um dos seus adjetivos. Compreender a função de cada gramática e associá-la aos planos da linguagem, sobretudo aos tipos de saberes envolvidos no processo, permite ao docente alcançar os principais objetivos do ensino de língua portuguesa. Por essa perspectiva, a gramática de análise para o texto (plano individual da linguagem/saber expressivo) apresenta-nos como o ponto de partida para a ampliação da competência linguística de qualquer aluno.

É no trabalho com os mais diversos gêneros textuais, fundamentado na observação e análise dos valores gramaticais aplicados no texto, que o aluno perceberá as múltiplas possibilidades de uso da língua e a aplicabilidade da gramática normativa na produção e na interpretação de textos. Como nos ensina Uchôa (2007, p.35):

Será sempre no nível do texto que iremos precisar seja o valor ou a aceção do tempo e do modo de uma forma verbal (“Ela teria na época os seus quarenta anos”), de um artigo (“O homem é mortal”), de um possessivo (“O professor está hoje nos seus dias”), de um pronome pessoal átono (“Escutei-lhe a voz”), de um adjetivo (“Ela está fraquinha, fraquinha”), de uma interrogação (“Afinal, fiz bem ou não em falar com ele? ”).

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o reconhecimento da premissa anteriormente descrita é ainda mais imprescindível. O trabalho com a gramática na EJA será melhor desenvolvido, se tomarmos como ponto de partida o nível textual, pois, para além do que se pontuou teoricamente até aqui, o processo de aprendizagem característico do alunado é diferente daquele da escola regular, com crianças e adolescentes. O adulto privado de seu direito de escolarização em idade regular, normalmente, cria seus próprios modos de aprender, baseado, especialmente, na sua prática, na lida, na vivência. Assim, nas aulas de língua portuguesa da EJA, entrar em atividade linguística (ler/compreender/escrever) é mais dinâmico, produtivo e funcional.

### **A atividade**

A atividade descrita a seguir foi baseada na leitura da crônica “Amor de passarinho”, de Fernando Sabino, publicada no livro “A volta por cima”, de 1990<sup>5</sup>. Trata-se da singela história de um passarinho que visita o narrador todos os dias, depois de ele ter colocado vasos de gerânio em sua janela junto a um bebedouro para pássaros. A visita torna-se corriqueira e o narrador consegue, de fato, distingui-lo, pois o animalzinho tem sua marca particular, um “traço distintivo”: possui apenas uma perninha. Com o passar dos dias, animal e humano vão-se tornando amigos, o primeiro leva, então, o segundo a sutis reflexões sobre a vida, e, especialmente, sobre a morte.

Como particular a toda boa crônica, o texto de Sabino conduz o leitor por breve viagem pelas sutilezas de manhãs corriqueiras, marcadas por traços corriqueiros de trabalho, conversa com amigos pelo telefone, jardinagens e observação de pássaros. Somos levados ao reconhecimento da amizade

5- Sabino, Fernando. A volta por cima. 8ª ed. Rio de Janeiro, Record: 2001, p. 16-19.

com outros escritores contemporâneos do autor/narrador, mas, sobretudo, convidados a sorrir com as pinceladas de humor que preparam o caminho para a aspereza da desigualdade que se instaura na vida regida pela lei dos mais fortes e pela finitude.

A crônica, integralmente citada no livro de Carlos Eduardo Falcão Uchôa (2007), é seguida pela análise do autor sobre quais fatos da língua o professor de português pode observar junto aos alunos. A partir de tal análise, criaram-se os exercícios a seguir:

Questão 1 - Há um sufixo que se repete com mais frequência no texto: *-inho*. Pensando nos diferentes sentidos que este sufixo pode produzir, diga qual deles prevalece.

Questão 2 - Levando em conta o enredo da história e a relação que se estabelece entre o narrador e o animal, podemos deduzir por que o sufixo *-inho* aparece com tanta frequência? Explique sua resposta.

Questão 3 - Observe o trecho reescrito a seguir, e responda:

“Finge que não me vê, beberica um pouco sua aguinha”.

Qual é sentido do sufixo *-inha* em AGUINHA?

Questão 4 - Qual outra palavra combina com “aguinha”, também com o mesmo sentido, porém sem o sufixo *-inho/a*?

Questão 5 - Explique esse jogo de sentido entre as duas palavras.

Questão 6 - Observe:

O sufixo *-ice* pode significar:

Qualidade ou estado de algo

O modo de agir como

Propriedades negativas do tipo moral ou mental

No texto aparece uma palavra inventada pelo autor, “passarinhice”. Marque acima qual o significado de *-ice* que melhor se aplica à palavra inventada.

Questão 7 - Escreva outra palavra, usada em nosso dia a dia, com o sufixo *-ice* significando o mesmo que na palavra “passarinhice”.

Questão 8 - Invente outra palavra, pensando em outro animal, com o sufixo *-ice* significando o mesmo que na palavra “passarinhice”.

Questão 9 - A palavra “passarinhice” não existe no dicionário. É, portanto, uma invenção do autor da crônica, que traz mais criatividade ao texto. Às palavras “inventadas”, damos o nome de NEOLOGISMO. Qual outra palavra, também relacionada a “passarinho” e inventada pelo autor, aparece no 5º parágrafo?

Questão 10 - Observe a sequência de palavras abaixo:

Saltitando – Deixando – Voando – Apoiando – Bebendo – Preferindo

Confrontando a palavra inventada pelo autor da questão de número 9 e as que aparecem na sequência acima, qual o significado do neologismo?

Questão 11 - No 7º parágrafo do texto, aparece o nome “Pernetinha” escrito com letra maiúscula, o que no decorrer do texto não acontece. Por que a palavra passou a ser escrita com maiúscula?

Questão 12 - No 8º parágrafo aparece o jogo entre as expressões “morrer de pneumonia” e “morrer de gato”. Que efeito essa oposição entre nome de doença e nome de animal, nas duas expressões, traz ao leitor?

Questão 13 - Qual sua opinião sobre o final da crônica? Diga que tipo de reflexão o desfecho do texto lhe trouxe.

Questão 14 - Observe que o último parágrafo do texto é formado apenas por uma linha. Em sua opinião, por que o cronista escolheu concluir o texto apenas com uma frase?

### **Análise e Reflexões sobre a aplicação**

#### Leitura e vocabulário

Antes propriamente da aplicação da atividade, fizemos longo percurso de exploração da leitura da crônica. Os parágrafos foram divididos entre os alunos, cada um treinava a leitura dele em casa, conforme orientações dadas em sala de aula sobre as características da leitura em voz alta. Na semana seguinte, líamos o texto numa dinâmica de apresentação coletiva. Cada parágrafo era lido mais de uma vez, já que, pelo quantitativo de alunos das turmas, os parágrafos se repetiram. Assim, com dois ou três alunos lendo em

sequência o mesmo parágrafo, podíamos discutir como a leitura auxilia (ou impede) a busca pelos sentidos do texto.

O momento deveu-se à comprovação, com base em vivências em turmas de jovens e adultos, de que o elemento inicial agravante para a compreensão dos textos escritos é a dificuldade na prática da leitura. Nesta primeira etapa, compreendeu-se o termo no sentido exclusivo de pronunciar oralmente as palavras escritas de modo claro e seguro, buscando fluência e melodia. O objetivo era, basicamente, chamar a atenção dos alunos sobre os fenômenos prosódicos envolvidos na atividade, uma vez que na EJA, especialmente, em casos de alunos alfabetizados adultos, observa-se acentuada dificuldade para o reconhecimento das propriedades da voz, da melodia e da entonação, da observação da pontuação como fatores decisivos para boa leitura, que tanto desperta o prazer quanto proporciona inferências sobre as ideias do texto.

A complexidade existente no ato de dar vida às palavras presas no papel, materializando-as sonoramente, conferindo-lhes ritmo adequado e empregando, quando necessário, recursos enfáticos, leva parte dos alunos da EJA à exaustão e, conseqüentemente, ao medo da leitura. Muitos se sentem incapazes de compreender o que leem, já que o ato em si mesmo é extenuante para eles, devido à falta de hábito com a atividade. Sentem-se ansiosos com a leitura em voz alta, diante de um público; cansados e sonolentos, com a leitura silenciosa. Por isso, o tamanho do texto é aspecto relevante a se observar no preparo das atividades para turmas da EJA.

O exercício em questão apresentou um texto longo, segundo a percepção dos alunos. A ausência do hábito da leitura como atividade rotineira, tal como o contato diário com jornais impressos ou livros de maior extensão, faz com que a maioria do alunado considere a crônica uma espécie de texto “enorme”. Diante de tal percepção, é importante que o professor esteja atento à inserção gradativa de textos maiores para análise e trabalho, acima de tudo, com modelo de leitura oral para os alunos. É preciso ler para eles e com eles em voz alta para, em seguida, solicitar-lhes a leitura individual também em voz alta.

O gênero textual também é fator decisivo para o trabalho da leitura na EJA. Mesmo que os alunos considerem as crônicas “textos grandes”, diante da narrativa, unida ao estilo literário, percebemos o prazer e a curiosidade aguçados. Depois da dinâmica, as turmas mostraram-se familiarizadas com o enredo e conseguiram falar sobre ele, sem esquecer detalhes, durante todo o período de aplicação da atividade, diferente do que em geral ocorre nas experiências com textos predominantemente informativos. Tempos depois, já em séries mais avançadas, os alunos ainda são capazes de recordar as histórias

lidas com detalhes e associá-las ao conteúdo metalinguístico discutido a partir do texto.

Associada ao trabalho da leitura, esteve a preocupação com o vocabulário empregado na crônica, pois se tratava de um texto que, embora não tão distante cronologicamente, no que diz respeito à sua primeira publicação (1990), compunha-se de palavras desconhecidas àquelas usualmente empregadas pelos alunos pelos alunos. A busca vocabular em dicionários *online* relacionou-se também à apresentação de imagens descritas pelo autor, como, por exemplo, espécie de flor e pássaro mencionados na crônica.

Houve o cuidado de apresentar as imagens do pássaro e da flor apenas depois das várias sessões de leituras e de completo exercício de imaginação, baseado no conhecimento de mundo de cada aluno. Igualmente, a fotografia do autor e dos outros escritores mencionados na crônica foram mostradas em sala.

Na crônica “Amor de Passarinho”, as figuras descritas são reais, fazem parte da existência. Alguns conheciam a espécie da flor apresentada, assim como a do pássaro; outros, não. Por isso, não julgamos prejudicial para o processo criativo dos alunos a exibição das imagens. O trabalho com filmes que reproduzem clássicos literários ou com Histórias em Quadrinhos que recontam enredos desses clássicos suprimem sobremaneira o trabalho criativo da imaginação, se o texto visual for apresentado antes do verbal. O aluno não será capaz de conceber por si próprio personagens, cenas, locais se, em vez da leitura do texto escrito, o professor apenas utilizar a exibição do filme com “a mesma história”. A imagem, nesse caso, fatalmente inibirá o processo criativo da descrição literária, assim como a linguagem típica da história em quadrinhos não apresentará o fruir estético despertado pela criatividade linguística dos textos literários.

Concluído o trabalho com o exercício da leitura de palavras e imagens, passamos às discussões sobre o enredo da crônica e às opiniões formadas sobre a história. Os alunos eram levados a refletir e a compartilhar as associações que fizeram durante a atividade, a emitir a própria opinião e a compartilhar os sentimentos que o texto despertara. Em seguida, passamos às atividades metalinguísticas.

### **Enunciados das questões**

Um dos desdobramentos das dificuldades apresentadas com leitura esteve nos enunciados das questões, que chamamos também “comandos”. A complexidade dos exercícios centrou-se em dois eixos principais: o vocabulário

empregado em alguns dos comandos e a quebra do estilo de análise textual ao qual os alunos estão habituados. Em muitos momentos, os alunos não compreendiam o que se perguntava, pois não reconheciam expressões como “prevalece” (questão 1), “jogo de sentido” (questão 5), “efeito de oposição” (questão 12), “neologismo” (questão 9) ou “desfecho” (questão 13).

Na EJA, a reflexão sobre os modos de ampliação do vocabulário é essencial, entretanto, deve-se cuidar para não confundir o aluno com comandos que induzam ao erro ou prejudiquem a compreensão da questão. Percebemos que, para rerepresentação da atividade em aulas futuras, serão necessárias reformulações de cunho vocabular, sempre com vistas a limitar as possibilidades de sentido despertadas pelos contornos da linguagem. O enunciado será essencial para que o aluno alcance o conhecimento pré-estabelecido no momento da formulação da questão. Do mesmo modo, a simples estruturação visual do exercício pode confundir ou esclarecer, ajudar ou atrapalhar.

O professor atentará para o que deseja alcançar junto ao seu aluno, construindo exercícios que validem claramente os objetivos idealizados. Há de se considerar que os degraus, ou desdobramentos para efetivação de novas aprendizagens, são muitos. A decodificação do texto, a compreensão do vocabulário, de expressões, a apreensão de sentidos e os recursos linguísticos utilizados pelo autor para alcançá-los, as perguntas sobre tais mecanismos do texto e a resposta (escrita) a ser construída são as etapas que o aluno deverá executar durante uma atividade. Tal percurso, em turmas de crianças e adolescentes acontece tão rapidamente que mal podemos perceber tantos desdobramentos de raciocínio exigidos do estudante. Nas aulas de EJA, porém, o movimento transparece aos olhos do professor em cada etapa e nas dificuldades encontradas. O aluno percorre longo caminho até que consiga perceber de que modo os elementos gramaticais auxiliam na estruturação dos sentidos do texto.

Outro eixo de dificuldade observado, o mecanismo ao qual os alunos estão habituados diante de textos escritos, sinaliza séria necessidade de mudança na prática da EJA. Como os alunos têm pouco contato com textos escritos fora da escola, diante de atividades com textos mais longos, despertam memórias da escola antiga, frequentada na infância ou na adolescência, e repetem a atitude de olhar para o texto sem nenhum diálogo ou possível inferência para vida pessoal. É difícil para eles sair do enredo, extrapolar o texto, recordar outras histórias e associá-las a outras vivências.

A primeira atitude dos alunos diante do texto escrito é baseada na antiga prática de tentar descobrir “o que o autor quis dizer”. As reflexões

chegam “impostas”, o texto é algo dado, pronto, acabado. E aos alunos resta a passividade ou, no máximo, descobrir como alcançar as ideias do outro ou ainda de simplesmente se entender incapaz de compreendê-las. Assim, podemos pressupor o quão desafiador é alcançar o trabalho de análise gramatical associado à construção de sentidos, que o texto, na maioria das vezes, chega para eles apenas como pretexto para a explicação de conteúdos. Reflexões, inferências, estruturação e composição é um caminho novo para os alunos, difícil de ser trilhado sozinho.

### **Nomenclatura gramatical**

Embora a grande maioria dos atuais professores de língua portuguesa tenha entrado em contato, em algum momento de sua carreira, com a ideia de que o ensino de língua deve pautar-se em textos, na realidade, a prática do exercício da metalinguagem, a partir da repetição de modelos prescritivos isolados em frases soltas, ainda predomina se comparada com a prática da análise textual. A escola promove uma inversão no tocante ao ensino da gramática normativa porque trata em primeira mão da descrição, quer dizer, da síntese de regras que regem parte da língua funcional de maior prestígio, quando o caminho primeiro deveria ser a análise das ocorrências gramaticais em textos para fins de comparação entre aquilo que o aluno já sabe e o que deseja adquirir.

Até o contato com a obra *O ensino da gramática: caminho e descaminhos* (2007), o estilo de atividade desenvolvida por nós no contexto da educação de jovens e adultos ainda era exclusivamente prescritivo. A consequência era única: semestre após semestre os alunos apresentavam acentuada dificuldade para recordar os usos linguísticos que já lhes haviam sido apresentados já lhes apresentados, dificilmente praticados em seus textos orais ou escritos.

Os professores da equipe de língua portuguesa do Noturno do Colégio Santo Inácio cuidavam de repetir desde as primeiras fases do Ensino Fundamental II até a última fase do Ensino Médio, diferenças, por exemplo, entre “a gente” e “agente” e as implicações, para a concordância verbal, que a primeira expressão traria às frases. Mesmo assim, muitos alunos concluíram o ensino básico sem transitar bem entre a variante popular - a que eles já dominavam quando entraram para escola - e a variante culta - a que almejavam aprender com a retomada dos estudos. Outras consequências em decorrência da situação de não aprendizagem, como a dificuldade com as avaliações e a repetição contínua, levam muitos à evasão.

As elucidações de Uchôa, não apenas no livro em questão, mas em todas as pesquisas sobre ensino de língua com que tivemos contato, esclareceu-nos o modo de praticar a análise gramatical em vez da simples prescrição. Mudar, entretanto, a realidade há muito convencionada não é fácil. A primeira dúvida diante da aplicação da atividade foi se o melhor era familiarizarmos os alunos com as nomenclaturas gramaticais com as quais trabalharíamos - os principais morfemas da língua portuguesa - ou se a apresentação deveria ocorrer a partir do próprio texto. Ficamos com a segunda opção.

Todos os termos da gramática normativa utilizados (radical, desinências nominal e verbal, prefixo, sufixo e vogal temática) apresentaram-se com palavras destacadas no próprio texto e novos exemplos surgidos em decorrência das discussões em sala, trazidos/criados pelos próprios alunos e pelos estagiários que nos acompanhavam. A respeito do uso das nomenclaturas gramaticais, relembremos o que preconiza Uchôa (2007, p.95): “no que concerne à nomenclatura, insistimos em que ela vá sendo apresentada gradativamente”. O autor também se vale de orientações de Othon Moacir Garcia, em *Comunicação em prosa moderna, aprenda a escrever aprendendo a pensar* (2017), para corroborar a ideia de que a nomenclatura não deve ultrapassar a função de instrumento, meio eficaz de aprendizagem para se tornar o próprio fim deste processo, “já que ninguém estuda língua para só saber nome, quase sempre rebarbativo, de todos os componentes da frase” (2017 p.5).

A questão do uso da nomenclatura gramatical toma matizes ainda mais específicos na EJA. Tratamos de alunos trabalhadores que, via de regra, chegam cansados à escola, depois de um dia de trabalho. A memória não é característica auxiliar de forte expressão na aprendizagem, como em jovens e crianças. Os termos gramaticais, inicialmente, parecem mais atrapalhar, amedrontar e afastar o aluno dos novos conhecimentos do que facilitar a aprendizagem. Os termos são difíceis de pronunciar, alheios à realidade deles e, a maioria das vezes, funcionam como um entrave para que os alunos reconheçam o seu próprio saber linguístico. Por vezes, impedem que, a partir da própria intuição de falante, observem-se associações bem evidentes, como o reconhecimento do mesmo radical em palavras cognatas ou sentidos múltiplos para sufixos como *-inho* e *-ão*.

A título de exemplificação, citemos momento em que, apresentadas as palavras cognatas *pássaro*, *passarinho*, *passarinlice*, *passarinhando* às turmas, todos eram capazes de identificar o segmento estrutural idêntico na sequência de palavras; eram, entretanto, incapazes de responder à pergunta, feita logo em seguida, “qual o *radical* da sequência de vocábulos?”. O que

lhes era óbvio como mera percepção intuitiva de falante, tomava outra configuração quando utilizada a metalinguagem concomitante à tomada de consciência daquilo que o próprio saber linguístico apontava.

A experiência confirma as orientações de Uchôa quanto à nomenclatura gramatical: quando apresentada paulatinamente funciona como instrumento de construção de novo conhecimento, mas, quando apresentada de forma massificadora, a partir de grandes listagens, serve apenas como atividade de memorização, sem função na emancipação linguística dos alunos.

Os alunos ainda se mostram preocupados em memorizar as nomenclaturas, pois as enxergam como marco de conquista da aprendizagem. Agem assim, ingenuamente, sem perceber que a mera lembrança de nomenclaturas teóricas não é suficiente para mudar a prática linguística. A crença se estabeleceu no cotidiano escolar brasileiro, porque todas as disciplinas reforçam a valorização do trabalho com termos técnicos e definições em vez do conhecimento e da autonomia.

### **Outras observações sobre os saberes elocucional, idiomático e expressivo**

De modo geral, as respostas da atividade “Amor de Passarinho” apontam reiterada dificuldade com o **saber idiomático**. Em muitas respostas, percebemos a complexidade que se impõe para a estruturação do texto escrito formalmente. É constante a marca da oralidade, revelando o nível de dificuldade que o alunado da EJA tem para estruturação de ideias simples na língua escrita. Tal dificuldade é advinda, especialmente, da falta de contato dos alunos com textos escritos modelares.

Em respostas como: “O desfecho do texto é **que** o narrador tinha perdido o seu amigo **que** tinha um passarinho **que** tinha um afeto grande” e “O narrador diante de sua apreensão porque da última vez que **ele** viu o passarinho **ele** estava todo molhado por isso **ele** pensou que **ele** tivesse morrido de pneumonia ou o gato tivesse comido **ele**” notam-se as marcas da oralidade na escrita. Os trechos anteriores apontam a dificuldade dos alunos em utilizar elementos conectivos variados, para além do pronome relativo *que* e do pronome pessoal do caso reto *ele*. No segundo exemplo, a repetição do pronome, inclusive, dificulta o processo de referenciação, impedindo que o leitor compreenda a quem afinal deseja-se referir: narrador, passarinho ou gato.

Na comunicação falada, devido a fatores tais como a cena enunciativa e a proximidade física entre emissor e receptor, qualquer possível falha é

preenchida por retomadas imediatas, o que no texto escrito não ocorre. Sem conhecer outros mecanismos usados para recuperar elementos linguístico-textuais, os alunos lançam mão de recursos que funcionam para a fala, mas prejudicam sobremaneira a comunicação no texto escrito.

Ainda nos exemplos a seguir, observam-se entraves relacionados à marca da oralidade na produção escrita: “De acordo com o **desfeixo** do texto” “Porque com tanta perda em um único dia seu amigo jardineiro, preferiu não expor **mas** o autor com **mas** notícias ruins.” Em *desfeixo* observamos o fenômeno fonológico da ditongação espelhado na escrita; enquanto no uso de *mas* por *mais* observamos a identificação quanto à pronúncia, na variante carioca, reproduzida na escrita.

É comum o aluno que, já ciente - pelo menos no âmbito teórico - da diferença de emprego entre *mas* e *mais*, substitua um pelo outro não porque tenha percebido as diferenças de significação, mas por ter registrado como errado o uso que ele conhecia. Assim, passa a substituir todos os *mais* (uso conhecido) por *mas* (uso novo), sem atentar para os diferentes papéis que os dois vocábulos desempenham. Trata-se da hipercorreção, compreendida no sentido de um “fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma-padrão”<sup>6</sup>.

O aluno compreende que há um erro quanto ao uso feito do advérbio (*mais*). Na tentativa de acertar e se expressar corretamente, passa a substituir todos os advérbios pela conjunção adversativa (*mas*) sem ainda, na verdade, fazer distinção de função das duas classes. O fato mostra aos professores de língua materna que o uso padrão ainda não foi apreendido e que falta contato com a língua escrita para perceber a distinção de significados não apreendida com a pronúncia dos termos.

A seguir, a hipercorreção se exemplifica com a repetição do pronome apassivador: “na minha **opnião** o último parágrafo do texto demonstra que o personagem **se encontra-se** muito abalado por ter perdido sua amiguinha que **morrerá** afogada no pires cheio de água adoçada.” Sem reconhecer a função do pronome e suas regras de aplicação em língua portuguesa, o aluno o duplica como pressuposto de garantia de correção. Quando interpelado por que repetir o termo, a resposta é que assim o faz “tentando escrever corretamente”. Os alunos reconhecem o emprego do “se” como uso formal, mas faltam-lhes as regras de aplicação do pronome apassivador na língua padrão.

O modo de grafar os vocábulos *opinião* e *morrera* também atestam o fato de que erros de ortografia estão correlacionados à memória visual. A

6- Bortoni-Ricardo, Stella Maris. *Educação em Língua Materna: a Sociolinguística na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 28.

forma mais visualizada pelos alunos (futuro do presente) dá lugar à forma menos conhecida (pretérito-mais-que-perfeito). Igualmente, a correlação com a palavra *opção*, por semelhança entre significantes, faz com que os alunos, por associação visual, escrevam *opnião*.

Apesar das dificuldades com o saber idiomático aparecerem de forma mais significativa nas respostas, não podemos desassociá-las dos saberes elocucional e expressivo. Os erros no âmbito idiomático estão imbricados no domínio da própria linguagem e à maneira de se manifestarem em situações de formalidade.

Em passagens como “Gostei porque **mesmo com a morte do animal** o autor fez **um final feliz**”, manifesta-se a estranheza tipicamente causada por falhas no **saber elocucional**. O aluno que considerou o final da crônica “feliz”, ao mesmo tempo que foi incongruente, já que pelo nosso conhecimento de mundo o anúncio de duas mortes de entes queridos não traria felicidade a ninguém, também foi incoerente, pois não soube expressar claramente a sua opinião sobre o que lhe tocou no final da crônica. Apenas repetiu um modelo cristalizado de julgamento, particular aos finais das narrativas infantis, em que se associa o final feliz àquilo de que gostamos.

Observamos também dificuldades no **saber expressivo**, quando os alunos, repetidamente, usam ponto de exclamação em respostas informativas (“Sim! Não!”) ou ainda quando lançam mão de abreviaturas (“pra, vc, p/”) ou de gírias (“o jardineiro tipo ficou com pena do narrador”) para construir textos escolares, situação comunicativa em que a necessidade de formalidade deveria ser percebida.

No universo da EJA, a valorização do conhecimento prévio do aluno é decisiva, uma vez que lidamos com séries multifatoriais de dificuldades contribuintes para evasão. O tempo reduzido, a distância da escola e seu escopo de construção do conhecimento formal, o cansaço e, principalmente, a descrença em si próprio e em seu potencial de aprendizagem fazem com que os alunos representem um público de grande exigência quanto à seleção de conteúdos e à prática pedagógica. Observar como os três saberes se manifestam na escrita dos alunos auxilia o professor nas estratégias para desenvolvimento de atividades que propiciem a emancipação linguística deles.

### Considerações Finais

Por que ainda falhamos tanto e nos frustramos diante dos resultados da aula de português na EJA? Muitos são os fatores envolvidos na resposta para a pergunta. Sequer podemos entender que exista uma só forma de responder

porque fatores múltiplos, linguísticos e extralinguísticos, estão envolvidos. Entender, contudo, que o domínio mínimo da comunicação formal se atrela à prática e não apenas à reflexão e à memorização da língua é um bom caminho para compreender a falta de resultados eficientes.

Com efeito, é preciso aceitar que antigas práticas do ensino da língua, adotadas frequentemente tanto no ensino regular quanto na EJA, não são suficientes para a emancipação linguística do alunado. Ensinar, por exemplo, ao estudante que redigiu sua resposta sobre a crônica “Amor de Passarinho”, repetindo tantas vezes o vocábulo “ele”, o que é o pronome pessoal do caso reto e quais as subdivisões da classe não é o suficiente para que passe a empregar a coesão referencial com propriedade em textos escritos. O domínio de uma língua funcional está atrelado à sua prática, assim, se concordamos que o principal papel da disciplina de língua portuguesa na EJA é levar o aluno a comunicar segundo a norma padrão, é necessário entender que se deve expor as mais variadas formas de contato com a variante, de forma aplicada: lendo, observando, ouvindo e, principalmente, produzindo gêneros textuais em que se exige a língua padrão.

## Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Terezinha da Fonseca Passos. Norma em curto: transgressões pasquinianas. *Revista do Liceu Literário*, n. 39/40, p.57-79, 2. sem. 2010/ 1. sem. 2011.

\_\_\_\_\_. Teorias linguísticas aplicadas ao ensino do português. *Cadernos da Academia Brasileira de Filologia*, n. 1, 2002.

BECHARA, Evanildo. *Ensino de gramática*. Opressão? Liberdade? 11. ed. São Paulo: Ática, 2002.

CESÁRIO, Jonas Magno dos Santos. Et al. **Metodologia científica: Principais tipos de pesquisas e suas características**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 11, Vol. 05, pp. 23-33. Novembro de 2020. ISSN: 2448-0959, Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/tipos-de-pesquisas

COSERIU, Eugenio. *Lições de linguística geral*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980.

COSERIU, Eugenio. *Gramática, semântica, universales: estudios de linguística funcional*. Madrid: Gredos, 1978.

COSERIU, Eugenio. *Competência linguística: elementos de la teoría del hablar*. Madrid: Gredos, 1992.

- COSERIU, Eugenio; LAMAS, Óscar Loureda. *Lenguaje y Discurso*. V. 4 De Lingüística: Nueva Serie, Universidad de Navarra, 2006.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974, 2005.
- GARCIA, Othon M. Garcia. *Comunicação em prosa moderna*. 26. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.
- PORTE, Daniela. *(Meta) linguagem no ensino de língua materna: reflexões, atividades e propostas para educação de jovens e adultos*. Tese (Doutorado em Letras). Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *A linguagem: teoria, ensino e historiografia*. Série Dispersos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- UCHÔA, Carlos Eduardo Falcão. *O ensino da gramática: caminhos e descaminhos*. Série língua e ensino: reflexões e propostas. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- \_\_\_\_\_. Fundamentos Linguísticos e Pedagógicos para um Ensino abrangente e produtivo da Língua Materna. *Confluência: Revista do Instituto de Língua Portuguesa do Liceu Literário Português*, Rio de Janeiro, n. 9, 1. sem. 2000.

# NA ONDA DO PRECONCEITO

FRANCISCO DA CUNHA E SILVA FILHO

(ABRAFIL, UFRJ, CMRJ)

## RESUMO:

Este artigo se ocupa do que se poderia denominar “preconceito gramatical”. Trata-se de um brevíssimo ensaio nos estudos de língua portuguesa. Seu fulcro se situa no campo dos usos da língua nos seus diferentes registros: coloquial, normativo, i.e., na escrita e no discurso. O tema me chamou a atenção após leitura de um artigo publicado, em 2011 no jornal O Globo. A minha reação ao artigo se deu diante da afirmação feita por um dos autores do livro didático de título. Por uma vida melhor, cujas cópias eram para ser distribuídas pelo Ministério da Educação. De acordo com o ponto de vista da autora, frases gramaticalmente incorretas, proferidas por alunos e usuários geralmente oriundos de famílias iletradas ou analfabetas funcionais, tais como “Posso falar os **livro; Nós** pega o peixe etc, etc, etc, (grifos meus), no que diz respeito ao uso do vernáculo, deveriam ser acolhidas pelos professores. Este artigo é uma tentativa de mostrar um ponto de vista contrário diante do tema em discussão.

**Palavras-chave:** preconceito linguístico; livro didático; linguística escrita; discurso oral; usos da língua portuguesa; registros;

## ABSTRACT:

This article deals with what might be called “grammatical bias” : a very brief paper in Portuguese language studies . Its main focus is on the polemical theme in the field of language usages in their different registers: colloquial, normative usages, i.e., both in writing and in speech. The theme has drawn my attention to upon reading an article published in 2011 in the newspaper O Globo. My reaction to the article concerns a declaration given by one of the authors of the textbook entitled Por uma vida melhor (For a better life), copies of which ” were to be distributed by the Ministry of Public Instruction (MEC, in the Portuguese acronym). According to her viewpoint, incorret or uneducated spoken sentences usages such as: “Posso falar os **livro; Nós** pega o peixe, etc. etc etc, (boldfaces are mine) as regards usage, should be accepted mother tongue utterances on the part of students or users generally coming from illiterate or functional illiterate families with a poor social and cultural background. This paper tries to follow a diferent linguistic view of facing the theme hereto developed.

Key-words: linguistic bias; textbook; linguistic; writing speech; Portuguese language usages; registers.

Se, em nosso país, qualquer situação conflituosa entre maiorias e minorias envolvendo opiniões pessoais sobre algum tema, se transformar em preconceito, a Justiça do país estará sempre ocupada e indisponível a decidir sobre outras questões relevantes.

No dia 13 de maio de 2011, o *Jornal Nacional* da TV Globo exibiu uma rápida reportagem sobre a publicação de um livro aprovado pelo MEC, através do Programa Nacional de Livro Didático. A obra tem por título *Por uma vida melhor* e faz parte da coleção “Viver e aprender.”

Do livro aproximadamente foram distribuídos pelo MEC 485 mil exemplares a jovens e adultos. Escrito em co-autoria, o livro se destina a ensinar a língua portuguesa tendo por princípio metodológico o “uso popular” do idioma que, segundo declaração de uma das autoras, Heloisa Ramos, deve ser aprendido com flexibilidade e semas amarras da gramática normativa nos seus vários níveis: fonético, morfológico e sintático. Ou seja, o ensino-aprendizagem dessa disciplina acolheria como possibilidades normais e adequadas as construções consideradas solecismos ou outros vícios de linguagem desviantes da normatividade gramatical.

O tema, por ser controvertido, merece comentários judiciosos de quem é bom usuário da língua e dos profissionais especializados no campo da gramática, da linguística e da filologia, uma vez que se está lidando no caso com o mais importante meio de expressão comunicativa: a linguagem.

Minhas considerações neste artigo se fundamentam na reportagem que o jornal *O Globo* publicou na edição de 14 de maio de 2011. A reportagem cita, para ilustrar, os seguintes exemplos que o livro inclui como construções que não devem ser consideradas incorretas pelos falantes da língua: “Posso falar *os* livro?”; 2) “*Nós* pega o peixe”; 3) *Os menino pega* o peixe.” Segundo a mencionada autora, tais usos de construções na comunicação escrita/oral são perfeitamente aceitáveis e não podem ser objeto de censura por parte de pessoas que, na escrita e na oralidade, obedecem aos usos normativos da língua com alguma tolerância a certas formas de enunciados que a própria gramática normativa já vem aceitando.

Entretanto, há que se estabelecer limites possíveis, como no caso de erro de concordância verbal ou de uso correto de flexões de números do substantivo e do seu adjetivo modificador, ou de silabadas. Ou seja, erros que envolvem as três partes principais da gramática. Isso não configura de modo algum que professores pertencentes a classe social mais favorecida, na

maioria dos casos, estejam praticando elitismo ou impondo autoritariamente o uso da norma culta. Para a autora, não aceitar essa realidade, i.e., o uso do nível *popular* da língua, caracterizaria intencional atitude de “preconceito linguístico.”

Um livro didático que se utilize dessa abordagem de ensino do português como estratégia dominante pode ser uma novidade, mas a questão polêmica aí implícita já vem de longa data. Remonta mesmo à introdução da ciência linguística no país, com Mattoso Câmara Jr. (1904-1970) e seus *Princípios de linguística geral*, cuja terceira edição data de 1959, antecipando-se mesmo, no âmbito da língua portuguesa, ao linguista português Herculano de Carvalho (1924-2001), que só publicou *Teoria da linguagem*, em dois tomos, na década de sessenta.

Veio, em seguida, o estruturalismo, no final da década de sessenta. Modificando velhos hábitos nos campos, entre outros, da antropologia, da linguagem, da teoria e crítica literária, não foi, contudo, bem recebido pelos estudantes da minha geração devido às profundas alterações ocorridas nos esquemas de análises linguísticas e literárias que mais pareciam, para nós jovens, estruturas de enunciados atomizadas em formas de representação ou esquema fenogramático (ou de árvores) e de parentetização de estruturas frasais. Logo vieram os estudos de Noam Chomski, com as suas basilares noções de estrutura superficial e estrutura profunda essas concepções norteadores da gramática gerativo-transformacional.

Em suma, era um período de fermentação da ciência linguística, da semiologia, da semiótica, do estruturalismo, resultando este último campo de estudos, dadas as suas características *en passant* apontadas, em certo enfado na área de Letras.

Esse excesso de algebrismo de aplicação aos estudos linguísticos e mesmo literários, muito presos a um cientificismo de natureza lógico-matemática foi, aos poucos, sendo relegado a novos enfoques nos estudos da linguagem, na teoria literária e na crítica literária com abordagens menos submetidas ao tecnicismo áspero e desumanizante. Não se pode, todavia, reconhecer que o estruturalismo, competentemente aplicado a várias áreas do conhecimento, deixou contribuições valiosas que as ciências não podem negligenciar.

Não se pode tampouco negar que o campo da linguística veio arejar profundamente os arraigados conceitos ortodoxos da gramática normativa. Veio, pois, pôr em xeque princípios cristalizados do que seja “certo” e “errado” ainda subordinados a normas completamente ultrapassadas como foram aquelas escritas pelo velho gramático e filólogo luso Cândido de Figueiredo

(1846-1925) com obras como *O que se não deve escrever, Falar e escrever, Lições práticas de língua portuguesa*. Gramáticos como ele tiveram vários seguidores no país até algum tempo atrás. Eu próprio fui leitor de muitos deles quando adolescente.

Esse arejamento a que acima me referi permitiu que os professores formados sob moderna orientação linguística ficassem mais tolerantes e abertos com interpenetrações do discurso oral e da escrita, até mesmo nos textos literários.

O que ocorreu efetivamente foi uma maior ênfase dada à comunicação oral diante dos crescentes avanços da teoria da informação e de novas mídias. Com a popularização da televisão, o indivíduo recebeu maior carga de informação através da fala do que da escrita. Ouvimos mais do que escrevemos.

Em vez da oposição rígida entre o “certo” e o “errado,” desenvolveram-se investigações vigorosas e acuradas nos estudos da língua, da linguagem, do discurso, do estilo, das quais resultaram novos conceitos, seja no ramo da linguística aplicada, seja na sociolinguística. Nesta última, aprofundaram-se os usos da língua através das pesquisas dos níveis da fala, i.e., de correspondências entre estratos sociais e discurso oral. Surgiram, então, conceitos de registros, de “variação e conservação linguística”, de noção de correção, de idioleto, de falares regionais e de uma escala considerável de situações e contextos socioculturais e suas contrapartidas linguísticas.

As modificações de atitudes dos linguistas mais abertos ao aspecto comunicativo da língua embaralharam o uso normativo, tido pelos gramáticos como modelo do uso correto das classes culturalmente mais prestigiadas.

Se um velho gramático inglês, Brian Kelly já assinalava: “Se as regras das gramáticas diferem do uso das pessoas *cultas* (grifo meu), então as gramáticas devem mudar, pois a gramática se fez em consonância com a língua e não o contrário,”<sup>1</sup> (tradução minha) a questão se torna, dessa forma, aparentemente contraditória, visto que os desvios gramaticais poderiam ser agasalhados pela normatividade. Na verdade, por vezes, o são, mas não de forma generalizada e caótica. Há que haver critério, aceitação, porém não dogmatismo.

Entretanto, o que o gramático inglês pretendia afirmar era que a gramática não deveria se comportar dogmaticamente a ponto de recusar as

---

1- KELLY, Brian. *An advanced English course for foreign students*. London: Longmans, Green and Co., s.d., p. 354-355. Cf. no original: [...] “If the rules laid down in grammatical textbooks differ from educated usage, then the grammars must change; or the grammar was made for the language, and not the language for the grammar”.

novas contribuições do uso coloquial que, aos poucos, vinham conquistando, mesmo entre pessoas letradas, seu espaço no domínio da oralidade e da escrita formal, fiel seguidora da disciplina gramatical.

Servem de exemplos construções com o verbo “ter” (uso informal) de preferência a “haver” (norma culta), ou a mistura de pronomes de tratamento dirigido ao receptor, comum no português do Brasil, ou até mais radicalmente coloquial entre pessoas com boa cultura, o uso do pronome “tu” seguido de verbo sem a desinência número-pessoal: “Tu *vai* me dizer agora mesmo,” é comum se ouvir entre pessoas que sabem a forma gramatical culta correspondente.

A meu ver, as autoras da obra em questão, posto que conscientes das chamadas variações linguísticas, tão conhecidas dos estudiosos do português – variações diatópicas, variações diastráticas e variações diafásicas, não levaram em conta esse conjunto de diversidades e, assim, erroneamente ou por razões ideológicas, super-dimensionaram o *nível da linguístico popular*.<sup>2</sup>

De certo que a escola deve ensinar ao aluno o acesso às outras variações da língua, coisa que numerosos livros didáticos já vêm fazendo há pelo menos três décadas. Privilegiar apenas o uso popular oral ou escrito, seria obstar o progresso do aluno ao conhecimento integral dos diferentes usos linguísticos.

A raiz do defeito da obra, *Por uma vida melhor*, foi absolutizar, por assim dizer, o uso da língua sem prevenir o aluno da complexidade das variações da fala ou da escrita, inclusive esquecendo-se de uma circunstância ponderável: sem a percepção dos diferentes usos da língua, o aluno, mais tarde, será prejudicado na sua vida adulta e profissional, já que não lhe foi facultado saber que a norma culta (uma das variações diastráticas) é aquela que se deve dominar em situações de concursos públicos, vestibulares e testes de conhecimento da língua portuguesa ou no exercício de diversas funções.

“Preconceito linguístico” seria, sim, se o professor apenas internalizasse na mente do aluno o uso gramatical inadequado à disciplina gramatical, impedindo, na instituição escolar, que o educando tivesse acesso ao conhecimento da gramática normativa. Isso seria, não preconceito, mas democratização do domínio da língua nativa em igualdade de condições com as classes cultas da sociedade.

Para concluir, o conhecimento e a prática da norma culta, no falar e sobretudo no escrever, constituem um indispensável exercício de cidadania, de inclusão social. Qualquer impedimento neste sentido configuraria um real “preconceito linguístico” por parte das autoras.

2- CUNHA, Celso/ LINDLEY CINTRA, Luís F. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Ver p. 1-7.

## Referências:

Jornal *O Globo*, sábado, 14/05/11, seção *Pais*, p. 9. Reportagem sob o título “MEC distribui livro que aceita erros de português.”

1. MATTOSO CÂMARA JR. Joaquim. *Princípios de linguística geral*. 4. ed Revista e aumentada. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1964.
2. CARVALHO, José G. Herculano de. *Teoria da linguagem*. Tomos I II. Coimbra: Atlântida Editora, 1973.
3. LOPES, Edward. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1976.
4. PRETI, Dino. *Sociolinguística – os níveis da fala*. 4 e 2ª. ed. reformulada. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.
5. CUNHA, Celso/ LINDLEY CINTRA, Luís F. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
6. VVAAA. *Estruturalismo*, 15/16. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, s/d.
7. GRAY, Martin. *A dictionary of literary terms*. Second edition. Logman York Press, 1994.
8. GOMES DE MATOS, Francisco. (Ed. by). *Methodology and linguistics*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1970.
9. KELLY, Brian. *An advanced English course for foreign students*. London: Longmans, Green and Co., 1940,

# AS LUTAS PELA INSTITUCIONALIZAÇÃO DO ENSINO DO PORTUGUÊS

Hilma Ranauro

## RESUMO:

O ensino da língua portuguesa, a escolarização da sua gramática, só vieram a ocorrer efetivamente a partir da reforma decretada por Pombal em 1759. A língua portuguesa é elevada ao *status* de língua nacional, por intermédio da qual deveria ser ensinado o próprio latim, que era a base de toda a escolaridade do ensino jesuítico, dominante em Portugal por quase duzentos anos.

Palavras-chave: Ensino jesuítico. Reforma de Pombal. Língua portuguesa. Ensino e escolarização.

## ABSTRACT

### THE STRUGGLES FOR THE INSTITUTIONALIZATION OF PORTUGUESE TEACHING

The teaching of the Portuguese language, the schooling of its grammar, only effectively took place after the reform decreed by Pombal in 1759. The Portuguese language was raised to the *status* of a national language, through which Latin itself should be taught, which it was the basis of all schooling in Jesuit education, dominant in Portugal for nearly two hundred years.

Key words: Jesuit teaching. Reform of Pombal. Portuguese language. Teaching and schooling.

## 1. A Companhia de Jesus

Fundada, em 1534, por Inácio de Loyola (1491-1556), a Companhia de Jesus foi reconhecida pelo papa Paulo III em 27 de Setembro de 1540, na Bula *Regimini militantis ecclesiae*.

Foi instituída com uma missão religiosa. A atuação na área da Educação veio como consequência das circunstâncias sociais e políticas do século XVI, caracterizado por divisões e conflitos dentro da Igreja, derivados da Reforma Protestante.

Surgiu para atuar em três campos: defesa e propagação da fé católica;

propagação dos ideais pedagógicos católicos nos territórios desconhecidos e atividade educativa católica e científica da juventude. Apesar de não prevista no primeiro momento, a atividade educativa tornou-se logo a principal tarefa dos jesuítas.

Com o movimento expansionista de Portugal e da Espanha, os grandes impérios da época, os jesuítas tiveram oportunidade de estar presentes, desde o primeiro momento, nos novos mundos que se abriram à atividade missionária. (FERNANDES, 2002, p.39).

A Companhia de Jesus, aliada aos colonizadores, com a expansão das fronteiras geográficas, a descoberta da América e abertura de novas rotas comerciais na Ásia, descentraliza o saber da Europa. Estes fatos, somados à pedagogia jesuítica, possibilitaram uma revolução no campo das ciências e das letras. (FERNANDES, 2002, p.40).

O crescimento da Companhia foi extremamente rápido. Expandindo-se por toda a Europa, os jesuítas multiplicaram os colégios, criaram universidades, onde se formava a elite europeia. A gratuidade do ensino da Companhia favorecia a expansão dos colégios.

### 1.1. A base da escolaridade do ensino jesuítico

Pelo ensino jesuítico, pretendia-se a aquisição de uma excelente expressão oral e escrita na língua latina. Embora também se dedicassem ao estudo das ciências naturais, na base de toda a escolaridade estava o ensino do Latim. O objetivo era levar os alunos a falar e a escrever em latim com desenvoltura. Os livros e apontamentos eram em latim. A língua a ser falada nas aulas, tanto pelos mestres, como pelos alunos, era exclusivamente o latim.

Por determinação da *Ratio Studiorum* (publicada em 1599), que orientava todo o ensino jesuítico, a gramática latina de Manuel Álvares, intitulada *De Institutione Grammatica Libri Tres*, publicada em 1572, era a gramática a ser adotada em todos os colégios da Companhia

“Margarida Miranda sintetiza as razões evocadas na *Ratio* para um bom conhecimento do Latim do seguinte modo: ‘quer para o avanço dos restantes campos do saber, quer para a realização dos próprios exercícios escolares, mas também para estimular a composição de livros e tratados, para recuperar a compreensão de uma das grandes fontes do cristianismo, lendo as obras dos padres da Igreja nos originais, e enfim para tratar com gente culta e, de modo geral, para comunicar entre todas as nações, já que a actividade escolar jesuítica não conhecia fronteiras nacionais’”. (MIRANDA, 2002, p.

109; apud FERNANDES, p.44).

## 1.2. A campanha contra o seu monopólio

O método jesuítico tinha como orientação filosófica Aristóteles (384-322 a.C.) e S. Tomás de Aquino (1227-1274).

O ensino jesuítico fundamentava-se na filosofia aristotélica, “no comentário textual, na *disputatio* entendida como simples exercício mecânico de habilidade lógico-formal e numa casuística arbitrária e probabilística”. (COUTO, 2004, p.13).

Os princípios filosóficos, epistemológicos e metodológicos do ensino jesuítico vão começar a ser postos em questão, dando-se uma inequívoca ruptura com o passado, principalmente depois das descobertas científicas na Astronomia e do uso do moderno método científico de Copérnico (1473-1543), que vão ser desenvolvidos por Kepler (1571-1630) e Galileu (1564-1642), e tiveram uma importância fulcral para o desenvolvimento das sociedades modernas. (FERNANDES, 2002, p.47).

A extinção da Companhia veio a ocorrer em 21 de Julho de 1773, por um decreto do papa Clemente XIV. Esse decreto a dissolve em todo o mundo.

Em Portugal, a reforma no ensino veio a ocorrer sob a influência, tardia, do iluminismo filosófico do séc. XVIII. As ideias e ideais iluministas centravam-se na ciência e na racionalidade crítica, caracterizado pelo questionamento filosófico, na rejeição a toda e qualquer forma de dogmatismo, especialmente o político e o religioso tradicionais.

## 2. A reforma de Pombal

As ideias e ideais do iluminismo filosófico do séc. XVIII tiveram grande repercussão no ensino em Portugal e na gramaticografia da língua portuguesa. O iluminista Luís António Verney, em *Verdadeiro método de estudar* (1746), combate a pedagogia dos jesuítas, que tinha como base o estudo do grego, do latim e da Retórica Clássica.

A campanha contra o monopólio da Companhia de Jesus, a cujos membros se atribuía a culpa da decadência do ensino em Portugal, culmina com a publicação de Verney. A obra de Verney, sem romper com a fé católica, leva à reforma de Pombal e promove o português ao *status* de língua nacional, por intermédio da qual deveria ser ensinado o próprio latim.

A preocupação pedagógica do Iluminismo português, que retoma as

ideias pedagógicas já existentes na Europa do século XVI (Vives, Melanchton, Petrus Ramus...), manifesta-se, na época pombalina, numa crítica radical do ensino jesuítico e dos seus procedimentos e métodos.

As reformas instituídas por Pombal (1759) foram o primeiro passo para a reforma pedagógica que veio a culminar com a reforma nos estudos superiores, em 1772. Para isso o rei D. José I teria dado um grande impulso ao ordenar, pelo Alvará Régio de 30 de setembro de 1770, que, antes de se iniciarem nos estudos da língua latina, se instruissem os alunos primeiramente na Gramática Portuguesa, por pelo menos seis meses, para o que se propunha a Gramática de Antônio José dos Reis Lobato (*Arte da Grammatica da Lingua Portuguesa*), publicada em 1770.

Caberia ainda aos “Mestres da Língua Latina” a instrução dos alunos na gramática do português.

No séc. XVI e, mais especificamente, no séc. XVII, o latim era não só a língua de referência, “mas a própria metalíngua”, como bem observa Simão Cardoso. (CARDOSO, 1999, p.91). Isso pode ser observado na própria gramática da reforma pombalina.

## **2.1. A escolarização da gramática do português - consequências epistemológicas**

Inaugura-se a autonomia da gramática portuguesa. Nessa nova fase, define-se com maior clareza a orientação da gramática do latim em função das necessidades da língua portuguesa. Não havia mais espaço para a exclusividade de obras diretamente associadas à gramática latina de Manuel Álvares. Esses trabalhos não atendiam às normas então vigentes. Estavam, pois, fora dos interesses editoriais.

A escolarização da gramática do português trouxe, como não poderia deixar de ser, consequências epistemológicas. “A normatização gramatical, lexical e ortográfica da língua portuguesa, acompanhada doravante de doutrinação em matéria linguística, instaura um novo quadro epistémico na historiografia linguística portuguesa”. (FONSECA, 2002, p. 31).

## **3. A orientação lógica nos estudos gramaticais**

Para a normatização gramatical, lexical e ortográfica da língua portuguesa, para as novas metodologias para o seu ensino e aprendizagem, para a doutrinação em matéria linguística, para a autonomia da gramática

portuguesa na definição, com maior clareza, da orientação da gramática latina em função das necessidades da língua portuguesa, deu importante contribuição a fase de renovação filosófica do século XVIII.

É a fase da renovação filosófica, do 3º período da história da filologia portuguesa, segundo divisão de Leite de Vasconcelos. (VASCONCELOS, 1929, p.871).

Enfatiza-se a orientação lógica nos estudos gramaticais, na busca das razões da prática e do uso. À gramática não caberia ser somente o registro de regras, normas e preceitos com base no *uso* simplesmente: não mais o uso como o único mestre das línguas, como apregoava Vaugelas (*Remarques sur la Langue Française* – 1647), ideia que predominou até a primeira metade do séc. XVII, em que a gramática era concebida como o registro dos usos, dos “bons usos”, a serem estabelecidos com base na “qualidade” ou qualificação dos usuários; não mais o uso por si mesmo, mas a procura de seu fundamento racional.

### 3.1. A Gramática de Port Royal

Nas gramáticas das línguas modernas do século XVI em diante, encontram-se “a orientação lógica e a intenção do ‘certo e errado”, num tipo de estudo ‘híbrido’, posto que filosófico e linguístico, “a que os gregos chamaram de *lógica*”, que teria surgido, explica Mattoso Câmara, da necessidade “de tornar a linguagem um instrumento eficiente para o pensamento filosófico e de disciplinar o pensamento através do disciplinamento da linguagem”. (CAMARA JR., 1975, p.25 e p.11, respectivamente).

Para essa vertente logicista deu contribuição decisiva a publicação ainda no século XVII (1660), da *Grammaire Générale et Raisonnée*<sup>1</sup>, a Gramática de Port-Royal, como passou a ser conhecida, escrita por Claude Lancelot e Antoine Arnauld<sup>2</sup>.

O auge da orientação lógica nos estudos gramaticais encontra-se na Gramática de Port Royal. Há que lembrar, contudo, que, anteriormente, no

1- *Grammaire Générale et Raisonnée contenant les fondements de l'art de parler; expliquée d'une manière claire et naturelle; les raisons de ce qui est commun à toutes les langues et les principales différences qui s'y rencontrent; et plusieurs remarques nouvelles sur la langue française* (Paris, 1660).

2- Com base nos princípios básicos do cartesianismo, Antoine Arnauld, a partir da hipótese de que a linguagem em geral era de natureza racional, desenvolveu o estudo e a análise da linguagem. Esse estudo, implantado e naturalizado em Port Royal, culminou com *Grammaire Générale et Raisonnée* (gramática de Port Royal, como passou a ser conhecida) escrita por Antoine Arnauld e Claude Lancelot.

século XVI, Escalígero (1540), Ramus (1559) e Sanchez (1587) igualmente romperam com a tradição humanística e procuraram dar bases filosóficas ao estudo da linguagem. (cfr. PADLEY, 1976, p.58).

A vertente logicista não se inaugurou, pois, com a Gramática de Port Royal. Ela, porém, acentuou, ainda mais, o pendor racionalista da gramática ocidental, que se refletiu nas tradições gramaticais do resto do Continente. Michel Foucault (*Les mots et les choses*, 1966, *As palavras e as coisas*, 1968), situa, no período da G. G. R., a inauguração do epistema clássico, dominante até o final da centúria de Setecentos.

A Gramática de Port Royal surgiu como resposta concreta às insatisfações com a gramática formal do Renascimento. Sua publicação representa, efetivamente, um corte epistemológico, num passo decisivo para o rompimento com a gramática latina.

### 3.2. A teoria linguística de Du Marsais

Há que destacar, ainda na França, já no século XVIII, a teoria linguística de Du Marsais. Du Marsais colaborou com artigos para a *Enciclopédia* francesa (1751-1772): *L'Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et de métiers, par une société des gens de lettres*, ordenada e publicada por M. Diderot e M. D'Alembert (parte referente à Matemática). César Chesneau du Marsais e Nicolas Beauzée foram os principais autores dos artigos linguísticos da *Enciclopédia* francesa.

Na Inglaterra, destaca-se a teoria linguística de J. Harris (1751). Mas é a França que se destaca como centro de revolução intelectual e política.

### 3.3 A teoria e a prática pedagógica

A teoria e a prática didático-pedagógica do ensino propugnado pelos iluministas tinha como elemento essencial a idéia de *método* (uma das quatro divisões da Lógica<sup>3</sup>), “entendido como disposição dos argumentos, como instrumento que punha os recursos dialéticos e retóricos ao serviço da razão e permitia assim construir e comunicar o conhecimento”. (COUTO, 2004, p.13, 14).

A instrução primeira nos usos gerais, comuns a todas as línguas, apregoam os defensores desse método, facilitaria a aprendizagem de toda e qualquer língua. A compreensão do porquê dos fatos linguísticos motivaria o

3- As outras três divisões eram: a origem e natureza das idéias, o juízo e o raciocínio.

discípulo para o estudo e a aprendizagem da sua língua.

Todo um movimento pedagógico e didático é desencadeado, baseado numa racionalização progressiva das noções gramaticais. Quanto à maneira de ensinar, Du Marsais afirma, dentre outras coisas que, quando se trata de instruir os outros, é necessário imitar a Natureza, que, alega, não começa por princípios e idéias abstratas, o que, argumenta, seria começar pelo desconhecido.

A Natureza, pondera, não nos dá uma ideia do animal antes de nos mostrar os pássaros, os cães, os cavalos, etc. “Il faut des principes, sans doute, mais il en faut en temps et lieu”, conclui. (MAUPÉRTIUS et alli, 1970, p. 275,276).

### **3.4 Vestígios do viés logicista nas gramáticas vernaculares do Ocidente**

As gramáticas das línguas vernáculas do Ocidente são tributárias do viés logicista de antecedentes helênico-medievais e cartesianos que se firma com a Gramática de Port Royal (século XVII) e se aperfeiçoa com o Iluminismo filosófico do século XVIII.

Não se podem ignorar as produções realizadas sob a égide da gramática filosófica. Dela muito se utilizou a gramática tradicional, não só na sua divisão e estruturação como compêndio, mas também na apresentação e descrição dos fatos gramaticais, principalmente na classificação e descrição dos *sons fundamentais*, na distribuição e classificação das *partes da oração*, na divisão e classificação das *orações*, nas sintaxes de *regência*, *concordância* e *construção*, etc.

A gramática filosófica fez história em Portugal. Fez também história no Brasil. Pelos títulos das gramáticas, por sua estrutura interna, e principalmente pelo tratamento dado às “partes do discurso”, a gramaticografia dos oitocentos no Brasil é de inspiração essencialmente filosófica.

## **4. A gramática filosófica de Jerônimo Soares Barbosa**

A Gramática de Port-Royal surgiu como resposta concreta às insatisfações com a gramática formal do Renascimento. Sua publicação representa um corte epistemológico e uma ruptura com o modelo latino. Em Portugal, esse corte vem a manifestar-se mais tardiamente, no final do séc. XVIII.

A Academia das Ciências propõe um prêmio a quem escrevesse a

melhor gramática filosófica. Muitos foram os concorrentes. Soares Barbosa é considerado o principal representante do movimento. Sua gramática filosófica da língua portuguesa (*Grammatica Philosophica da Lingua Portugueza ou Principios da Grammatica Geral applicados à Nossa Linguagem*) é uma gramática de fundamentos lógicos.

Foi lançada nos primórdios do séc. XIX (1ª edição, póstuma, em 1822). Acredita-se que tenha sido concluída em 1803, uma vez que sua Introdução data de 24 de junho desse ano.

Foi muitas vezes reeditada (sete edições: 1830, 1862, 1866, 1871, 1873, 1881). Apesar de todas as edições datarem do século XIX, é notadamente setecentista<sup>4</sup>. Estava imbuída do espírito filosófico do séc. XVIII, com base na Gramática de Port Royal publicada, lembremos, no século XVII (1660).

#### 4.1 O pedagogo e o religioso

Soares Barbosa remete, na Introdução, às obras de que se fez tributário. De outras vem a falar no corpo de sua gramática. Os motivos do silêncio quanto a outras fontes podem ser creditados a uma série de fatores ligados ao contexto sociopolítico e cultural em que vivia.

As ideias e ideais iluministas centravam-se na ciência e na racionalidade crítica, caracterizado pelo questionamento filosófico, na rejeição a toda e qualquer forma de dogmatismo, especialmente o político e o religioso tradicionais. Havia, pois, que escamotear ou silenciar quanto às obras que se batiam exatamente contra as tradições e dogmas então vigentes. Acrescente-se a isso o fato de Soares Barbosa pertencer ao clero português.

Cabia-lhe, como religioso, zelar pelo cumprimento das tarefas do clero português do séc. XVII, época em que “toda produção cultural era vista a partir de fins transcendentais que determinavam sua permissão ou proibição”, posto que “tudo era possível de interpretar à luz dos superiores desígnios da religião”. (FALCON, 1982, p.423).

A força do clero, ligada ao poder econômico, manifestava-se nos ensinamentos, primário, secundário e superior, sob a orientação quase que exclusivamente dos jesuítas, com base nas diretrizes fixadas pela *Ratio Studiorum* (1599), que determinava que todas as atividades fossem realizadas em latim. No entanto, ele estava entre os que se bateram contra os métodos do ensino jesuítico.

---

4- Em 2004, fomos brindados com uma 8.ª edição da GFLP: BARBOSA, Jerônimo Soares. *Gramática filosófica da língua portuguesa (1822)*, edição fac-similada e comentada, comentários e notas de Amadeu Torres, Prefácio de José V. de Pina Martins, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa, 2004.

Em suas obras, revelam-se o pedagogo preocupado com o ensino e a aprendizagem da língua vernácula, atento às normas e à legislação vigentes, bem como o religioso fiel aos princípios religiosos católicos, embora concordasse com as restrições feitas aos métodos de ensino de línguas dos jesuítas.

Tal como Verney, Soares Barbosa combate os velhos métodos. Bateu-se pela renovação dos métodos de ensino de então, contra a pedagogia dos jesuítas pela qual primeiro se ensinava a gramática latina para, só então, ensinar a gramática do português.

Encontra-se entre os que defendiam que a teoria gramatical não deveria partir da aplicação mecânica dos esquemas gramaticais latinos, mas da teoria da gramática geral ou filosófica, comum a todas as línguas, a partir da língua vernácula, no caso, a língua portuguesa. Não mais, pois, a subserviência ao latim e à sua gramática.

O primeiro estudo indispensável “a todo homem bem creado”, esclarece Soares Barbosa, seria o da gramática da língua nacional, posto que “ainda que não aspire a outra litteratura deve ter ao menos a de fallar e escrever correctamente a sua lingua (...)”. (BARBOSA, 1881, p.XIV).

## 4.2 Da importância de Jerônimo Soares Barbosa

Para a normatização gramatical, lexical e ortográfica da língua portuguesa, para as novas metodologias para o seu ensino e aprendizagem, para a doutrinação em matéria linguística, para a autonomia da gramática portuguesa na definição, com maior clareza, da orientação da gramática latina em função das necessidades da língua portuguesa, deu importante contribuição a fase de renovação filosófica, especialmente a gramática de Jerônimo Soares Barbosa, durante muito tempo ignorada por nossos estudiosos. Dela é tributária a nossa gramática tradicional.

Barbosa apresenta, já o dissemos em vários momentos, divisões, classificações, teorias e que vieram a ser apresentadas por estudiosos mais recentes como se novidades fossem. De algumas delas damos conta em “*Significação e Relação - a carga semântica dos elementos conectivos -- uma análise da gramática de Jerônimo Soares Barbosa em face da gramática tradicional*”, que demos a público em 2004.

Algumas das colocações e propostas de Mattoso Camara Jr., eminente representante do Estruturalismo entre nós, já se encontram na gramática filosófica de Jerônimo Soares Barbosa, como tivemos oportunidade de demonstrar em algumas de nossas publicações.

## 5. Uma curiosidade - a Análise Sintática

Há que registrar que os fundamentos da chamada Análise Sintática (inicialmente denominada “Análise Lógica”), durante muito tempo “cavalo de batalha” das aulas de português, estão delimitados na gramática filosófica de Jerônimo Soares Barbosa.

Para esse tipo de análise (Análise Sintática) terá servido de modelo o Capítulo IV - “Aplicação dos princípios d’ esta grammatica ás duas primeiras estanças do Canto I dos ‘Lusíadas’ de Camões” (p.303-315) do Livro IV - Da Sintaxe e da Construção, apresentado como conclusão da GFLP. Nele, Soares Barbosa aplica os princípios apresentados em sua gramática às duas primeiras estâncias do Canto I de Os Lusíadas, de Luís Camões: Análise Geral (p. 304-306), e Análise Particular (p. 306-315).

Quem não se lembra das aulas de Análise Sintática aplicada a trechos de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, trechos estes muitas vezes sabidos de cor, ou “de cor e salteado”, como se dizia?

### BIBLIOGRAFIA:

- ARNAULD, Antoine e LANCELOT, Claude. *Grammaire Générale et Raisonnée*, Paris, Publications Paulet, 1969.
- BARBOSA, Jerônimo Soares. *Grammatica philosophica da lingua portugueza ou principios da grammatica geral applicados à nossa linguagem*, 7ª ed., Lisboa, Typographia da Academia Real das Sciencias, 1881.
- \_\_\_\_\_. *Gramática filosófica da língua portuguesa (1822)*, edição fac-similada e comentada, comentários e notas de Amadeu Torres, Prefácio de José V. de Pina Martins, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa, 2004.
- CÂMARA, Jr., J. Mattoso. *História da Linguística*, trad. de Maria do Amparo Barbosa de Azevedo, Petrópolis, Ed. Vozes, 1975.
- CARDOSO, Simão Cerveira. “A inter-relação gramatical no ensino das línguas portuguesa e latina”, in Gramática e Ensino das Línguas, BARBOSA, Jorge Morais et alli (org.), Actas do I Colóquio sobre gramáticas (de 25 a 27 de maio de 1998), Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, Almedina, 1999. pp. 87-93.**
- COUTO, Manuel Amor. “Gramática e teorização linguística em Portugal: a Gramática Filosófica de Jerônimo Soares Babosa”, in *Revista galega de Filologia*, n.º 5, 2004.. pp. 11-31.
- DIDEROT e D’ALEMBERT. *L’encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des*

Sciences, des Arts et de Métiers, par une société des gens de lettres, mis en ordre et publié par M. Diderot, de l'Académie Royale des Sciences et des Belles-Lettres de Prusse; et quant à la partie mathématique par M. D'Alembert, de l'Académie Française, 1751-1772, Paris, Le Breton.

\_\_\_\_\_. Enciclopédia ou Dicionário Raciocinado das Ciências das Artes e dos Ofícios por uma sociedade de letrados. Discurso preliminar e outros textos, edição bilíngue, trad. Fúlvia Maria Luiza Moretto, São Paulo, Ed. UNESP, 1989.

FALCON, F.J.C. A época pombalina, São Paulo, Ed. Ática, 1982.

FERNANDES, Manuel Gonçalo de Sá. “Amaro de Roboredo, um pioneiro nos estudos linguísticos e na didática das línguas”, Dissertação de Doutoramento em Linguística Portuguesa, apresentada à Universidade de Trás os Montes e Alto Douro, sob a orientação dos Profs. Doutores Amadeu Torres e Carlos Assunção, Vila Real, 2002

FONSECA, Maria do Céu. “Epistemologia da Linguística”, in *Diana*, Revista do Departamento de Linguística e Literatura da Universidade de Évora, vol. 3, 4, Portugal, 2002. pp. 17-34.

FOUCAULT, Michel. Les mots et les choses, Une archéologie des Sciences Humaines, Gallimard, Paris, 1966.

\_\_\_\_\_. As palavras e as coisas, Lisboa, Portugal, 1968.

MAUPERTIUS, TURGOT, CONDILLAC, DU MARSAIS, ADAM SMITH. *Varia Linguística*, préface por Michéle Duchet, Textes rassemblés et annotés par Charles Porset, Collection Ducros, dirigée par Charles Porset, France Editions Ducros, MCMLXX. (1970).

MIRANDA, Margarida, 2002, “A Ratio Studiorum e os Estudos Humanísticos I: Defesa das Humanidades”, in *Boletim de Estudos Clássicos*, vol. 37, Associação Portuguesa de Estudos Clássicos e Instituto de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, p. 02.

PADLEY, *Grammatical Theory in Western Snope – 1500 e 1700*, subtítulo: “The Latin Tradition”, Cambridge, Cambridge University Press, 1976.

RANAURO, Hilma Pereira. Significação e Relação - a carga semântica dos elementos conectivos. A Gramática Filosófica de Jerônimo Soares Barbosa em face da gramática tradicional, Rio de Janeiro, Editora Universal, 2004.

VASCONCELLOS, José Leite de. Opúsculos, vol. II: Filologia (Parte II), Coimbra, Imprensa da Universidade, 1929. pp.860-919.

# JUVENAL, UM RETRATO DA SÁTIRA

LUIZ KAROL

## RESUMO:

O propósito deste ensaio é entender o personagem Juvenal, escritor satírico do início do século II de nossa era, traçando um perfil a partir de algumas sátiras e dos dados transmitidos pela tradição historiográfica e anedótica. Buscamos aqui comparar a fortuna da personalidade do satírico romano com alguns de seus escritos e submeter, numa apresentação um tanto livre, a imagem resultante a alguns critérios críticos de pensamento, para melhor entender esse escritor latino tão enérgico, tão vivo, e por que não dizer, tão atual, haja vista que, mesmo se debruçando sobre o comportamento humano de sua época, ele traz à luz, na verdade, aspectos da alma do homem comum que podem ser aplicados em quaisquer épocas posteriores da história privada do homem, por conta do caráter abstrato desses aspectos. **Palavras-chave:** Juvenal, Sátira, Literatura Latina.

## JUVENAL, A PORTRAIT OF SATIRE

### ABSTRACT

The purpose of this essay is to understand the character Juvenal, satirical writer of the early second century of our era, tracing a profile from some satires and the data transmitted by the historiographical and anecdotal tradition. We seek here to compare the fortune of the Roman satirist's personality with some of his writings and to submit, in a somewhat free presentation, the resulting image to some critical thinking criteria, in order to better understand this Latin writer so energetic, so alive, and why not to say, so current, given the fact that, even though he dwelt on the human behavior of his time, he actually brings to light aspects of the common man's soul that can be applied to any subsequent epoch of man's private history, because of the abstract character of these aspects.

**Keywords:** Juvenal, Satire, Latin Literature.

As únicas informações precisas que possuímos acerca de Juvenal são aquelas que ele próprio nos fornece em suas sátiras. A inscrição de Aquino que fala de um Juvenal tribuno, duúnviro e flâmine de Vespasiano é de autenticidade duvidosa, tanto pelo fato de contrastar com as biografias existentes, quanto pelo fato de não apresentar o prenome do citado, portanto não pode ser ligada

com segurança ao poeta. Quanto às diversas biografias que nos chegaram, apresentam entre si graves contradições sobre os pontos mais importantes.

*Decimus Iunius Iuvenalis*, como é nomeado em diversos manuscritos, nasceu em Aquino, na Campânia, em data ignorada que pode ser fixada com alguma exatidão nas proximidades do ano 60 d.C.. É pouco provável que ele tenha sido filho, legítimo ou adotado, de um rico liberto, como querem algumas biografias. Juvenal, pois, mostra em seus escritos certa antipatia por esse tipo de pessoa, cujo número engrossava as fileiras dos *clientes* e, portanto, diminuía a *sportula*. Essa falta de afinidade exposta nos textos das sátiras, portanto, apresenta-se-nos como um argumento contrário ao de uma origem entre os libertos ou semelhantes. É proveitoso comparar sua situação com, por exemplo, a dos poetas Horácio e Vergílio, cujas origens estão bem marcadas nos escritos destes, sem apresentar juízos depreciativos.

Durante a juventude, foi aluno dos retores, passando a primeira metade de sua vida nas salas de declamação. Por volta do ano 100, abandona o ofício da eloquência para se dedicar à poesia e começa a publicar as *Sátiras*. Morre durante o reinado de Adriano, por volta de 130.

Um fato biográfico comprovado é sua ligação de amizade íntima com Marcial, autor de epigramas satíricos de conhecida virulência, que lhe dedicou muitos epigramas. Afinal, poderíamos, por analogia, fazer uma metáfora calcada no senso comum de que os de um lado os espíritos afins se estimam, de outro, os escorpiões se respeitam. Marcial não deixou de alfinetar seu amigo:

*Dum tu forsitan inquietus erras  
clamosa, Iuvenalis, in Subura,  
aut collem dominae teris Dianae;  
dum per limina te potentiorum  
sudatrix toga ventilat vagumque  
maior Caelius et minor fatigant...*

Enquanto talvez inquieto erres,  
Juvenal, pela gritaria na Subura,  
ou se esfalfe na colina da poderosa Diana;  
enquanto pelas soleiras dos poderosos  
a suarenta toga ventila e vagante,  
o maior e o menor Célio te fatigem... (Marcial, XII, XVIII, 1-6)

Digno de nota é *limina potentiorum* e *sudatrix toga*, as soleiras dos poderosos e a toga suarenta, índice indiscutível da submissão de Juvenal como cliente a um patronato, quiçá a mais de um.

Os biógrafos que sustentam que Juvenal fora exilado em sua velhice, dão como motivo o ataque a um bufão (*histrion*) favorito do imperador, nos versos da Sátira VII (vv.85-93). Eles não estão, entretanto, de acordo sobre a época nem sobre o lugar desse exílio. Boissier (1868) vai mais longe, dizendo que a disparidade se estende a ponto de algumas fontes sugerirem que não teria sido um exílio, mas uma nomeação para administrar uma província distante de Roma, o que equivaleria a uma sentença de morte. Portanto, parece-nos que esse dado pode ser reduzido a uma história fantasiosa provavelmente deduzida de um hipotético desejo de vingança atribuído a algum desafeto do autor, tendo em vista a aspereza das sátiras.

A condição de artista pobre, com que Juvenal nos é apresentado, constitui-se em outro mito. Sem ser pobre como Umbrício, personagem apresentado na Sátira III, pobre poeta que deixa Roma pelo interior, pouco conseguindo de vantagem nisso, Juvenal possuía situação financeira confortável, pois herdara de seu pai uma pequena fortuna, uma casa (*domus*) em Roma e uma propriedade rural (*villa*) em Tibur, pertencendo, portanto à classe de pequenos proprietários provinciais, classe que constituía um dos pilares da economia do Império. Boissier (1868) diz-nos que o satírico, ao contrário de muitos contemporâneos seus, não desperdiçou essa pequena fortuna, conforme relato em suas últimas sátiras, compostas na velhice. Na Sátira XII, ele diz: *niueam reginae ducimus agnam, par uellus dabitur pugnanti Gorgone Maura; sed procul extensum petulans quatit hostia funem Tarpeio seruata Ioui frontemque coruscat...* (uma nívea ovelha conduzimos para a rainha [dos deuses], velo igual será dado àquela que peleja com a Górgona Morena, mas longe uma vítima petulante, reservada a Júpiter Tarpeio, sacode a corda...), e, em seguida: *si res ampla domi similisque adfectibus esset, pinguior Hispulla traheretur taurus et ipsa mole piger...* (se a riqueza em minha casa fosse maior e semelhante à afeição, um touro mais gordo que Híspula, preguiçoso por seu próprio tamanho, seria arrastado...). Aqui há três indicações: primeiro, a *pietas* do autor; em seguida, a extensão de sua riqueza, e, finalmente, a sua malignidade verbal contra desafetos que não lhe concediam espaço nas letras. O primeiro é evidente por si só, se não formos críticos a ponto de rejeitar a sinceridade do poeta; o segundo, pelo fato de duas ovelhas e um vitelo não significarem pobreza, nem opulência, e, finalmente, Híspula, mulher de Plínio, o Jovem, é descrita de forma impiedosa e até mesmo ofensiva. Lembremo-nos de que Plínio, que em suas cartas faz um inventário de todos os escritores e retores de sua época, jamais se refere ao nosso poeta, quer seja como advogado, quer como declamador, quer como poeta. Nem a ele e muito menos a seus amigos. A lembrança de Umbrício, poeta de quem nenhum escrito restou, sobrevive

somente graças ao registro de Juvenal na *Sátira* III. Lembremo-nos também que Plínio pertencia a uma aristocracia romana que não dera uma boa acolhida a Juvenal. Nosso autor não teve daqueles patrícios a mesma receptividade que Horácio ou Vergílio tiveram na corte de Augusto, portanto é natural alguma animosidade do poeta contra aqueles que, mesmo já tendo perdido seu poder, se prendiam a antepassados, a questões fúteis e a distinções sociais sutis, coisas que os tornavam insuportáveis para um homem de origem menos aristocrática em busca de reconhecimento literário. Juvenal despreza essa aristocracia que, em sua opinião, mostra-se insolente com aqueles que ela considera inferiores. O autor não nos dá em medida exata como e de que forma se poderia tolerar o orgulho de uma classe ou autoridade. Mas parece-nos que, por exclusão, para ele, pessoas realmente nobres dispensariam a postura soberba e de orgulho. Entretanto, quando parte de pessoas muito arrogantes e soberbas, cujo poder é somente uma lembrança do passado, esse orgulho torna-se ao mesmo tempo grotesco e intolerável, contra o qual resta-nos somente levantar o veneno destilado no cálamo.

Juvenal compôs dezesseis Sátiras, que primeiramente podem ser divididas em dois grupos (CITRONI & *alii*, 2006; KENNEY & CLAUSEN, 1982; PARATORE, 1983): 1) as que têm por objeto a crítica dos costumes contemporâneos, e 2) as que desenvolvem, com inspiração e tintura genericamente estoica, os temas referentes aos lugares comuns da moralidade. Elas foram, provavelmente depois da morte do autor, distribuídas em cinco livros, cujos temas são os seguintes:

Livro	Sátira	Assunto	Grupo
	I	Por que Juvenal escreve sátiras	1
	II	Sobre os filósofos hipócritas	1
I	III	Os inconvenientes de Roma	1
	IV	O linguado de Domiciano ( <i>Consilium Principis</i> )	1
	V	Os parasitas ( <i>clientes</i> )	1
II	VI	As mulheres romanas	1
	VII	Miséria dos homens de letras	1
III	VIII	A verdadeira riqueza	2
	IX	A corrupção de Roma	1
	X	Sobre os votos desnecessários	2
IV	XI	O luxo à mesa e a simplicidade antiga	1
	XII	Os caçadores do testamento perdido	2
	XIII	Sobre depositários infieis	2
V	XIV	Os exemplos na educação	2
	XV	Absurdo e crueldade de superstições egípcias	2
	XVI	Prerrogativas dos militares (inacabada)	2

Quanto à cronologia, o mais aceito é que o livro I foi publicado por volta do ano 100; o II, por volta de 117; os livros III e IV, entre 117 e 128, e o livro V, por volta de 130 (PARATORE, 1983).

Na distribuição dos livros, segundo o motivo e inspiração das sátiras, podemos notar que o autor apresenta três fases. Na primeira ele se concentra nos costumes, de forma pragmática, criticando-os como uma pessoa do povo o faria. É um momento em que, reagindo a um retoricismo escolástico, dá voz a uma latinidade mais autêntica e menos sutil, mais próxima, pode-se dizer até, da malignidade do homem comum do subúrbio. Adotando-se uma postura anacrônica, eivada de questionamentos advindos de escolas de análise política posteriores ao autor, poderíamos dizer que, pela primeira vez na literatura ocidental, dá-se voz ao homem comum, aos seus anseios, seus preconceitos e à sua raiva. Diferentemente de Horácio e Vergílio, em cujas obras o homem comum aparece apenas para louvar Augusto, ou para mostrar a própria mesquinhez perante o poder, Juvenal nos faz ver suas verdadeiras vicissitudes sem idealizações, porquanto partilhava indiretamente da penúria do povo mediante o contato com os amigos nessa situação, bem como pela participação na *laudatio* diária a seus patronos.

Na segunda fase, de transição, equilibra as tinturas estoicas com a crítica do homem comum. Finalmente, na terceira, a tinta estoica se mostra mais forte, dirigindo seu tom para um matiz um pouco mais generalizante e um pouco mais elevado do que nas anteriores, todavia, mesmo apresentando aspectos textuais que apontam para elementos de cunho teorizantes mais universais, nessa fase, o autor conserva sua verve virulenta e seu “pé no chão”, advindos da origem semi-humilde e, talvez, humilhada. Ora, essa humilhação (*castigatio*) juntando-se à indignação (*indignatio*), rima pobre em português, torna-se poesia rica no latim de Juvenal.

A inspiração de Juvenal é a *indignatio*: *Si natura negat, facit indignatio versum*<sup>1</sup> (Se a natureza recusa, a indignação faz o verso). É fundamental levar em conta a natureza dessa indignação. Admiradores apressados veem nele um republicano em que, embora extraviado dentro do Império dos césares, ainda palpita a velha alma livre da república morta e que estigmatiza em versos candentes a tirania odiosa e a degradação moral de que ela se faz acompanhar. Seus detratores o pintam como um fracassado carente, que deseja caluniar uma sociedade em que não pode penetrar, ou ainda como um retor impertinente que faz versos sobre lugares comuns de escola.

Nem um, nem outro. Se de um lado, sem sucesso, Juvenal desejava ingressar nos altos círculos literários de Roma, suas críticas, como já

1- Sátira I, 79.

apontamos, vêm mais de indignar-se ao ver a precária situação do homem romano simples, de ver nobres romanos sem nenhuma qualidade, nem obras que os distingam da plebe, mostrarem-se arrogantes e cruéis, mais do que de qualquer sentimento republicano. Haja vista que era sentimento comum entre todos os escritores uma nostalgia apenas teórica da República, pois muitos ainda tinham os testemunhos, mesmo que literários, das atribulações que o povo romano passara durante a crise republicana cerca de um e meio século antes: os expurgos, as carnificinas, os confiscos ainda ecoavam nas conversas. Mesmo que o Império tenha se consolidado com sangue (cf. ROSTOVITZ, 1973), sua continuação trouxe a paz e a estabilidade que uma classe senatorial no comando já não conseguia mais prover. Lembravam-se aos príncipes os ideais da antiga república somente para pedir-lhes que exercessem o poder com equidade e justiça. Em outras palavras, a oposição que se exercia contra os césares não era política, era somente literária. Mesmo Tácito e o jovem Plínio, imbuídos de ideais republicanos, não contestavam a autoridade dos imperadores, pediam que o *imperium* fosse exercido de forma doce e humana, consultando-se preferencialmente o senado, escutando-se as opiniões do povo romano e, dentro dos limites da urbanidade, acostumando-se a uma certa liberdade de falar e escrever. Esse era o retrato das exigências de liberdade nos homens que viviam sob o Império nessa passagem do primeiro para o segundo século. E Juvenal, também imerso nesse espírito do tempo (*Zeitgeist*), não poderia passar imune ou pensar de forma muito diferente. Na verdade, Juvenal não é um republicano, portanto não pode ser ligado, com quiseram os românticos do séc. XIX, a teses desse teor político. Na verdade, ele nem mesmo é um escritor de oposição, como se pode ver nas primeiras linhas da Sátira VII, numa possível alusão a Adriano (CORREA, 1974):

*Et spes et ratio studiorum in Caesare tantum;  
solus enim tristes hac tempestate Camenas  
respexit...*

*Tanto a esperança, quanto o cuidado dos estudos estão somente em César;  
pois só ele nesta tempestade às tristes Camenas  
voltou seu olhar...*

Da mesma forma, não se trata de um homem carente aguilhoado e amargurado pela pobreza, como Umbrício, poeta pobre como já o dissemos. Os bens de família podiam mantê-lo muito bem protegido das necessidades e das emergências constritoras. Da mesma forma operava nele sua filosofia de vida, como, por exemplo, na Sátira XII, um sentimento de *aurea mediocritas*, que no homem comum se manifestava pelo respeito ao *limes* e o mantinha longe

dos exageros dilapidadores das fortunas. Nesse aspecto, há uma coerência visceral no poeta. Ademais, ele se mostra afinal melhor que um puro retor, pois sua indignação, apesar de um ou outro excesso declamatório na forma, é sincera, pois ele é um legítimo representante de uma classe de proprietários muito pequenos, espremida entre a nobreza insolente e o populacho violento, e traduz a cólera que experimentam os homens honestos desse tipo diante da corrupção moral e das injustiças de sua época.

A descrição ou quadro que Juvenal faz da sociedade romana de sua época é a mais negra e sombria. Roma, segundo ele, tornou-se inabitável para os autóctones, que no passado tinham detido os egípcios, os orientais, sobretudo os gregos, insinuantes e maleáveis, prontos a cometer todas as torpezas para sobreviver e tirar proveito de todas as situações. O imperador não é aquele da *Sátira* VII mas um tirano caprichoso, dissoluto e cruel. Os patrícios aviltados pensam somente em seus excessos. O povo se resume em uma escória de seres servis e cruéis, exigindo somente duas coisas, comida e diversão, *panem et circenses*. A família já não existe mais: os pais, tomados pelos vícios e pela discórdia, se divorciam pelo pretexto mais fútil, e dão a seus filhos somente exemplos vergonhosos. A religião se reduziu a práticas mecânicas, e a fé nos antigos dogmas e verdades transcendentais, esmagada pelas abjetas superstições orientais, desapareceu.

Devemos levar em conta, contudo, o caráter retrospectivo dessa descrição. Juvenal não descreve, de modo algum, o quadro social da época dos Antoninos, ele se prende, conforme admite, *experiar quid concedatur in illos quorum Flaminia tegitur cinis atque Latina*. (experimentarei o quanto me seja permitido contra aqueles cujas cinzas repousam ao longo das Via Flaminia e Via Latina, (*Sátira* I, 170-171), isto é, ele se dirige à geração precedente, bem como aos homens do tempo de Cláudio e de Nero. A proposta é, todavia, incompleta e exagerada. O autor, por não pertencer à alta sociedade, só a conhece pelo espocar dos escândalos, ademais é um retor que generaliza abusivamente, levando ao extremo sua mordacidade hiperbólica. Por outro lado, podemos considerar esse quadro bastante preciso, se levarmos em conta que Juvenal omite o bem e exagera os males de sua sociedade. Na verdade, ele se empenha em fazer um retrato fidelíssimo dos romanos degenerados do nascer do Império Romano, e não exatamente de sua época, como bem o provam os escritos de Petrônio, Tácito, Marcial e Suetônio. O foco no tecido gangrenoso, para que não contaminasse o resto do corpo sadio, era a estratégia do moralista para manter a sociedade sempre vigilante contra os germens que poderiam destruí-la. O foco do autor, eis a chave para lhe darmos crédito. De outro ponto de vista, corolário de nossa reflexão, como poderia uma sociedade

tão corrompida, tão bruta, tão desumana, tão decaída, manter-se firme e, em seu dever, dar lugar a novas formas de pensamento, sem se desestruturar completa e imediatamente? Se Juvenal por um lado está correto em apontar os males, por outro erra em exagerá-los, estendendo a toda sociedade as características particulares de alguns setores. Expandir características localizadas em alguns indivíduos de uma população para todo o grupo, ou seja, da parte para o todo, constitui-se numa falácia de inversão de acidente, que, em outras palavras, reflete o comportamento do senso comum de generalizar experiências negativas para todo o gênero humano. Mas, como sabemos, a retórica necessita às vezes desse expediente para colocar as coisas em seus devidos lugares.

Quanto aos aspectos mais gerais da moral, o autor reserva os dois últimos livros para eles. Poderíamos imaginar que a inspiração menos áspera dessas peças seja tanto um efeito de um apaziguamento de seu espírito devido talvez à idade ou um abrandamento do gênio devido a fatores desconhecidos. A elevação das ideias deixa de ser acompanhada pelas frequentes explosões características das primeiras Sátiras. Neles se encontram algumas das passagens mais célebres do poeta. Essas Sátiras, contudo, tão próximas dos exercícios escolásticos, pelo assunto e pelo encantamento, traem aqui e ali os preconceitos da época. Mas, apesar disso, Juvenal revela-se aqui, cada vez mais, iluminado mais de uma vez pelo, ainda que pontualmente, ideal de doçura e humanidade que, sob a influência sempre crescente do Estoicismo renovado, penetrava cada vez mais na alma romana:

...Mundi

principio indulst communis conditor illis  
 tantum animas, nobis animum<sup>2</sup> quoque, mutuus ut nos  
 adfectus petere auxilium et praestare iuberet,  
 dispersos trahere in populum, migrare vetusto  
 de nemore et proavis habitatas linquere silvas,

...Do mundo

no princípio, o criador comum obsequiou-os  
 somente com vida, a nós também com alma, para que um mútuo  
 afeto nos impelisse a pedir e prestar auxílio,  
 os dispersos a reunir em um povo, a migrar do antigo  
 bosque e a abandonar as selvas habitadas pelos antepassados.<sup>3</sup>

É nelas que o poeta proclama com eloquência o respeito pelo

2- Os estoicos admitiam dois princípios vitais importantes: *anima* e *animus*, aquele, princípio vital; este, racional.

3- *Sát. XV*, 147-152

escravo:

“pone cruce[m] seruo.” “meruit quo crimine seruus supplicium? quis testis adest? quis detulit? audi, nulla umquam de morte hominis cunctatio longa est.”

“o demens, ita seruus homo est?...”

“Crucifica o escravo!” “Por que crime ele mereceu o suplício? Que testemunho existe? Quem apresentou? Ouve bem, nenhuma dilação é longa quando se trata da morte de um homem.”

“Oh demente, por acaso o escravo é um homem?...<sup>4</sup>

e pela criança:

*maxima debetur puero reuerentia<sup>5</sup>, si quid turpe paras, nec tu pueri contempseris annos, sed peccaturo obstet tibi filius infans.<sup>6</sup>*

*máximo respeito deve-se à criança, se alguma ação vergonhosa preparas, e tu mesmo não desprezas a idade dela, mas obste a ti que estás prestes a fazer o mal o teu filho criança.*

e expõe em versos emocionados a grande lei da solidariedade humana (acima, Sát. XV, 147-152).

Nada mais característico daquela escola filosófica que, junto com o verdadeiro Epicurismo, estava transformando a mentalidade geral da época, o espírito do tempo. Esse substrato, mais tarde, não passou despercebido pelos primeiros padres da Igreja Católica, e por eles foi muito bem aproveitado na instauração do cristianismo nascente.

Se tomarmos a palavra realismo de um ponto de vista próximo ao empirismo, podemos sem dúvida dizer que Juvenal é um autor realista com uma visão precisa da realidade, sabendo mostrá-la com a mais expressiva justeza, não obstante os comentários já feitos sobre a questão do foco. Como ensaiamos acima, ele é, por excelência, o pintor das pequenas coisas e pequenas gentes, que ele descreve de forma muito vívida em traços fortes, característicos e pitorescos, num gosto por coisas familiares e comuns que não recua diante da trivialidade do assunto, nem da crueza do detalhe nem diante do cinismo dos termos empregados. Ele aprofunda o ideário dos *poetae noui* que, um século e meio antes, inaugura uma poesia que se ocupa de coisas mais corriqueiras

4- Sát. VI, 219-222.

5- Note-se aqui a iconicidade do texto: o sintagma verbal *debetur puero* “protegido” dentro do sintagma nominal *maxima... reuerentia*.

6- Sát. XIV, 47-49.

do dia a dia, do *carpe diem*, do *uiuamus mea Lesbia*, causando estranheza e mesmo indignação, visto que, para os romanos, ciosos de suas tradições e talentos guerreiros, a grande motivação estava em cantar os feitos gloriosos dos antepassados, isto é, na poesia épica. A *Vrbs incomoda* da Sátira III é o melhor exemplo. Quanto à forma, lembremos de que ele é um retor com todos os defeitos e características escolásticas: ênfases, obscuridades, composição fragmentada e incoerente, abuso de digressões, das figuras e dos exemplos, busca de originalidade. Trata-se, apesar disso, de um retórico genial, dotado de um poder verbal extraordinário, cuja paixão se expande em movimentos de eloquência áspera, foga e quente do efeito mais apaixonado. Paixão que se revela, no geral, em uma sátira virulenta, e desprovida de delicadeza e espírito, não obstante os momentos de suavidade que se encontrarão mais para o fim. No geral, o gracejo é pesado, veja-se a referência a Híspula acima, seu riso é amargo, contudo apresenta um esplendor incomparável e grande força de imaginação. Consegue restaurar e reviver as cenas mais variadas, como, por exemplo, na *Sátira IV* sobre a negociação de um linguado para Domiciano. Consegue conceber a descrição dos tipos mais inesquecíveis, como, por exemplo na *Sátira VI*, 434-443:

*illa tamen grauior, quae cum discumbere coepit  
laudat Vergilium, periturae ignoscit Elissae,  
committit uates et comparat, inde Maronem  
atque alia parte in trutina suspendit Homerum.  
cedunt grammatici, uincuntur rhetores, omnis  
turba tacet, nec causidicus nec praeco loquetur,  
altera nec mulier: uerborum tanta cadit uis,  
tot pariter pelues ac tintinnabula dicas  
pulsari. iam nemo tubas, nemo aera fatiget:  
una laboranti poterit succurrere Lunae.*

*É mais pesada, porém, aquela que, apenas chega à mesa  
louvat Vergílio, justifica Elisa determinada a morrer,  
junta os poetas e os compara, então Vergílio,  
e em outro lado da balança coloca Homero.*

*Retiram-se os gramáticos, são vencidos os rétores, toda  
turba cala, nem um advogado nem um pregoeiro falará  
nem sequer outra mulher. Tamanha força das palavras cai,  
que juntamente dirias serem campainhas e baixelas  
batidas. Ninguém às tubas, ninguém aos bronzes fatigue:  
uma mulher sozinha poderia socorrer a Lua em apuro.*

Aos quais se segue a máxima *Imponit finem sapiens et rebus honestis* (A sábia impõe limite até mesmo às coisas honestas), e certamente o fantasma dessa sátira guiará a mão de Molière, em *Les femmes savantes*, em que o dramaturgo francês lança sua sátira sobre as mulheres do século XVII, abordando a educação feminina, a pretensão acadêmica e o uso indiscriminado de preciosismos. Juvenal aplaudiria. Para não falar na Sátira X, vv-56-64 (sobre a queda de Sejano), em que se pincela um quadro admirável em relevo e colorido:

*quosdam praecipitat subiecta potentia magnae  
inuidiae, mergit longa atque insignis honorum  
pagina. descendunt statuae restemque secuntur,  
ipsas deinde rotas bigarum inpacta securis  
caedit et inmeritis franguntur crura caballis.  
iam strident ignes, iam follibus atque caminis  
ardet adoratum populo caput et crepat ingens  
Seianus, deinde ex facie toto orbe secunda  
fiunt urceoli, pelues, sartago, matellae.*

*A alguns lança ao chão o poder sujeito a grande  
inveja, e os afunda dos cargos a longa e ilustre  
lista. Descem as estátuas e seguem a corda,  
em seguida, as mesmas rodas da carruagem são desfeitas a machado  
e se quebram as pernas dos inocentes cavalos.*

*Já rugem as chamas, já pelos foles e pelas fornalhas  
arde a ansiada cabeça pelo povo e range o grande  
Sejano, por fim dessa face, segunda em todo o orbe,  
fazem-se jarros, bacias, uma frigideira, um penico.*

Note-se aqui a sequência de oclusivas criando o efeito expressivo de bater, quebrar e cair fragorosamente, quase onomatopaico, um recurso icônico de grande força plástica. Note-se também, no verso 64, a decadência estampada na sequência de utensílios, da parte mais nobre, a cabeça, fazem-se desde jarros, mais nobres, até um penico. Inclusive, em Marcial (10-XI, 2,3) encontramos:

*Teque putas Pyladi, Calliodore, parem.  
Dispeream, si tu Pyladi praestare matellam  
E te julgas igual a Pilades, Caliodoro,  
Eu não viva se tu a Pilades servires de capacho<sup>7</sup>.*

Quanto ao estilo, algumas vezes é tenso, queixoso, desapontado,

7- Literalmente: segurares o penico.

chegando à monotonia, mostrando-se notável, todavia, em algumas partes, seja pelo movimento, seja pelo brilho, pela concisão nervosa e pelo vigor sentencioso: Juvenal é, depois de Vergílio e de Horácio, o poeta latino que deixou o maior número de versos e expressões proverbiais:

*Dat veniam corvis, vexat censura columbas.* (II, 63)

*A censura absolve os corvos e castiga as pombas*

*Hoc volo, sic iubeo, sit pro ratione voluntas.* (VI, 223)

*Assim eu quero, assim eu ordeno, seja minha vontade a razão<sup>8</sup>*

*summum crede nefas animam praeferre pudori  
et propter uitam uiuendi perdere causas.* (VIII, 83-84)

*tem como certo que o maior delito é preferir a vida do que a honra,  
e por salvar a vida, perder a razão de viver.*

*Sed quis custodiet ipsos/ custodes?* (VI, 347-8)

*Mas quem fiscalizará esses mesmos/ guardiães?*

*Orandum est ut sit mens sana in corpore sano.* (X, 356)

*Devemos orar para que tenhamos uma mente são num corpo são.*

*Maxima debetur puero reverentia.* (XIV, 47)

*máximo respeito deve-se à criança.*

O estilo gnômico desses excertos garantiu a Juvenal uma grande acolhida posterior, é verdade, tanto entre os padres da Igreja Católica, quanto entre advogados, haja vista a força aforística argumentativa que apresentam nos debates. Nada mais contundente que fechar uma argumentação com uma sentença desse tipo, afinal, como disse Goethe mais tarde: “Tudo parece mais verdadeiro quando escrito sob a forma de aforismo”. E Juvenal já sabia disso.

Enquanto sua expressão em latim é extremamente pitoresca e rica, a versificação apresenta algumas negligências ou, se quiser, desvia-se dos cânones das regras clássicas. Por vezes desarmonioso e rude em alguns pontos esparsos, o verso é quase sempre de uma bela progressão, de uma sonoridade, de uma felicidade de ritmo, que acrescenta plasticidade à expressão:

*cūm Gā|tūla dū|cēm pōr|tārēt | bēlua | lūscum!* (X, 158)

*quando a besta da Getúlia levava o comandante zarolho!*

8- Literalmente: seja a (minha) vontade em lugar da razão.

Sabemos que já na época de Cícero, o latim chamado clássico era uma língua restrita ao meio de comunicação literário, já não tendo tanto em comum com o latim corrente, assim como o português brasileiro de José de Alencar, já em sua época, apresentava claras divergências com o linguajar das ruas. A epigrafia da época de Cícero e os *grafiti* de Pompeia, mais próximos a Juvenal, nos mostram claramente isso. Este, como homem das ruas, como afastado da alta elite, quer financeira, quer literária, devia certamente partilhar muito mais da variante corrente que da clássica literária, e esse pormenor afigura-se-nos como hipótese plausível para a rudeza e desvios do autor. Afinal vemos que em todas as eras, no exercício da escrita, a oralidade traiçoeira, sempre à espreita, aqui e ali irrompe em nossa produção escrita. Infelizmente, ainda não se chegou a um consenso do que seria a fonologia desse latim corrente em transformação. Ainda estamos pisando em terreno movediço, em terra de ninguém. Classicistas do século XIX privaram-se das belezas de Juvenal por conta desses “desvios” da norma clássica, negaram-se a estudar esse “autor menor”, de “latim decadente”, da “literatura de prata”. Com isso deixaram de tomar contato com a vida, com o cotidiano, com a mais legítima e espontânea manifestação da cultura do homem comum.

Até aqui enfatizamos o caráter de homem comum em Juvenal. Esse aspecto pode ter-se refletido em sua recepção. Pouco estimado em sua época, até mesmo desprezado, Juvenal somente ganhou reconhecimento a partir do quarto século, quando, por agradar aos anseios moralizadores da nova religião, entrou em moda. Sua popularidade e glória crescem com o tempo até atingir o apogeu na Idade Média, entrando em declínio com as novas exigências estéticas e literárias do Renascimento e movimentos subsequentes. Nesse interregno, embora tenha sido louvado e até mesmo imitado por autores como Shakespeare e Victor Hugo, a tendência sempre foi de considerá-lo um autor menor, principalmente durante o Romantismo: suas descrições, apesar de apontarem para um individualismo, carecem do *epos* trágico que esse movimento reclama e propala. Se Juvenal pudesse do além levantar sua voz, que diria certa e simplesmente, cremos, algo como: “Que pode me interessar a opinião de vocês, se os expoentes máximos de Gália e Britânia me louvam?”. Ademais, ainda que a tendência acadêmica seja de alinhá-lo entre os “autores de segunda ordem”, as novas diretrizes de estudo da História fizeram-lhe justiça. Desde a década de 1980, desenvolveu-se o interesse pela história da vida privada, cujo escopo é levantar o desenvolvimento das relações sociais mediante o estudo desse segmento das sociedades e das interações do *homem comum* com a história. Essa nova diretriz trouxe mais uma vez o autor ao centro de interesse, tendo em vista que ele é o que mais se aproxima da vida

pulsante e do cotidiano. A obra de Juvenal, apesar de relativamente pequena, pôde então lançar luz sobre muitos aspectos da vida privada que muito arduamente se depreendem nos autores ditos consagrados. Como registro de sua época, de um prisma totalmente negligenciado pelos demais, nosso autor se coloca entre as mais importantes testemunhas de seu tempo, pelo simples fato de apenas olhar à sua volta, para o lado e para baixo, deixando o registro das coisas superiores para todos os demais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOISSIER, Gaston. *Juvénal et son temps*. Paris, Revue des Deux Mondes, tome 74 : 1868.

CITRONI, M. *Literatura de Roma Antiga*. Trad. de Margarida Miranda e Isaías Hipólito. Lisboa: Funadção Calouste Gulbenkian, 2006.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Máximas e reflexões*. Lisboa, Guimarães Editores: 1987.

JUVENAL, Decimo Junio. *Satiras*. Introd., traduc. y notas de Roberto Heredia Correa. México: UNAM, 1974.

\_\_\_\_\_. *Satires*. Texte de François Labriolle, trad. de Francois Villeneuve. Paris : Les Belles Lettres, 2002.

KEENEY E.J. & CLAUSEN (eds.). *The Cambridge History of Classical Literature. II: Latin Literature*. Cambridge: CUP, 1982

MARTIAL. *Épigramas. Tome II, 1<sup>e</sup>. partie (Livres VIII-XII), 2<sup>e</sup>. edition*. Texte établi et traduit par H.J.Izaac. Paris: Les Belles Lettres, 1961.

PARATORE, Ettore. *História da literatura latina*. Lisboa, Calouste Gulbenkian: 1983.

REALE, Giovanni. *História da Filosofia Grega e Romana – Vol. VII – Estoicismo, Ceticismo e Eclétismo*. São Paulo, Loyola: 2011.

ROSTOVITZEFF, Mikhail. *História de Roma*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VEYNE, Paul (Org.). *História da vida privada – Vol. I – Do Império Romano ao ano mil*. São Paulo, Cia. das Letras: 1989.

# O MAPEAMENTO DO TEXTO PELO LEITOR PARA UMA COMPREENSÃO

Maria Angélica Freire de Carvalho<sup>1</sup>

## RESUMO:

Para a comunicação do leitor com o texto é essencial considerar que há negociações a serem feitas por meio da materialidade verbal, visual ou verbo-visual, sobre a qual o leitor se debruça para acessar conteúdos veiculados indiretamente. Nessa negociação de sentidos integram-se fenômenos cognitivos, representacionais, semânticos e pragmáticos. Para o estudo do texto e suas faces é preciso uma abordagem teórico-conceitual integrada; aqui, destacam-se os estudos desenvolvidos por algumas áreas. À Pragmática importa, dentre outros interesses, refletir sobre a comunicação entre os sujeitos e o alcance da interpretação nesse processo; por essa razão, essa área da Linguística fundamenta as reflexões propostas neste artigo. Complementam-se pelos pressupostos teóricos da Linguística Cognitiva, os quais priorizam o olhar sobre a forma como os sujeitos se expressam por meio da linguagem, considerando suas experiências, e, também, pela Linguística do texto com os estudos sobre o texto e seu processamento. Os argumentos defendidos por Van Dijk (1996); Kintsch e Rawson (2013); Marcuschi (2011), Dascal (2005), Bakhtin (1997; 2006), Koch (2006), dentre outros autores, constituem-se, portanto, a base teórica deste artigo. Por meio desse apanhado teórico-conceitual e de comentários, em perspectiva interpretativa, objetiva-se desenhar o trajeto que o leitor percorre quando entra em contato com o texto para a sua compreensão, em particular o texto verbal. Trajeto que envolve o percurso pelas informações identificadas e inferíveis no texto e o entrelace de conhecimento prévio do leitor, de modo a formar o modelo situacional pautado em hipóteses coesivas-coerentes, com acréscimo dos processos inferenciais subjacentes a todo processo de compreensão de textos.

**Palavras-chave:** Texto; inferências; modelo situacional; compreensão leitora; interpretação

## ABSTRACT:

For the reader's communication with the text, it is essential to consider that there are negotiations to be made through verbal, visual or verbal-visual

---

1- Universidade Federal do Piauí – UFPI, Teresina, Piauí, Brasil; Centro de Ciências Humanas e Letras – CCHL, Teresina, Brasil; <https://orcid.org/0000-0003-1160-9359>; [angelifreire@edu.ufpi.br](mailto:angelifreire@edu.ufpi.br)

materiality, on which the reader leans to access indirectly conveyed content. In this negotiation of meanings, cognitive, representational, semantic and pragmatic phenomena are integrated. In order to study the text and its faces, an integrated theoretical-conceptual approach is needed; here, the studies developed by some areas are highlighted. Pragmatics is important, among other interests, to reflect on the communication between subjects and the scope of interpretation in this process; for this reason, this area of Linguistics underlies the reflections proposed in this article. They are complemented by the theoretical assumptions of Cognitive Linguistics, which prioritize the way in which subjects express themselves through language, considering their experiences, and also by Text Linguistics with studies on the text and its processing. The arguments defended by Van Dijk (1996); Kintsch and Rawson (2013); Marcuschi (2011), Dascal (2005), Bakhtin (1997; 2006), Koch (2006), among other authors, constitute, therefore, the theoretical basis of this article. Through this theoretical-conceptual overview and comments, in an interpretive perspective, the objective is to draw the path that the reader takes when he comes into contact with the text for its understanding, in particular the verbal text. A path that involves the journey through the information identified and inferred in the text and the interweaving of the reader's prior knowledge, in order to form the situational model based on cohesive-coherent hypotheses, with the addition of the inferential processes underlying the whole process of text comprehension.

**Keywords:** Text; inferences; situational model; reading comprehension; interpretation

## **Introdução**

No campo dos estudos linguísticos, em áreas diversas, são muitas as pesquisas desenvolvidas sobre o tema leitura e, a partir do ponto de vista, consideram-se abordagens distintas. Neste artigo, que tem como foco a leitura do texto verbal e o seu processamento pelo leitor, com especial atenção às reflexões que abrangem a escolarização da leitura, consideramos uma abordagem sociointerativa, que engloba o construto cognitivo, o processamento léxico-semântico, as dimensões interlocucionais e contextuais que envolvem os sujeitos, caracterizando a leitura como processo complexo, Scarborough, (2007), Snowling (2013).

Diante da complexidade do processamento da leitura e compreensão leitora, e das diversas perspectivas teóricas que procuram refletir sobre ele, fez-se necessário o recorte de abordagem no artigo, que é o direcionamento teórico sobre a compreensão do texto verbal, conjugando reflexões dos estudos

semânticos e pragmáticos. Para desenvolver esse estudo fundamentou-se em argumentos propostos por alguns autores sobre um modelo cognitivo e sociointerativo para a compreensão, perpassando uma análise textual, constituição e funcionamento; dentre eles: Kintsch e Rawson (2013), Van Dijk (1992), Dascal (2005), Marcuschi (2011) e Koch (2006).

Com base nos argumentos Kintsch e Rawson (2013), Van Dijk (1992) é possível considerar o processo de compreensão como resultante da capacidade de o leitor elaborar uma representação semântica do texto, a qual colabora para a produção de sentidos, mas não só isso. Daí considerar-se um modelo que não só demonstre as informações expressas na proposição textual (as quais são identificadas e selecionadas pelo leitor), mas também as inter-relações a partir dessa proposição e o diálogo do leitor com o texto. Essa consideração é necessária porque para construir o modelo da situação comunicativa no texto o leitor recupera, inferencialmente, o conhecimento prévio em relação ao assunto e o integra às novas informações indicadas pela materialidade linguística, estabelecendo a relação do novo com o velho, ou seja, integrando informações dadas no texto com aquelas que se acrescentam por mecanismos inferenciais.

Estudos da Psicologia Cognitiva, precisamente a teoria do processamento da informação, que buscam explicar o processamento da informação na mente humana, como os sujeitos percebem, aprendem, recordam e processam as informações, afirma-se que para a compreensão de um texto há um processamento cognitivo complexo de informações, afirmação associada à abordagem psicolinguística no estudo da leitura, que a entende como atividade interativa entre leitor-texto-contexto guiada por hipóteses coesivas-coerentes. É por meio dessa interação que o leitor constrói ativamente sentidos, em conexão com o que é dado no texto e o sistema de processamento necessário, atuando “on-line”.

O leitor que, durante o processamento de informações no texto, não recuperar conteúdos em sua memória e integrá-los às novas informações veiculadas pelo texto, não conseguirá interpretá-lo. Não basta formar uma base textual correspondente, a partir da identificação das proposições textuais, é necessário o inter-relacionamento das proposições com base em aspectos pragmáticos, ou seja, é necessária uma interpretação, processo que considera o inter-relacionamento sintático-semântica e, essencialmente, pragmático contando com o universo do leitor. No caso de priorizar o reconhecimento de proposições, o leitor pode até reproduzir o texto mecanicamente, mas isso não significa compreendê-lo. A compreensão envolve o processamento sobre a formação da base textual e a representação da situação descrita pelo texto,

que é recuperada via inferencial, o que pode ser entendido como modelo situacional do texto.

A interpretação é o processo por meio do qual se busca o significado; em relação ao linguístico, refere-se à atribuição de significado ao signo, de acordo com suas regras, uso e propósitos comunicativos. Aqui, envolvem-se aspectos semânticos e pragmáticos. Pode-se falar em interpretação quando não há compreensão direta do significado, ou seja, o significado direto não é suficiente para se compreender o propósito comunicativo intencionado. Essa interpretação, em concepção estrita, refere-se à condição de a informação contextual ser imprescindível à atribuição de sentido ao texto, que não está claro e requer interpretação para que ele seja compreendido.

Assim, propõe-se, a partir dos estudos de Kintsch e Rawson (2013); Van Dijk (1992), aqui citados (dentre outros estudos publicados pelos autores), que a construção de sentidos para um texto envolve a representação textual, que diz respeito à estrutura linguística e o seu significado, e a abstração a partir dela, o que corresponde a um modelo mental da situação descrita no texto que requer a conjunção de aspectos pragmáticos. Assim, esse modelo mental não é só construído com base nas informações expressas na proposição textual, as quais são identificadas e selecionadas pelo leitor, mas também com base na recuperação, via conhecimento prévio, do assunto do texto relacionando-o ao contexto social. De acordo com essa afirmação dos autores, pode-se identificar os processos compreender e interpretar como faces constituidoras do relacionamento do leitor com o texto, faces de uma mesma moeda, pois não há significado direto a ser acessado, e sim construído.

O texto é constituído de camadas as quais são integradas pelo leitor por meio de inferências, ou seja, por mecanismos cognitivos que o permitem estabelecer pontes de sentidos entre as proposições textuais, o conteúdo expresso no texto e a partir dele, em relação com a exterioridade, o que é ativado de acordo com níveis de conhecimento do leitor. Assim, inferir é preencher lacunas do texto considerando sua textualidade, as associações feitas pelo leitor, as quais são ancoradas no material linguístico.

As camadas constituidoras do texto são camadas de significância, conforme Dascal, (2005), são elas: o terreno do material linguístico expresso; o nível intermediário, que conta com as inferências a partir do conteúdo do texto, o seu contexto situacional; o nível mais profundo, que envolve os níveis anteriores, no qual o conhecimento de mundo do leitor, suas crenças, opiniões se sobressaem para o diálogo com o texto; e, ainda, um nível de extrapolação, em que se distancia do núcleo informacional no texto.

Neste artigo defende-se que a compreensão é uma atividade cognitiva

que envolve não só aspectos linguísticos, mas também se associa a uma rede de fenômenos sócio pragmáticos, daí o entendimento como atividade sociocognitiva. Para seguir com a explanação, os tópicos no artigo foram organizados em três seções, acrescidas das considerações finais. Na primeira seção, destaca-se um conceito de texto e os aspectos constitutivos para o processamento leitor; na segunda, expõe-se a relação texto e leitor que é retomada na terceira seção a qual tem por objetivo sugerir encaminhamentos para o ensino.

Com base nas perspectivas teóricas elencadas, ressalta-se a natureza complexa da compreensão de um texto, haja vista os diversos componentes que neles estão envolvidos. Em suma, a compreensão textual envolve o conhecimento lexical, o reconhecimento de uma base linguística, que requer o estabelecimento de relações coerentes entre as proposições e a construção de um modelo da situação no texto. A esse processamento sintático integram-se aspectos semânticos e pragmáticos, regulados pelas operações cognitivas dos sujeitos, sua memória de trabalho, ou seja, um sistema cognitivo que permite armazenar temporariamente informações e processá-las, sendo uma memória imediata (Izquierdo, 2018); ainda, conhecimentos social e cultural, que categorizam as experiências do leitor no mundo.

## **1. O texto em construto e especificidades para a compreensão**

Em diálogo com as teorias de base da Linguística textual e da Pragmática, disciplinas que se situam no contexto das teorias discursivas, o texto organiza atos comunicativos e, como tal, tem suas feições a partir de intenções, contextos, funções e interlocução. Além de possibilitar a comunicação entre os sujeitos, ele apresenta um modo de organizar o mundo e sua apresentação por esses sujeitos, constituindo um mundo discursivo. Em função disso, o texto como evento comunicativo não se compõe de sistemas unicamente, uma mediação simbólica estática, mas também de relações constituídas que dizem respeito à significação por meio do que lhe é materialmente expresso e da rede de relações que envolvem contextos de uso, experiências pessoais, e compartilhadas, e as vivências afetivas dos que interagem por meio dele.

Essa percepção sobre o texto como mediação para a comunicação pelos sujeitos permite considerá-lo não só como peça constituída pelo material verbal, mas que envolve outras formas de mediação entre um sujeito e outro e entre eles e o mundo, por isso além de linguístico, pode ser visual, gestual ou sincrético. Nesta relação constitui-se o enunciado que envolve o projeto de dizer (a intenção) e a execução desse projeto (o texto). E a execução desse

projeto comunicativo não se dá somente pelo uso de uma representação, a exemplo do verbal, mas também pelos variados recursos que permitem a comunicação humana. Desse modo, o conceito de texto se amplia e abarca outras semioses.

Embora não seja assunto neste artigo, cabe observar que para um conceito de texto não se podem ignorar as abordagens multimodais. Conforme defende Joly (1994) a linguagem integra a imagem em sua construção e transmissão; portanto, há nos processos de comunicação intenções veiculadas à construção do texto que não envolvem somente a palavra. Os autores Kress e Van Leeuwen (2006) definem texto como

Objetos materiais que resultam de uma variedade de práticas representacionais e produtivas que empregam uma gama de recursos significativos organizados como sistemas (que são chamados de “modos”), e uma gama de mídias, de materiais – superfícies de produção (papel, pedra, plástico, tecido, madeira, etc.), substâncias de produção (tinta, ouro, luz, etc.) e as ferramentas de produção (cinzel, lápis, caneta, pincel, estilete etc.) KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p. 216)

Pode-se conceber o texto como construto, um cenário<sup>2</sup> em construção participativa, que comporta um sistema de signos de modo multifacetado e dialético; ainda, conforme Beaugrande (1997) um evento comunicativo onde convergem ações cognitivas, linguísticas e sociais.

As práticas com a linguagem são mediadas por enunciados, e isso permite assumir os textos como unidades que se inscrevem nas interações. Para Bakhtin, (1997, p.302) “aprender a falar é aprender a estruturar enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas)”. Nesse processo de “fala” os interlocutores mobilizam-se com a linguagem com base em uma intenção comunicativa, esse outro funciona como um “aparente” limite para aquele que fala ou escreve e, na condição de ouvinte ou leitor, cabe uma resposta para o “querer-dizer” do produtor. Assim, todo o dizer é constituído na expectativa da possibilidade de resposta. Segundo Bakhtin:

O primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do

---

2- Nesse sentido, o texto pode ser concebido como uma performance. Para tratar dessa associação é necessária uma discussão maior para que se fundamente tal concepção. Mas justifica-se, inicialmente, a referência aos estudos de John Austin (1962) e John Searle (1969), Teoria da Ação verbal, destacando a fala, ou a linguagem em expressão, como ato.

enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem). Esse critério vale tanto para a curta pergunta banal, por exemplo: “Que horas são?” (pode-se respondê-la) ou para o pedido banal ao qual se pode aceder ou não aceder, quanto para a exposição científica, com a qual se pode concordar ou discordar (total ou parcialmente), e para o romance (no âmbito artístico), sobre o qual se pode formular um juízo de conjunto. É necessário o acabamento para tornar possível uma reação ao enunciado. Não basta que o enunciado seja inteligível no nível da língua. (BAKHTIN, 1997, p. 300)

Destaca-se, portanto, que a ação comunicativa é mediada por textos que são formas de produção com a linguagem. Essas produções são confortadas às intenções dos sujeitos e aos contextos de uso, variando, portanto, em propósitos e composição. Com a sua constituição, o falante, escrevente ou comunicador buscam a adesão do ouvinte ou leitor para ao propósito de sua fala ou escrita, ou outra forma de representação, buscando a sua compreensão, e é nesse processo que a comunicação se funda.

Com base nesses argumentos, o autor afirma que a compreensão de uma fala viva é uma atitude responsivo-ativa. Esse entendimento diz respeito aos enunciados em geral, nas distintas modalidades de recursos linguageiros. Nesse caminho, cabe a distinção conceitual entre compreender e interpretar, que é proposta desde a Filosofia clássica e não é uma distinção bem definida. Uma concepção na hermenêutica defendendo que a compreensão e a interpretação são fenômenos próprios da linguagem que é fundamentalmente opaca e, assim, precisa de interpretação. Na perspectiva dos estudos da linguagem, destacam-se as reflexões de Dascal (2005), Leffa (2012), Charadeau (2018). Pode-se afirmar que esses conceitos se aproximam em determinados aspectos, mas se distanciam em outros. Mas, na maioria das vezes, esses conceitos são considerados indistintamente.

Compreender é relacionar elementos do texto e seu entorno, envolve as condições do leitor para identificar e estabelecer as conexões dentro do objeto de leitura e fora dele, partindo do pressuposto de que o texto é constituído de peças que precisam ser organizadas tal como a montagem de um quebra-cabeça. Interpretar requer do leitor o reconhecimento do modo como essas relações são estabelecidas, como o quebra-cabeça pode ser montado, quais passos precisam ser executados para tal montagem. Nossa posição é a de que essas perspectivas se relacionam como faces de um mesmo processo: a

busca de sentidos, pois o leitor “perscruta” o texto em busca da intenção do produtor, e faz isso por meio do destrinchar linguístico, o estabelecimento de relações, considerando não só o que é reconhecido na superfície do texto e o seu entorno (modelo situacional), mas as associações que contam com o seu conhecimento de mundo. Essas associações permitirão ao leitor dizer sobre o que diz o texto, não em sua totalidade, mas em parte do que se pode, em dado momento, recuperar.

O leitor realiza operações em busca de sentido por meio do gesto de interpretar e nesse processo ele penetra a superfície do texto, seleciona e articula elementos e conteúdo que podem, sob o seu ponto de vista, explicar o texto. Esse movimento explicativo configura uma resposta ao texto, a qual é construída pelo diálogo que se estabelece, nas condições do leitor, com o texto caracterizando, portanto, uma compreensão ativo-responsiva, conforme Bakhtin (1997). Essa resposta, a compreensão, é resultado das múltiplas operações referenciais e inferenciais, ações interpretativas, realizadas pelo leitor no texto, observe-se a síntese no quadro a seguir:

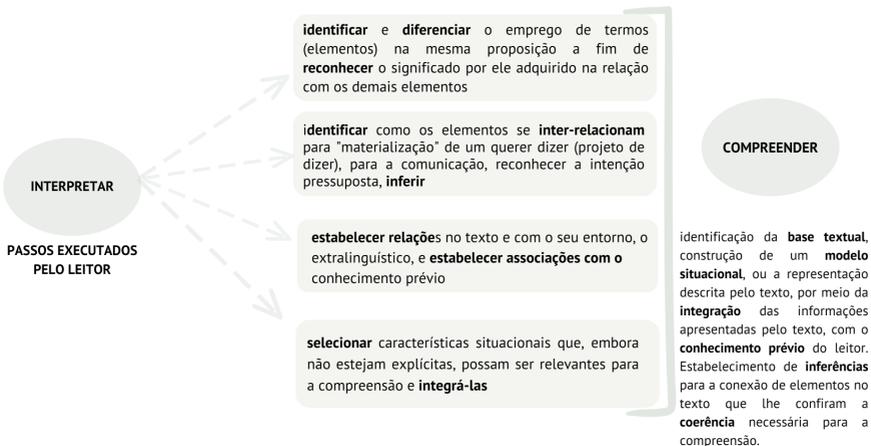


Figure 1- Elaborado pela autora

A compreensão é ação globalizada resultante (“captação” global de uma intenção) e a interpretação é operacionalização, é processual, ela é concebida como a condição de construção da compreensão. Para Charadeau (2018), pode-se dizer que a compreensão

“nas trocas linguageiras, [é] o momento em que o sujeito receptor tem a impressão de ter recuperado a totalidade do sentido do

que é dito, e, por conseguinte, a intenção do sujeito falante que a presidiu. Não se trata de um absoluto. Trata-se apenas da impressão que o sujeito interpretante pode ter dessa intenção”. (CHARADEAU, 2018, p. 07).

Para compreender, o leitor precisa interpretar as relações entre as proposições textuais e agir diante do texto. Assim, o leitor estabelece um diálogo com o texto e nesse processo “conversa” com o produtor (o locutor) e constrói respostas revelando sua atitude diante do texto. As réplicas, conforme Bakhtin (1997) são construídas na interlocução. Para o autor:

Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a *posição do locutor*, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma *posição responsiva* (...) ao mesmo tempo, as réplicas são ligadas umas às outras. Ora, a relação que se estabelece entre as réplicas do diálogo relações de pergunta-resposta, asserção-objeção, afirmação-consentimento, oferecimento, aceitação, ordem-execução, etc (p. 294-295)

Essa comunicação com o texto exige do leitor um “dever de compreender” que se constitui no contexto de comunicação. Daí Dascal (2005, p. 107) afirmar que toda compreensão é sempre pragmática, não é só compreender apenas as palavras, o significado da sentença em si, mas procurar alcançar as intenções do falante e para “captá-las”, o leitor “precisa ir além da semântica e procurar a interpretação pragmática do que foi dito pelo falante” (idem, p.34). Para o autor, “a pessoa que realiza um ato comunicativo espera (...) ser ‘compreendida’ (...) e, por meio do seu ato comunicativo, seu interlocutor possa ‘entrar em contato’ com o seu estado mental, ou seja, (...) o seu ato gera um dever para o destinatário, o ‘dever de compreender’”.

Nem sempre o interlocutor obtém êxito nessa relação porque os atos comunicativos não são transparentes e não é possível alcançar o “estado mental” do locutor. Estabelece-se um jogo que, para o interlocutor, é o de se aproximar de uma intenção tendo por base a elocução, o contexto linguístico. Pode-se afirmar que, com base nessa relação semântica e pragmática, há princípios interpretativos comuns, a partir de experiências coletivas de base cultural, social..., mas isso não define a compreensão de um texto. É justamente em razão dessa colaboração contextual, pragmática, que a compreensão está sujeita a revisões.

Em retomada ao tópico sobre a representação textual do texto verbal e

o modelo situacional é importante destacar, no que diz respeito à compreensão, que é necessário ampliar o foco para além da “apresentação textual”, em nível lexical, sintático e semântico. No entanto, não se pode ignorar essa representação porque a compreensão se inicia na identificação de palavras, sentenças e no estabelecimento de relações coerentes para a significação no texto, observando o que atravessa a “fachada da expressão verbal”. Para Dascal (2005):

(...) o chamado significado normalmente é confinado ao ‘conteúdo proposicional’ da sentença, a significância da

elocução da sentença inclui outros fatores além do conteúdo proposicional: a razão da elocução do falante (que pode envolver ou o ‘ponto’ da elocução ou a sua ‘motivação’, ou ambos), a força ilocucionária da elocução, o grau de compromisso do falante com o que ele disse (...) as mensagens indiretas – tais como as ‘implicaturas conversacionais’ – que a elocução pode ou não transmitir (intencionalmente), a informação não-intencional sobre o falante e as suas crenças que podem ser apuradas a partir da elocução, etc. (Dascal, 2005, p. 326)

Há também a organização das proposições que constitui a materialidade, o que se denomina co-texto ou contexto linguístico (Koch, 2006), o encadeamento das proposições e a relação entre elas que promove a textualidade, o que se refere não só aos elementos explicitados, mas ao entorno que corresponde à semântica no texto, ou seja, à relação sintático-semântica. Todavia, a compreensão não envolve apenas esse processo de identificar e relacionar elementos na superfície de acesso ao texto. É preciso identificar a razão de tal associação, os sentidos que a permitem e o quanto da exterioridade é necessário para que um sentido seja construído.

Entender como se processa essa relação no texto e identificar os elementos que conduzem a uma significação é a base do processo de compreensão do texto; trata-se de uma relação entre o que há explicitado na materialidade e o que pode ser a ela vinculado, e a partir dela, considerando a situação no texto. É essa relação existente entre a materialidade e o seu contexto situacional que envolve características específicas a qual o texto se remete. Nesse caso, o leitor precisa selecionar características situacionais que, embora não estejam mencionadas explicitamente no texto, fazem parte dele.

O leitor, ao entrar em contato com essa materialidade, procurará identificar o que as proposições significam. Para Dascal (2005) deve-se

observar a superfície do texto a partir da verificação do conteúdo da sentença, como se ele estivesse materializado nos signos; portanto, cabe ao leitor traçar um percurso de interpretação em níveis diferentes, o que ele denomina modelos de interpretação. O primeiro passo do leitor é uma interpretação criptografada, ou seja, a ênfase está no signo, no conjunto de regras semânticas, e a cooperação do leitor está em nível de “decifração”.

Assim, quanto aos modos de destrinchar o conteúdo de um texto com o objetivo de saber a intenção comunicativa do locutor, Dascal (2005, p. 216 a 232) expõe a discussão sobre “o problema da interpretação” identificando modelos de interpretação: hermenêutico, criptográfico, pragmático, sobre os quais o autor defende que não se excluem um ao outro, necessariamente, e que precisam ser vistos como complementares, “dedicando-se às diversas porções do vasto mundo do ‘significado’” (p.232).

No modelo hermenêutico toda interpretação é dependente do objetivo, interesse e contexto do intérprete, sendo, portanto, passível de revisão contínua; no modelo criptográfico, o texto é codificado e o leitor de posse de sua chave terá acesso ao código, ao seu significado, o modelo enfatiza a objetividade do conteúdo “o conteúdo está lá” no texto; no modelo pragmático, prioriza-se a combinação da informação semântica com a contextual, não há liberdade total ao intérprete, tal como no modelo hermenêutico, o sentido é construído considerando elementos contextuais no texto e extralinguísticos, associando, também, o conhecimento de mundo do leitor. A coerência do modelo pragmático, tendo em vista a opacidade da linguagem, torna-o referência para os estudos sobre compreensão. Propõe-se a síntese com o esquema a seguir:



Figure 2- Elaborado pela autora a partir de Dascal (2005, p. 216-222)

Sumariza-se destacando que o leitor, enquanto intérprete de um ato comunicativo, tem um papel importante, mas não cabe somente a ele a construção do sentido. Como destacado, trata-se de um “ato comunicativo” o qual é movido por uma intenção, a intenção de alguém para comunicar algo; portanto, o texto comporta a intenção de um produtor. Essa comunicação é constituída na base de um diálogo, envolvendo locutor e interlocutor e a construção de réplicas.

Dascal (2005) também destaca dois tipos gerais de contexto que se interligam no processamento da compreensão: o contexto metalinguístico e o contexto extralinguístico, ambos possuem subdivisão em níveis genérico, intermediário e específico. O contexto metalinguístico é uma generalização da noção de co-texto. Ele envolve a informação linguística, já o contexto extralinguístico diz respeito às circunstâncias situacionais no entorno linguístico, envolvendo as circunstâncias sociocomunicativas do leitor. Nas palavras do autor:

[o contexto metalinguístico] inclui o “texto” ou “discurso” no qual a elocução a ser interpretada está inserida, assim como outros tipos de informação linguística, como a língua e o dialeto do falante, o gênero ao qual pertence esse discurso em particular, o registro que o falante emprega nessa elocução em particular, as normas comunicativas pertinentes à situação específica em que a elocução é proferida, entre outros. (...) O contexto extralinguístico inclui informações sobre o universo de referência ao qual a elocução se refere, o conhecimento de fundo background e de crenças compartilhado entre falante e destinatário, as circunstâncias específicas da situação de elocução, os hábitos e as idiossincrasias do falante e do destinatário” (Dascal, 2005, p. 45).

Como os textos nunca são totalmente explícitos, sempre existem lacunas (como “espaços em branco”) para o leitor, que altera, modela e revê o modo de preenchimento, e isso ocorre de forma instantânea, ou seja, no acontecimento da leitura, independente do tempo de leitura ou nova leitura realizada para o mesmo texto. Para o estabelecimento das inferências, exige-se conhecimento necessário para que isso ocorra. Assim, pode-se entender que lacunas e inferências são fenômenos interligados, conforme Dascal (2005, p. 644):

(...) a expressão verbal em um texto ou discurso está sempre incompleta, no sentido de que existe um ‘significado’ por trás

do que é nela explicitamente expresso, não se pode esperar obter uma ‘compreensão’ total ou suficientemente ampla de uma peça do discurso, enfocando somente ela. O(s) significados implícitos só podem ser revelados, descobertos ou conjecturados, apelando-se conjuntamente ao que é linguisticamente expresso e ao ‘contexto’ (DASCAL, 2005, p.644).

Nesse sentido, assevera-se que o texto, como “pele” instaurada por palavras, constituidoras de sua materialidade, é “cortado” pelo leitor na identificação de camadas de significação. Por essa razão, compreender um texto é ultrapassar em grande medida sua materialidade, considerando níveis inferenciais. Pode-se destacar ainda que esse mesmo leitor poderá preencher as lacunas de forma diferente, gerando outras, inclusive. Essas lacunas podem ser locais e facilmente preenchidas pelo leitor, de modo automático, e globais as quais demandam maior tempo de raciocínio.

Conclui-se, pois, que as inferências são necessárias, pois envolvem o conhecimento linguístico, textual e enciclopédico do leitor. Quando produzidas, partem de pistas que o leitor identifica no texto, elas são pontes para a significação, dizem respeito a hipóteses que o leitor estabelece para integrar conteúdos no texto. Essas inferências podem se destacar na perspectiva sintático-semântica (base textual) e na perspectiva contextual (em que entra também o conhecimento do leitor em diálogo com o que está no texto, suas experiências). Conforme Marcuschi,

A contribuição essencial das inferências na compreensão de textos é a de funcionarem como provedoras de contexto integrador para informações e estabelecimento de continuidade do próprio texto, dando-lhe coerência. As inferências atuam como hipóteses coesivas para o leitor processar o texto, ou seja, como estratégias ou regras embutidas no processo. Não se pode, pois, definir e medir a compreensão pela quantidade de texto reconstruído pelo leitor, pois ler compreensivamente não é apenas reproduzir informações textuais, nem parafrasear. Isto seria o mesmo que supor que compreender um texto seria traduzi-lo em outro equivalente, de modo unívoco (MARCUSCHI, 2011, p. 94).

Pode-se dizer, em suma, que, para compreender um texto, o leitor deve levar em consideração os aspectos linguísticos, discursivos e pragmáticos que envolvem o texto (i) o reconhecimento da materialidade verbal, nível linguístico; (ii) a relação remissiva ou de retomada entre as proposições de

modo coerente, bem como a organização dos tópicos, o nível semântico do texto e os processos inferenciais e (iii) a representação da situação descrita pelo texto na relação com a exterioridade. Uma compreensão que se limite às inter-relações do que é explicitamente expresso na materialidade é superficial, mesmo porque a expressão verbal em si mesma é um apoio para a projeção do que se intenciona dizer.

## **2. O texto e o leitor: um abraço integrador**

O dizer expresso no texto precisa ser “costurado”, e necessita contemplar o universo inferível a ser identificado pelo leitor. Para isso, ele realiza um exame minucioso da expressão verbal, agregando suas impressões, experiências, e revela no contato com a materialidade sua perspicácia não só em identificar as particularidades do texto, seja pela identificação de pistas, seja pela identificação de lacunas, mas também em conversar com esse texto percorrendo suas camadas de significância.

O passo do leitor com vistas à compreensão é participar de uma interação comunicativa, considerando a intenção do produtor; buscar reconhecê-la, atrelando a este processo de fenômenos pragmáticos, fato que mostra a relevância do papel do enunciador em seu propósito de comunicar. Dascal destaca esse percurso como pertinente ao modelo de interpretação pragmática.

Nesse processo de compreensão, portanto, outros elementos precisam ser considerados: a passagem entre o texto e o leitor, quem está na outra ponta do processo de produção. Então, o produtor que elabora e organiza a materialidade estabelece um roteiro para que seu leitor o compreenda e para tal, é necessário considerar o contexto em sua função “completadora”, conforme Dascal (2005, p. 43).

Pode-se observar que há um fatiamento para poder elaborar a compreensão do texto, a qual pode ser identificada em camadas de significação interior e exterior: superfície, intermediária e profunda. Na verdade, uma compreensão pode acontecer em níveis não percorridos ou não reconhecidos pelo leitor que, a depender de sua experiência, variam em perspectivas. Esse percurso em níveis depende muito do leitor, de sua habilidade na identificação de informações relevantes para a construção de sentidos para o texto, e é por meio dessa informação que ele constrói a base textual.

Para essa base textual não basta identificar elementos visíveis no texto, o que corresponde à materialidade linguística do texto. Para tal, é necessário recuperar relações que se estabelecem e que são identificadas em níveis

intermediários no texto, com implícitos correspondentes para essa base textual e a relação situacional, ou seja, o leitor lança mão da estratégia inferencial para o estabelecimento de relações de sentidos.

Um olhar inocente do leitor diante de um texto não lhe permitirá enxergar o dizer para além do que se expressa na materialidade, é preciso um olhar atento para identificar como o cultural o atravessa para construir a experiência leitora. A bagagem sociocultural e as experiências do leitor modificam o modo de ver o texto, e isso permite ao leitor refazer seu percurso inicial de leitura, a partir de uma experiência prévia. Ele reconstrói o conteúdo do texto, produzindo um novo texto que corresponda às condições pragmáticas e contextuais, o que acontece por meio da identificação de proposições relevantes no texto, ou seja, da relação entre estrutura textual, extratextual e compreensão.

Em síntese, o texto tem uma base textual que envolve o linguístico e o extralinguístico; portanto, uma superfície e sua circunvizinhança em condições situacionais, pragmáticas e socioculturais são dependentes das experiências e das vivências do leitor. Assim, para a reconstrução da base-textual, o leitor identifica a estrutura e reformula seu conteúdo, não de modo idêntico, por meio de substituição e acréscimos. Esse processo acontece de modo inferencial, envolvendo o contexto linguístico, de superfície, o metalinguístico, as inter-relações a partir dele, e o contexto pragmático que envolve as experiências do leitor, podendo ainda haver um contexto profundo que permite, também, extrapolações.

### 3. Orientações sobre o mapeamento textual para a compreensão

No que tange a essas reflexões para o contexto de ensino, verifica-se que cabe ao aluno identificar as informações relevantes no texto e relacioná-las com o seu conhecimento que é acessado por meio de aspectos cognitivos e sociais, o que está além do texto. É nesse processo, caso aconteça de modo coerente, em relação ao conteúdo no texto, que o aluno/leitor pode revelar a compreensão, a partir do modo como ele elabora a representação semântica do texto, ou seja, como ele expõe o conteúdo global, sem apenas parafraseá-lo.

Do ponto de vista do mapeamento a ser feito pelo leitor diante do texto, a afirmação que se estabelece é a de que a atividade de compreensão envolve a identificação de informações objetivas: **base-textual** (núcleo informacional); informações **contextuais** (inferíveis) e informações no domínio das **extrapolações**. Essas informações inferíveis e, do mesmo modo, as que demonstram o que não tem relação coerente com o texto são detectadas

por meio de indícios que podem revelar um percurso leitor.

Para ilustrar, em parte, as reflexões expostas, acompanhamos este exemplo, trecho de uma nota humorística publicado em um jornal do Estado do Rio de Janeiro, com o título “Vovó da filmadora”:

Além da maconha, do crack e da cocaína, o Brasil agora também tem heroína. É a velhinha-cineasta da terceira idade que durante dois anos filmou a polícia e os traficantes dando expediente no Morro dos Tabajaras. E o que é melhor: a velhota fez tudo sem o apoio cultural da Ancine e da Petrobras! Depois de arrebentar no “Jornal Nacional”, a Vovó da Filmadora já se mudou para um apartamento de frente pro Congresso em Brasília. (Jornal O GLOBO, 2013)

Em nível superficial, identifica-se que “a velhinha-cineasta, uma heroína, filmou a polícia e os traficantes no Morro dos Tabajaras”. Todavia, há elementos no texto que precisam ser considerados para compreendê-lo além do que se identifica em sua superfície textual. São elementos que envolvem o enunciado e seu entorno e elementos que o extrapolam, com as referências aos contextos situacional, sociocultural, político, ideológico etc. Alguns aspectos que complementam informações e são cruciais para a compreensão do texto: a nota faz referência a uma gravação feita por uma senhora, moradora de uma comunidade no Rio de Janeiro, Morro dos Tabajaras, cuja moradia se estabelecia próximo ao “ponto de comercialização de drogas” e, portanto, ponto de encontro de traficantes. Esse fato é retomado pelo jornalista e humorista José Simão em uma de suas crônicas publicadas, na ocasião, no jornal O Globo, em 2013. O processo referencial deve ser observado para se aproximar da intenção do produtor, destacando as escolhas lexicais no processo de retomada das informações expressas.

Uma leitura em nível intermediário nos leva a considerar que o produtor apresenta o ocorrido ironicamente. O termo “heroína” tem referência dupla: ao ato da “Velhinha” como heroína e à droga heroína que pode ser listada no conjunto de outras drogas, também comercializadas por traficantes. As associações a “cineasta”; Ancine; Petrobrás requerem do leitor o conhecimento de que produzir filmes é o ofício de cinegrafistas que, em geral, o fazem com o apoio do Governo Federal pela Associação Nacional do Cinema e de outras empresas, a exemplo da Petrobrás.

O texto informa que a notícia foi veiculada pelo Jornal Nacional, programa jornalístico das emissoras Globo, Rio de Janeiro, e também que a Velhinha se mudou, segundo o autor, para Brasília. Percebe-se que não

é só “graça” que o autor espera provocar no leitor, mas, também, em uma perspectiva mais aprofundada do horizonte de leitura esperado no texto, identifica-se uma crítica ao considerar que “mudar para um apartamento de frente pro Congresso em Brasília” torna possível observar outros tipos de contravenções. Esses pontos não esgotam os aspectos que podem ser observados no trecho da crônica, especialmente em relação às escolhas lexicais e as inter-relações para a base textual, mas ilustram como o olhar do leitor para um texto deve ser perscrutador, para identificar níveis em que não-ditos possam ser recuperados por meio de inferências, que não dizem respeito somente ao conteúdo no texto e o seu entorno, mas também a conhecimentos exteriores ao texto, os quais envolvem aspectos sociais, históricos e culturais; enfim, a contextos diversos.

Caberá ao leitor, em seu movimento cooperativo para o sentido, buscar essas variáveis que podem conduzir uma interpretação para o texto. Essa busca também se relativiza porque cada leitor conduzirá o processo com base nas suas possibilidades interativas, envolvendo objetivos e bagagem de mundo. Além desse contexto linguístico, do seu entorno e do que depende do leitor para o alcance do que pode dizer o texto, é importante considerar o que mobilizou o enunciador para apresentar esse dizer. Informações extralinguísticas precisam fazer parte dessa busca do leitor, e essa tarefa é complexa.

Desse modo, os passos do leitor para compreender um texto envolvem análises que partem de processamentos referencial e inferencial: fatores linguísticos, conhecimento lexical, gramatical e outros que dependem de mecanismos inferenciais, isso porque não basta compreender a gramática do texto, as estruturas linguísticas, é preciso levar em conta os conhecimentos que sustentam o dizer, embora não estejam explicitamente marcados em sua estrutura. Nessa relação é preciso, ainda, observar que a estrutura em si não expressa literalmente o significado pretendido pelo falante, existem informações que devem ser recuperadas, toda base linguística tem uma sombra que precisa ser levada em conta pelo leitor, são os significados que cabem à sentença e outros que subjazem à superfície.

A rede de implícitos deve ser recuperada pelo leitor para que as camadas de significação, além da estrutura semântica, sejam alcançadas, ainda que de modo parcial, pois não há explicitude total do dizer. Vê-se que nesse processo estão envolvidas informação imediata, a partir das convenções linguísticas, e as circunstâncias de elocução, conhecimentos que fazem parte do modelo mental do leitor em relação à situação descrita (*frames*) e o conhecimento de mundo que envolve os fatos, o contexto social, a partir do conhecimento ativado pelo leitor.

Além de identificar esses diálogos diversos, identificam-se aspectos culturais, econômicos que envolvem esse texto, e avaliar como essas relações se estabelecem é parte do processo de construção de sentidos. Marcelo Dascal (2005) afirma que toda compreensão é uma compreensão pragmática. Segundo o autor:

A interpretação pragmática (...) consiste em descobrir, com ajuda das pistas contextuais, qual o significado do falante e em confiar no significado da elocução como um ponto de partida. Isso acontece, por exemplo, quando a linguagem é usada figurativamente ou quando as chamadas ‘implicaturas conversacionais’ são transmitidas ou, em geral, quando o que é transmitido permanece mais implícito do que explícito. A tarefa do ouvinte, nesses casos, é descobrir, por conta própria, o significado implícito (por meio de inferências, analogias, computação de implicaturas, etc.) e checar se o significado descoberto serve realmente como interpretação do significado do falante. (DASCAL, 2005, p. 107)

O leitor deve percorrer diferentes trajetórias para o acesso aos sentidos possíveis para um texto; não basta a significação básica do que a expressão verbal mascara, é preciso, para se aproximar de uma intenção comunicativa, atravessar esse material para construir os sentidos por meio dele veiculados, os quais podem ser modificados ao longo das interações. Segundo Dascal, “a compreensão perfeita seria possível quando a mente do outro fosse inteiramente manipulada por uma pessoa ou quando alguém fosse capaz de ‘colocar-se no lugar do outro’ **totalmente**” (grifo nosso) (2005, p. 117), complementa “entrar na cabeça do outro e ver as coisas com seus olhos” (p.122). Assim, compreender é estabelecer um caminho de resposta que tem por base a busca da intenção do falante ou do produtor do texto; para tal, não basta identificar os sentidos que as palavras esgotam, mas o que o falante quer ao dizê-las, que conteúdo por meio delas se pode acessar, em outras palavras, buscar uma razão comunicacional para o texto.

O lugar dessas reflexões como orientação para o professor e para o seu trabalho na sala de aula, com o ensino da leitura e a orientação para a compreensão, está em evidenciar para o seu aluno os diferentes fenômenos linguísticos e pragmáticos que devem ser considerados para os procedimentos de leitura. As estratégias empregadas pelo docente devem ser uma espécie de bússola na condução de atividades de perícia textual em que as camadas textuais possam ser identificadas e que a participação ativa do aluno, enquanto leitor, leve em consideração não só o conhecimento da proposição expressa

pelo texto e das situações que o envolvem, mas também do estabelecimento de inferências para uma compreensão profunda do texto, o que engloba suas experiências de mundo e suas habilidades no entrelace com contextos que perpassam os textos. Espera-se do aluno a integração das informações dispostas no texto associadas às estruturas de conhecimento que ele possui.

Ao professor importa, especialmente, saber quais competências e habilidades precisam ser desenvolvidas com o seu aluno, observando os níveis de ensino, e orientá-lo para a aquisição dessas habilidades considerando o domínio de conteúdo correspondente e, do mesmo modo, o nível de operacionalização mental exigida.

A indicação de descritores nos documentos oficiais, BNCC (2018), como diretrizes para o ensino destaca a função importante desses “sinalizadores” para o desenvolvimento das práticas de leitura e compreensão. Espera-se do aluno o domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros, bem como de recursos linguísticos-discursivos na construção de gêneros, conforme tópico procedimentos de leitura.

### **Considerações finais**

São muitos os estudos que apresentam reflexões sobre o texto e seu processamento, especialmente no contexto dos estudos linguísticos. Esse artigo junta-se a esse material para reiterar a importância de observar o texto escrito para além de suas proposições textuais e investir no olhar sobre a participação do leitor para o processamento da compreensão. O texto é entendido como base da comunicação, para Bakhtin (1997) nós interagimos por meio de textos, eles são unidades de significação por meio das quais se concretizam os discursos. Com base nisso, abordar o texto e a sua compreensão são escolhas importantes para uma reflexão sobre o fazer pedagógico no ensino da leitura.

A leitura envolve a identificação de uma representação textual e sua “transformação” em significado; o reconhecimento, portanto, é a base do processamento leitor, o qual acontece por meio de múltiplos processos interdependentes. Ela é o reflexo de uma interação comunicativa entre as intenções do produtor do texto, o conteúdo do texto, o leitor e o contexto de interação, envolvendo habilidades cognitivas como percepção, memória, monitoramento e inferências. Portanto, integram-se conhecimentos sobre o mundo e as relações nele estabelecidas pelo leitor, aspectos de natureza linguística, social e cultural, o que contempla o cognitivo e o emocional no exercício da linguagem.

O processo de compreensão do texto envolve o modo de organização e a condução das informações apresentadas no texto, o que é responsável pelo

conteúdo daquele texto, considerando o termo “informação” referindo-se a um nível de visualização. Como o texto não diz respeito, unicamente, a esse nível informacional pode-se afirmar que compreender é mais do que identificar as informações textuais, é buscar o conteúdo por meio delas expressos a partir das marcações da intenção de um produtor, o que é feito por meio de inferências em diferentes graus. O alcance parcial dessa intenção será feito de modo cooperativo e colaborativo a partir de sentidos que são produzidos pelos fatores envolvidos no ato comunicativo: produtor, contexto linguístico, contexto extralinguístico e o leitor nesse processo, com o seu conhecimento para acessar um contexto de fundo relativo ao texto.

A compreensão do texto verbal é resultado dessa integração entre proposições explicitadas e conteúdos veiculados. A proposta é entender que o texto possui essa materialidade visível, que é base para outros conteúdos que não estão na superficialidade, mas se constitui a partir dela e, ainda, conteúdos que estão no entorno e precisam ser recuperados pelo leitor, associa-se, também, conteúdos pertinentes ao leitor e o que ele tem condições de estabelecer a partir dos conteúdos recuperados e relacionados com e pelo texto. Assim, níveis para compreensão do texto são estabelecidos, do ponto de vista da análise textual e de seu processamento, o que permite dizer que essa compreensão será estabilizada conforme as experiências dos sujeitos.

O alcance do ato comunicativo produzido por um locutor, ainda que incompleto, dada a não transparência da linguagem, requer do leitor muitas manobras: identificar o gênero, reconhecer implícitos, as implicaturas, estabelecer inferências; enfim, buscar o que não está na elocução, mas que faz parte dela. É preciso atravessá-la para se aproximar ao querer-dizer do enunciador, e a elocução é um ponto de partida. Para que a compreensão aconteça deve haver o equilíbrio entre as convenções linguísticas, considerando um significado resultante da relação com o contexto.

Conclui-se que a integração de informações identificadas no texto e o conhecimento prévio do leitor são imprescindíveis para a formação do modelo situacional do texto, em que se envolve o estabelecimento de hipóteses coesivas e coerentes, as quais correspondem às inferências necessárias a todo processo de compreensão leitora. Ainda, que são necessários processos inferenciais para a identificação de proposições e tópicos no texto e o estabelecimento de inter-relações coerentes para o reconhecimento de uma base textual.

Por fim, a compreensão como esteio da atividade comunicativa conta com planejamento e ajuste pelos sujeitos na “fabricação de uma realidade” compartilhada e, nessa ação, envolvem-se fatores cognitivos, linguísticos, semânticos e pragmáticos. Não se trata apenas de uma lógica no emprego

da língua e associação do conteúdo linguístico, é preciso a negociação com base em aspectos do texto, fora dele e conjugando aos que fazem parte do conhecimento do interagente, para que a comunicação se efetive com sucesso.

### **Referências bibliográficas**

BAKHTIN, Mikhail, *Marxismo e filosofia da linguagem*, 12 ed. Hucitec, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*, 2 ed. São Paulo, Martins Fontes, 1997

BEAUGRANDE, R. *New Foundations for a Science of text and discourse: Cognition, Communication and the Freedom of access to knowledge of Society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997.

[https://fauflvc.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01FALSC\\_FAU/1m3tu56/alma990241262840306568](https://fauflvc.primo.exlibrisgroup.com/permalink/01FALSC_FAU/1m3tu56/alma990241262840306568)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/ SEB, 2018

DASCAL, M. *Interpretação e compreensão*. Rio Grande do Sul, Editora Unisinos, 2005

DIJK, Van. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto, 1992.

IZQUIERDO, Ivan. *Memória*, 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

JOLY, Martine (1994). *Introdução à análise da imagem*, Lisboa, Ed. 70, 2007.

KOCH, Ingedore G. V. *Desvendando os segredos do texto*, São Paulo, Cortez, 2006.

LEFFA, Vilson J. Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto. In: Vilson J. Leffa; Aracy Ernst (org.) *Linguagens: metodologia de ensino e pesquisa*. Pelotas: Educat, 2012, p. 253-269. Acesso também pelo link [https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interpretar\\_compreender.pdf](https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/interpretar_compreender.pdf) Acesso 08 de junho de 2021

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Compreensão textual como trabalho criativo*. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11.

SCARBOROUGH, H. S. *Connecting early language and literacy to later reading disabilities: evidence, theory, and practice*. In: NEUMAN, S. B.; DICKINSON, D. K. (Ed.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97- 110). New York: Guilford Press, 2001

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério

da Educação/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2007. 84 p

Walter Kintsch and Katherine A. Rawson. Compreensão. In: HULMES, Charles e SNOWLING, Margareth J (orgs.). A ciência da leitura. Porto Alegre, RS, Editora Penso, 2013.

CHARAUDEAU, Patrick. Compreensão e interpretação. Interrogações em torno de dois modos de apreensão do sentido nas ciências da linguagem

<https://ciadrj.lettras.ufrj.br/wp-content/uploads/2019/11/ARTIGO-CHARAUDEAU-2019-3.pdf> Acesso 12 de outubro de 2021

# “PRETIDÃO DE AMOR”: ENDECHAS DE CAMÕES A UMA ESCRAVA PRETA

Marina Machado Rodrigues  
(ABRAFIL/ERJ/UFF)

## RESUMO:

O trabalho em foco propõe a reconstituição textual da redondilha “Aquele cativa”, de Luís de Camões, e sua transmissão nas principais edições modernas. Por trazer à cena a paixão do senhor branco por sua escrava preta, o texto afirma um ideal avesso aos padrões vigentes e provoca a reação dos principais editores da lírica que tentam mascarar a opção autoral através de um processo de embranquecimento ou desqualificação da escrava.

**Palavras-chave:** Crítica textual; lírica de Camões; redondilha.

## “PRETIDÃO DE AMOR”: DIRGES FROM CAMÕES TO A BLACK SLAVE ABSTRACT

The work in focus proposes the textual reconstitution of the redondilha “Aquele cativa”, by Luís de Camões, and its transmission in the main modern editions. By bringing to the scene the white master’s passion for his black slave, the text affirms an ideal contrary to the current standards and provokes the reaction of the main lyric editors who try to mask the authorial option through a process of whitening or disqualification of the slave.

**Keywords:** Textual criticism; lyric of Camões; round.

Endechas a ùa cativa com que andava de amores na Índia, chamada Bárbara  
Aquele cativa,  
que me tem cativo,  
porque nela vivo,  
já não quer que viva.

Eu nunca vi rosa,  
em suaves molhos,  
que pera meus olhos  
fosse mais fermosa.

Nem no ceo estrelas,  
nem no campo flores,  
me parecem belas  
como os meus amores.

Rosto singular,  
olhos sossegados,  
pretos e cansados,  
mas não de matar.

Õa graça viva,  
que neles lhe mora,  
para ser senhora  
de quem é cativa.

Pretos os cabelos,  
onde o povo vão  
perde opinião  
que os louros são belos.

Pretidão de Amor,  
tão doce a figura  
que a neve lhe jura  
que trocara a cor.

Leda mansidão  
que o siso acompanha,  
bem parece estranha,  
mas bárbara, não.

Presença serena  
que a tormenta amansa,  
nela, em fim, descansa.  
toda a minha pena.

Esta é a cativa  
que me tem cativo,  
e pois nela vivo,  
é força que viva.

O texto de que tratamos dispõe de três testemunhos quinhestistas: um, manuscrito, que figura no cancionero de Cristóvão Borges, (CrB), f.28; e dois impressos: *Rhythmas* (1595), f.159, e *Rimas* (1598), f.185. As variants textuais encontradas permitem afirmar que se trata de tradição binária.

O códice data de 1578, reunindo em seus 108 fólhos autores representativos do século XVI, com especial interesse para a lírica de Camões. De acordo com Askins, além da data de compilação, ou da posse do documento por Cristóvão Borges, o cancionero tem a seu favor o fato de que a recolha dos textos se fez ainda em vida de Camões quando de seu regresso da Índia em 1569. Para Vítor Aguiar e Silva, (2011, p. 191):

o gosto pessoal presidiu à intenção de formar um florilégio representativo da época. As epígrafes de atribuição de autoria são escassas, e avoluma-se o número de composições camonianas, em detrimento dos outros poetas presentes.

Infelizmente, a versão manuscrita não pôde ser tomada como texto de base, uma vez que a colação mostrou que além de incompleta - suprimiram-se várias estrofes no meio e no final da composição – a ordem delas também foi alterada. O texto de base utilizado para a reconstituição textual foi forçosamente o que se estampa na *editio princeps*. Na tradição impressa (RH-RI), a redondilha traz 5 estrofes de 8 versos (40 versos); já no manuscrito, as oitavas líricas deram lugar a quadras, omitidas algumas (transcreve 28 versos), prejudicando a leitura do texto. É necessário esclarecer que quase todas as edições do poema seguiram a disposição estrófica das primeiras edições. Agostinho de Campos, (1925, p. 73 e seguintes), entendeu, porém, que na epígrafe já se explicitava a forma poética; e em sua edição, tal como no manuscrito, o texto é disposto em quadras. De acordo com ele, a palavra *endecha* encerra dois sentidos:

(...) uns empregam-na como sinónimo de canção triste (...).  
Para outros, porém, *endecha* é, em Poética, o nome adoptado para significar o verso de seis sílabas, também chamado *redondilha menor*, por oposição ao verso de redondilha maior, de oito sílabas (...).

O crítico prossegue em sua exposição, citando D. Carolina Michaelis, a propósito (Apud, p.74) dos sentidos da palavra:

De *funera indicere* proveio *indicta* (galego *endecta*; ast. *andecha*; cast. e port. *endecha*). Sentido derivado é o de metro elegíaco, canção triste, etc.; e finalmente o de redondilha menor, por esse ser o metro preferido para trenos, lamentos, queixas e jaculatória.

Estranhamente, não é este o tom assumido pelo discurso poético. Ao contrário, a redondilha faz-se exceção na lírica camoniana, por não veicular os costumados lamentos de amores interditados, mas a possibilidade de obtenção da felicidade sonhada. Por outro lado, ao afirmar um ideal estético que se contrapõe à herança de Petrarca e dos petrarquistas acaba por gerar um nítido desconforto entre os editores e críticos do Poeta.

Registrem-se as diferenças nas epígrafes que antecedem o texto em cada um dos testemunhos: “Ad ancilam pulcherriman” em CrB; “Endechas, A hũa cativa com que andava d’amores na India, chamada Barbora” (RH); “Endechas, a hũa cativa com que andava d’amores na India chamada Barbora” (RI). Somente a forma *barbara* pôde ser encontrada em *Os Lusíadas* como se vê nos exemplos a seguir: “Se a lingoagem tam barbara e enleada” (OL, I, 62); “Aqui feita de barbaro gentio”; “Da Lacia, Grega ou Barbara nação” (OL, V, 97). Deste modo, por *usus scribendi* do poeta, a forma terá de ser corrigida.

O tema da redondilha já aparece no *Cancioneiro Geral*, de Garcia de Resende, em versos de D. João de Menezes (RESENDE, 1973, p.156) “a hũa escrava sua: Catyuo sam de catyua/seruo dhũa servidor, /senhora de seu senhor.” De RH o texto passou a RI e daí às principais edições modernas, já que FS não publicou as redondilhas. Cabe ressaltar que o editor de RI começa todos os versos com letra maiúscula, o que não tornaremos a mencionar em nosso confronto. Por fim, assim como Agostinho de Campos, optamos pela disposição em quadras, por entender que endechas são estrofes de quatro versos em redondilha menor. Na transcrição dos versos e no texto crítico, atualizamos a ortografia e fizemos as adaptações necessárias, sem, contudo, interferir nas formas de época. O poema se compõe de dez quadras, com rimas intercaladas (ABBA/ABBA), com exceção da terceira, em rimas cruzadas, e ritmo variado.

Segue-se o confronto entre os testemunhos:

1º verso:

CrB: Aquela cativa

RH: Aquela cativa

RI: Aquela cativa,

Comentário:

Lição unânime. RI introduz a pontuação no verso. Os quatro primeiros versos exibem as rimas de macho/fêmea: cativo/cativa; vivo/viva, herança do código cortesanesco.

2º verso:

CrB: que me tem cativo

RH: que me tem cativo,

RI: Que me tem cativo,

Comentário:

Lição unânime, com exceção da pontuação introduzida por RH.

3º verso:

CrB: porque em ela vivo

RH: porque nela vivo

RI: Porque nela vivo,

Comentário:

Registre-se a diferença em *nella* como se lê em RH e RI e *em ella*, em CrB. Seguimos o texto de base, até porque, por *usus scribendi* do poeta, a forma *nella* é a única encontrada em *OL*, como se vê nos exemplos: “Por quantas qualidades via *nella*” (I,33); “Hũa cidade *nella* situada” (I, 103). Segue-se o texto de base.

4º verso:

CrB: quer amor que viva.

RH: já não quer que viva,

RI: Já não quer que viva,

Comentário:

Lição divergente. As edições impressas apresentam a mesma leitura, CrB diverge, registrando *quer amor que viva*, em lição isolada. Observe-se que a variante implica leitura diversa. Assim, temos, em ordem direta: “Amor (sujeito) quer que aquela cativa, que me tem cativo, viva, porque nela vivo” (CrB) e Aquela cativa (sujeito) (que me tem cativo), já não quer que viva (em mim), porque nela vivo (RH/RI). A lição de RH torna evidente o efeito provocado pela “presença viva” da escrava e em consequência a alienação do sujeito. Mantém-se a lição do texto de base.

5º verso:

CrB: Que nunca vi rosa

RH: eu nunca vi rosa

RI: Eu nunca vi rosa

Comentário:

Lição divergente. CrB introduz um *que* (conj. causal) no lugar do pronome pessoal, que não se justifica do ponto de vista sintático, tem valor meramente expletivo, pois não se liga a qualquer outro termo. Segue-se o texto de base.

6º verso:

CrB: em suaves molhos

RH: em suaves molhos,

RI: Em suaves molhos,

Comentário:

Lição unânime, com exceção da pontuação, introduzida por RH.

7º verso:

CrB: que pera meus olhos

RH: que para meus olhos

RI: Que para meus olhos

Comentário:

Lição divergente. CrB anota *pera*, enquanto na tradição impressa lê-se *para*. Por *usus scribendi* do poeta, o verso terá de ser emendado, uma vez que as formas *pera* e *para* ocorrem em contextos próprios. Em *OL*, só se usa *para* antes de pronome pessoal ou artigo indefinido. No caso, a lição de CrB é a única aceitável.

8º verso:

CrB: fosse tam fermosa.

RH: fosse mais fermosa.

RI: Fosse mais fermosa.

Comentário:

Lição divergente. Em RH/RI usa-se o comparativo de superioridade; em CrB, o comparativo de igualdade. O sujeito poético, ao eger um padrão de beleza diferente do herdado pela tradição petrarquista, afasta-se do pré-estabelecido. Daí a necessidade do comparativo de superioridade, pois o que pretende, como supomos, é reafirmar um novo ideal estético. Como não se desconhece, a estética maneirista inscreve tanto o petrarquismo como o antipetrarquismo. Do lat. *formosu*, com dissimilação do /o/ *fermoso*. Por metátese, *fremoso*. Tais formas predominaram no português medieval até meados do século XVII sobre a forma atual *formoso*, obtida por restauração erudita. Em *Os Lusíadas*, só existe a forma dissimilada, como neste exemplo: “Pisando o cristalino Ceo *fermoso*” (*OL*, I, 20). O mesmo vale para *fermosura*: “Quem de ã peregrina

*fermosura*” (OL, III,142). Segue-se o texto de base.

9º verso:

CrB: Rosto singular

RH: Nem no ceo estrelas,

RI: Nem no ceo estrelas,

Comentário:

Lição divergente. A partir deste ponto, CrB muda a ordem das quadras, implicando a quebra das relações sintática e semântica. No lugar do 9º, CrB transcreve o 13º verso, o que não se justifica em função da dependência sintática entre a aditiva *nem* e o advérbio de negação *nunca*, no vs.5, tal como se vê em RH/RI. A ordem proposta por CrB não pode ser aceita. Porém, há aqui considerações que requerem um exame mais acurado em relação aos versos 9 e 10 em RH e RI; e 21 e 22 em CrB. No que concerne à rima, a composição apresenta o seguinte esquema em todas as estrofes, ABBA/ABBA (rimas intercaladas), com exceção da terceira quadra nos três testemunhos. Nesta, tem-se: ABAB (rimas cruzadas). A metáfora utilizada na estrofe anterior para sugerir a beleza da amada (*rosa*) pressupunha uma ordem lógica natural: *rosa, campo, ceo*. Tal disposição além de manter a proporcionalidade entre os elementos, garantiria a regularidade do esquema de rima quebrado. A não ser por imposição ideológica, nada justificaria tal imperfeição. Xavier da Cunha que disserta largamente sobre o poema no livro *Pretidão de Amor*. Endechas de Camões a Barbara Escrava, já no preâmbulo, afirma:

Há evidentemente nestes dois primeiros versos da segunda estância (taes quaes se apresentam na edição *princeps* das *Rhythmas* e ainda nalgumas outras depois da *princeps*) uma transposição que só por ingano de copia no manuscripto ou por lapso typographico se pode explicar. Nas outras oitavas incontrâmos constantemente rimando o verso 3º com o 2º, o 4º com o 1º, o 7º com o 6º, e com o 5º o derradeiro: não se percebe, pois, que Luiz de Camões alterasse por capricho, sem necessidade, e antes com desvantagem na sucessão natural das imagens, a regra metricamente estabelecida. (CUNHA, 1893, p.5).

O autor acrescenta mais adiante que em sua “transcrição correcta das Endechas, que os leitores d’este livro incontrarão em logar oportuno, vai devidamente rectificado o texto”, o qual reproduzimos a seguir: (idem, p.75)

Nem no campo flores,

Nem no céo estrelas

Me parecem bellas

## Como meus amores

Em relação às reflexões do autor, fizemos algumas inferências. Não nos parece que qualquer poeta, por capricho ou não, quisesse alterar seus versos para pior. Ainda mais Camões. Não cremos igualmente que a troca se deva a lapso ou engano do copista de CrB e dos editores quinhentistas, hipótese sustentada por aquele crítico. Duas fontes diversas cometeram o mesmo erro no mesmo lugar? Atente-se para o fato de estarmos diante de uma *recensio* fechada, ou seja, a lição é unânime.

A quebra do esquema de rima - na troca das intercaladas pelas cruzadas - causa um visível estranhamento no leitor. Por que motivo, o Poeta teria se valido de tal expediente? O que parece um erro a princípio, talvez signifique a denúncia de que ao tempo dele, os pressupostos religiosos tinham precedência sobre os ideais estéticos. Nos parece este o caso: a inversão da ordem lógica tem como resultado a quebra da harmonia e do equilíbrio na composição, mas a distopia é somente demonstrada ao nível da estrutura estrófica. *Ceo* é forma de época, como já assinalara Leodegário A. de Azevedo (1987, p.110) em sua edição crítica da lírica de Camões:

Do Lat.: *caelu*>*ceo*>*céu*. Em português arcaico era frequente o hiato intraverbal em “ceo”, ao contrário do que se verifica no português moderno. No português quinhentista, devia-se pronunciar “ceo” e “Deos”, com particularidade fonética no segundo elemento do ditongo -eo-, razão pela qual tais formas linguísticas devem ser respeitadas.

Segue-se o texto de base.

10º verso:

CrB: olhos sossegados

RH: nem no campo flores,

RI: Nem no campo flores,

Comentário: Lição divergente. No lugar do 10º verso, de acordo com RH/RI, CrB transcreve o 14º verso.

11º verso:

CrB: pretos e cansados

RH: me parecem belas,

RI: Me parecem belas,

Comentário: Lição divergente. No lugar do 11º verso, de acordo com a lição de RH/RI, CrB transcreve o 15º verso. Segue-se o texto de base.

12º verso:

CrB: mas não de matar.

RH: como os meus amores,

RI: Como os meus amores.

Comentário: Lição divergente. No lugar do 12º verso, CrB transcreve o 16º verso. “Meus amores” é a forma usada pelo sujeito poético para se referir carinhosamente à amada. Segue-se o texto de base.

13º verso:

CrB: ãa graça viva

RH: rosto singular,

RI: Rosto singular,

Comentário: Lição divergente. No lugar do 13º verso, CrB transcreve o 17º. A partir daqui, tem lugar a figura da *effictio*, com alteração da ordem bembesca. O retrato principia pelo “rosto singular”, inusitado, raro; e só na sequência vêm os olhos e cabelos. *Ûa*: do latim *uma* > *ũa* > *uma*. Para a forma feminina usa-se *ũa*, mesmo com elisão vocálica, para evitar qualquer erro de pronúncia. Segue-se o texto de base.

14º verso:

CrB: que lhe em eles mora

RH: olhos sossegados,

RI: Olhos sossegados,

Comentário: Lição divergente. No lugar do 14º verso, CrB transcreve o 18º, com a variante *que lhe em elles mora* ao invés de *que nelles lhe mora* que é a lição de RH/RI. O comentário é o mesmo feito no v. 3. Atente-se que, ao contrário da luminosidade do olhar, que é chama, segundo a tradição petrarquista, o atributo conferido aos olhos da escrava é *sossegados*. Como ensina Rita Marnoto (2007, p. 92):

O cânone petrarquista é chamado à ribalta para ser posto em causa. Isto, pelo que diz respeito aos componentes fisionômicos do retrato feminino. Todavia, se do plano fisionômico passarmos para o plano dos atributos anímicos, logo verificamos que esta *Bárbora escrava* é senhora de uma série de dotes que poderiam ser os de Laura de Petrarca (...)

Mas, no lugar do dissídio, característico da poesia petrarquiana, o texto engendra a calma “que a tormenta amansa”. Segue-se o texto de base.

15º verso:

CrB: pera ser senhora

RH: pretos e cansados

RI: Pretos e cansados

Comentário: Lição divergente. No lugar do 15º verso, CrB transcreve o 19º. Aos olhos *sossegados*, acrescentam-se os adjetivos *pretos e cansados*. A hipálage alude à própria condição de Bárbara. Ao mesmo tempo, menciona a cor dos olhos, olhos que despertam amor. Segue-se o texto de base.

16º verso:

CrB: de quem é cativa

RH: mas não de matar.

RI: Mas não de matar.

Comentário: Lição divergente. No lugar do 16º verso, CrB transcreve o 20º verso.

17º verso:

CrB: Presença serena

RH: Ûa graça viva,

RI: Ûa graça viva,

Comentário: Lição divergente. No lugar do 17º verso, CrB transcreve o 33º. A *graça viva* pode ser traduzida como espontaneidade. Bárbara é o avesso das damas arredias e esquivas, descritas pelo Poeta na lírica.

18º verso:

CrB: que a tormenta amansa

RH: que neles lhe mora,

RI: Que neles lhe mora,

Comentário: Lição divergente. No lugar do 18º verso, CrB transcreve o 34º verso.

19º verso:

CrB: nela em fim descansa

RH: para ser senhora

RI: Para ser senhora

Comentário: Lição divergente. No lugar do 19º verso, de acordo com a lição de RH/RI, CrB transcreve o 35º.

20º verso:

CrB: toda minha pena.

RH: de quem é cativa,

RI: De quem é cativa,

Comentário: Lição divergente. No lugar do 20º verso, de acordo com a lição de RH/RI, CrB transcreve o 36º verso. Além disso, CrB suprime o artigo *a*. O mesmo não ocorre em RH/RI.

21º verso:

CrB: Nem no ceo estrelas

RH: pretos os cabelos,

RI: Pretos os cabelos,

Comentário: Lição divergente. No lugar do 21º verso, CrB transcreve o 9º verso.

22º verso:

CrB: nem no campo flores

RH: onde o povo vão

RI: Onde o povo vão

Comentário: Lição divergente. No lugar do 22º verso, CrB transcreve o 10º. O sintagma *o povo vão* faz referência ao vulgo. Claramente, o sujeito poético questiona os valores cristalizados pela herança petrarquista, cujo ideal de beleza sustenta a superioridade dos cabelos louros e dos olhos claros sobre os demais.

23º verso:

CrB: me parecem belas

RH: perde opinião

RI: Perde opinião

Comentário: Lição divergente. No lugar do 23º verso, CrB transcreve o 11º verso.

24º verso:

CrB: como os meus amores.

RH: que os louros são belos,

RI: Qu'os louros são belos.

Comentário: Lição divergente. No lugar do 24º verso, CrB transcreve o 12º. Observe-se que RH transcreve *que os*, enquanto RI registra *Qu'os*. Em nossa leitura adotamos a maiúscula em *Amor*, por se referir à figura mitológica.

O uso do apóstrofo é característico do editor de RI para indicar o ditongo intervocabular.

25º verso:

CrB: Pretidão que amor

RH: Pretidão de amor,

RI: Pretidão d'amor,

Comentário: Lição divergente. Em CrB, por nítida falha do copista, substituiu-se a preposição *de* pelo *que* que não faz sentido no contexto. Este é talvez o verso mais polêmico de toda a lírica de Camões. Sobre ele, muito se tem inferido e fantasiado, sempre no sentido de minimizar a suposta transgressão cometida pelo sujeito poético ao confessar seu amor por uma escrava negra. Marnoto, (2007, p. 95) destaca que:

O reconhecimento do cânone, por parte do poeta, ainda mais acentua o significado do seu distanciamento. Mas essa atitude é indissociável da derrogação de uma hierarquia de valores de ordem histórica, social e antropológica que assumia uma função estruturante.

A crítica ao entender tal atitude como degradante usou de vários expedientes que visavam ao embranquecimento da escrava ou à desqualificação. Faria e Sousa, (1972, tomo III, p.90), em comentário à canção X, nas suas *Rimas Várias*, faz referência à penúria do Poeta, - já que como tantos outros não distingue o sujeito poético da instância autoral – que se submetia aos favores de “Una mulata [que] dele trato [llamavase Barbara] sabendo sus misérias le dava muchas vezes un plato de lo que iba vendiendo y a vezes algun dinero (...)”. O editor torna a aludir à escrava na ode X.

Wilhelm Storck (1980, p.621) considera a relação entre senhor e escrava infame, afirmando que: “Se outr’ora uma paixão etherea e ideal exaltara o namorado lusitano, acrisolado e leal no seu querer, o Indo-português via-se agora escravo de um baixo e vil amor!

O verso inspirou Xavier da Cunha que ao tema dedicou um livro inteiro. Nele, vê-se escancarado o juízo de valor eivado pelo preconceito racial (Apud Marnoto, p.103)):

“Pretos os cabelos”! – note-se bem. Nunca ninguém tal disse da emaranhada carapinha de uma africana! E seria então lícito admitir que um admirador do loiro, como Camões se prezava de confessar-se a cada passo, viesse pôr em relevo, ante o “áureo crino” do seu constante amor, o horroroso topete de uma horrorosíssima etíope?

O autor concluiu que Bárbara era “uma escrava indiana” nada tendo

com a “vendeira mulata”, que em Lisboa supostamente recolhia esmolas e vendia seus quitutes para sustentar seu senhor. O Visconde de Juromenha, (1860, vol. IV, p.464) nas notas, faz uma única observação a propósito da redondilha: “Parece impossível que sujeito tão escuro inspirasse tão linda poesia. Chateaubriand traduziu para francez estes versos.”

Marnoto (idem, p.96) observa que:

Através de um discurso ambivalente, [Juromenha] sobrepõe a amante e o sustentáculo pecuniário do poeta. Isso só podia acontecer porque “a alma mais cândida” habitava “um corpo negro”. Assim sendo a relação é *normalizada* no quadro de um hipotético sistema de trocas mediante o qual o sustento com que Bárbara lhe mitigava “os tormentos da vida” seria compensado por aquela “gratidão que ultrapassava os limites da amizade.

A perplexidade do editor faz coro com o que os leitores, de modo geral, experimentavam. Daí a necessidade de se justificar uma relação baseada na mútua dependência. Marnoto (2007, p.104) observa que:

A representação desse ideal de beleza e de felicidade através da subversão de um cânone literário instituído e a partir de uma abertura à diferença e à diversidade que supera fronteiras de cor, gênero e condição social, foi considerada pelos leitores de Camões como uma contradição extremamente embaraçosa, conforme o mostra o citado comentário de Juromenha.

Teófilo Braga (1907, p.578) não poderia se furtar a emitir juízo de valor sobre a relação espúria. Descreve a paixão como inevitável, quase imputando à cativa a culpa por inspirar volúpia. Veja-se o retrato que dela pinta:

Barbora era o typo da rapariga gentia, nativa, de um moreno escuro, de uma raça inconfundível com a negroide; braços como de uma escultura de bronze de uma correcção completa, ancas desenvoltas pelo habito das dansas hieráticas, que lhe davam os movimentos uma flexuosidade felina, envolvente, completando a seducção pelo fulgor estonteante de uns olhos negros azevichados que provocam um desejo infindo (...), um andar leve como de gazela solta; uma graça primitiva como de animal submisso que se entrega à primeira carícia (...).

Os símiles conferem à figura de Bárbara características animais, desconstruindo propositalmente sua dimensão humana. Às qualidades enunciadas pelo sujeito poético para se referir a ela opõe-se um retrato que justifica a paixão despertada e a sedução exercida por uma escrava negra. A desqualificação intencional - que contrapõe lascívia a ternura - tem o único propósito de minimizar, sob seu ponto de vista a indignidade perpetrada pelo Poeta.

O preconceito será sempre incapaz de tolerar a diferença, mesmo que o preço a pagar seja a subversão dos valores.

26º verso

CrB: tão doce a figura

RH: tão doce a figura,

RI: Tão doce a figura,

Comentário: Lição unânime.

27º verso:

CrB: que a neve lhe jura

RH: que a neve lhe jura

RI: Qu'a neve lhe jura

Comentário: Lição unânime. Observe-se a antítese com os elementos *neve* e *pretidão*.

28º verso:

CrB: que trocara a cor.

RH: que trocara a cor.

RI: Que trocara a cor.

Comentário: Lição unânime.

29º verso:

CrB:

RH: Leda mansidão

RI: Leda mansidão

Comentário: Lição unânime. A partir deste verso não há registro em CrB.

30º verso:

CrB:

RH: que o siso acompanha,

RI: Qu'o siso acompanha,

Comentário: Lição unânime.

31º verso:

CrB:

RH: bem parece estranha

RI: Bem parece estranha

Comentário: Lição unânime.

32º verso:

CrB:

RH: mas barbora não.

RI: Mas Barbora não.

Comentário: Lição unânime. Anote-se a presença do chiste neste verso. De acordo com VITERBO (vol. 2º, p.19), o termo significa terra bárbara, inculta, bravia. O uso múltiplo do mesmo material linguístico provoca o duplo sentido ou jogo de palavras. Embora se chame Bárbara, a amada não é “bárbara” ou cruel, como afirma o sujeito poético. Mantivemos a forma com minúscula, para não destruir o jogo vocabular entre o substantivo e o adjetivo.

33º verso:

CrB:

RH: Presença serena

RI: Presença serena

Comentário: Lição unânime.

34º verso:

CrB:

RH: que a tromenta amansa

RI: Qu’a tromenta amansa

Comentário: Lição unânime. Levando-se em consideração os cognatos *tormenta*, *tormentos* e *tormentório* encontrados em OL, como nos exemplos a seguir: “No mar tanta tormenta, e tanto dano” (I, 106); “Com ventos e tormentas desmedidos” (V, 43), pode-se inferir que, por *usus scribendi* do poeta, somente a forma *atormenta* para o verbo é admissível e não *atromenta*, como se vê na tradição impressa. Fizemos a necessária correção no texto crítico.

35º verso:

CrB:

RH: nela em fim descansa

RI: Nela em fim descansa

Comentário: Lição unânime. Mantivemos a grafia da forma *em fim*, com os elementos separados, como aliás deve ser, por se tratar de forma de época.

36º verso:

CrB:

RH: toda a minha pena.

RI: Toda a minha pena.

Comentário: Lição unânime.

37º verso:

CrB:

RH: Esta é a cativa

RI: Esta é cativa

Comentário: Lição divergente. RI cometeu uma falha suprimindo o artigo, muito provavelmente por distração do editor.

38º verso:

CrB:

RH: que me tem cativo

RI: Que me tem cativo:

Comentário: Lição unânime, com introdução da pontuação pelo editor de RI.

39º verso:

CrB:

RH: e pois nela vivo

RI: E pois nela vivo

Comentário: Lição unânime.

40º verso:

CrB:

RH: é força que viva.

RI: É força que viva.

Comentário: Lição unânime.

Leitura crítica do texto nas principais edições modernas

Edição de José Maria Rodrigues e Afonso Lopes Vieira (RV) 1932

v.7; v.19: transcrevem *para* em lugar de *pera*; v.8: transcrevem

*formosa* em lugar de *fermosa*; discrepa na ordem dos versos 9 e 10; v.10:

transcrevem *céu* em lugar de *ceo*; v.17: transcrevem *uma* em lugar de *ũa*; v.36: transcrevem *toda minha* em lugar de *toda a minha*.

Edição de A. J. Da Costa Pimpão (P) 1944

v.7; v.19: transcreve *para* em lugar de *pera*; Discrepa na ordem dos versos 9 e 10; v.10; transcreve *céu* em lugar de *ceo*; v.32: transcreve *barbora* em lugar de *barbara*, transcreve *enfim* por *em fim*.

Edição de Hernâni Cidade (HC) 1946

Discrepa na ordem dos versos 9 e 10. v.10; transcreve *céu* em lugar de *ceo*; v. 27: transcreve *enfim* por *em fim*

Edição de Salgado Júnior (SJ) 1963

Discrepa na ordem dos versos 9 e 10. v.10; transcreve *céu* em lugar de *ceo*; v. 27: transcreve *enfim* por *em fim*.

Edição de Maria de Lurdes Saraiva (MLS) 1980

Discrepa na ordem dos versos 9 e 10; v.10; transcreve *céu* em lugar de *ceo*; transcreve *barbora* em lugar de *barbara*; v. 27: transcreve *enfim* por *em fim*.

Do confronto com as principais edições modernas constata-se que todas ignoraram algumas formas de época, além de trocarem a ordem dos versos 9-10, de acordo com a tradição impressa, com o intuito de restabelecer o esquema de rima.

## Referências

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Lírica de Camões. Sonetos*. Lisboa, Imprensa Nacional/ Casa da Moeda, v. 2, tomo I, 1987.

CAMÕES, Luís de. *Rhythmas*. Lisboa, Manoel de Lyra, 1595. Ed.fac-simile do exemplar pertencente à Biblioteca da Academia Brasileira de Letras. Ed. comemorativa do IV centenário da morte de Luís de Camões a 10 de junho de 1980.

\_\_\_\_\_. *Rimas*. Reprodução fac-similada da ed. de 1598. Estudo introdutório de Vitor Manuel de Aguiar e Silva. Universidade do Minho, 1980.

\_\_\_\_\_. *Rimas várias*. Commentadas por Manoel de Faria y Souza. Nota introdutória do Prof. F. Rebelo Gonçalves. Prefácio do Prof. Jorge de Sena. Lisboa. Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1972, 5 t. em 2 v. Reprodução

fac-similada da ed. de 1685. Edição comemorativa do IV centenário da publicação de *Os Lusíadas*.

\_\_\_\_\_. *Obras de Luís de Camões*. Aumentadas com algumas composições inéditas do Poeta pelo Visconde de Juromenha. Lisboa, Imprensa Nacional, 1860, 6v.

CAMPOS, Agostinho de. *Antologia portuguesa*. Camões lírico. Lisboa: Livraria Bertrand, 1925, tomo 1.

CUNHA, Xavier da. *Pretidão de Amor*. Endechas de Camões a Barbara Escrava. Respectiva tradução em várias línguas e antecedidas de um preâmbulo. Lisboa: Imprensa Nacional, 1893.

FREUD, Sigmund. *O chiste e suas relações com o inconsciente*. Viena: 1905.

MARNOTO, R. *Sete ensaios camonianos*. Coimbra, Centro Interuniversitário de Estudos Caonianos, 2007.

RESENDE, Garcia de. *Cancioneiro Geral*. Nova edição. Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1973. Tomo I.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. *Dicionário Luís de Camões*. Alfragide: Editorial Caminho, 2011.

THE CANCIONEIRO de Cristóvão Borges. Edition and notes by Arthur Lee-Francis Askins. Berkeley, University of California Press, 1979.

STORCK, W. *Vida e obra de Luís de Camões*. Lisboa, Academia Real das Ciências, 1897, reimpr. Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1980.

VITERBO, Fr. Joaquim de Santa Rosa de. *Elucidário das palavras termos e frases*. Porto – Lisboa: Livraria Civilização, 1966. vol. 2º. Edição crítica por Mário Fiúza.

# O LUGAR DA CRÔNICA DE RUBEM BRAGA NAS HISTÓRIAS LITERÁRIAS

Rafael Magno de Paula Costa (UNESPAR/SEED-PR/ABRAFIL)<sup>1</sup>

## RESUMO:

O trabalho investiga o lugar ocupado por Rubem Braga como mestre da crônica na história da literatura brasileira. Desse modo, elencaram-se os principais nomes da historiografia literária brasileira, como Afrânio Coutinho, Alfredo Bosi, Luciana Stagagno Picchio, José Aderaldo Castello e Carlos Nejar, para efetuar-se uma análise quantitativa no sentido de mensurar qual o tratamento dispensado à crônica de Rubem Braga. Por último, analisou-se a importância da crônica do capixaba por meio do trabalho *Duas ou três páginas despreziosas*, de Luiz Carlos Simon, e sua importância para a história da literatura brasileira.

Palavras-chave: Crônica, Rubem Braga, História Literária, Literatura Brasileira.

## THE POSITION OF RUBEM BRAGA'S CHRONICLE IN THE HISTORY OF LITERATURE

## ABSTRACT:

This work search the busy position by Rubem Braga as master of the chronicle in the History of Brazilian Literature. So, it was listed main names of the History of Brazilian Literature, as Afrânio Coutinho, Alfredo Bosi, Luciana Stagagno Picchio, José Aderaldo Castello e Carlos Nejar, to quantitatively analyze and to measure what is the treatment provided to Rubem Braga's Chronicle. Lastly, it was analyzed the Braga's chronicle importance, also by means of work *Duas ou três páginas despreziosas*, by Luiz Carlos Simon, and his importance for History of Brazilian Literature.

Key-words: Chronicle, Rubem Braga, History of Literature, Brazilian Literature.

---

1- Professor de Literatura Ocidental do Colegiado de Letras da Unespar (Universidade Estadual do Paraná – Campus Paranaguá). Professor de inglês da SEED-PR (Secretaria de Educação do Estado do Paraná). Sócio correspondente da ABRAFIL (Academia Brasileira de Filologia). Email: [rafaelmpc82@hotmail.com](mailto:rafaelmpc82@hotmail.com)

Rubem Braga ganhou reconhecimento na Literatura Brasileira principalmente como o escritor que se dedicou exclusivamente à crônica. A crônica enquanto gênero tratado nas histórias literárias, ao menos relativamente, parece ainda não gozar do mesmo reconhecimento ou prestígio de outros gêneros, como a narrativa, a dramaturgia e a poesia lírica, frequentemente considerados gêneros maiores. Apesar disso, Braga ganhou grande destaque e projetou-se por meio da crônica, dedicando os anos da sua carreira exclusivamente ao gênero. No entanto, as histórias literárias ainda expõem o gênero e o autor de modo discreto e tímido, carecendo de considerações mais abrangentes, profundas ou ainda complexas.

Por isso, no que segue, investigaremos e analisaremos comparativamente como as histórias literárias apresentam ou compõem o lugar de Rubem Braga na história da literatura brasileira. Importantes trabalhos de historiadores literários, como Afrânio Coutinho, Alfredo Bosi, Luciana Stegagno-Picchio, José Aderaldo Castello e Carlos Nejar, servirão para compor a análise conseguinte. Assim, perscruta-se, por um viés quantitativo, o modo como a produção literária de Rubem Braga é exposta nas histórias literárias, ou seja, mais exatamente mensura-se em quantas páginas de cada um desses trabalhos mencionam a crônica do autor capixaba.

Afrânio Coutinho, no volume 6 de *A Literatura no Brasil* menciona Rubem Braga pela primeira vez. No capítulo 57 de sua extensa obra, intitulado “Ensaio e Crônica”, Coutinho destaca a importância de Rubem Braga como o escritor que entrou para a história literária unicamente como cronista: “De todas as figuras de cronistas contemporâneos aquela que mais atrai a admiração é Rubem Braga, o escritor que entra para a história literária exclusivamente como cronista” (Coutinho 2004: 132). Coutinho, em parceria com seu filho Eduardo de Faria Coutinho, dedica 25 páginas de estudo à crônica, mencionando Rubem Braga em um brevíssimo parágrafo. O parágrafo segue sequencialmente a citação anterior:

Sua técnica é dar pouco apreço aos fatos do mundo real e muita vez os escolhe como simples pretexto para a divagação pessoal. É seguramente o mais subjetivo dos cronistas brasileiros. E o mais lírico. Muitas de suas crônicas são poemas em prosa. Apresentando a originalidade de uma imaginação poética e erradia. Rubem Braga, em seu lirismo, escreve sem ornatos e alcança às vezes a simplicidade clássica, numa língua despojada, melódica e direta. (Coutinho 2004: 132-133)

Coutinho tece breves considerações de natureza estilística, apresentando Rubem Braga como mestre da crônica próxima do poema em prosa, destacando seu lirismo e subjetivismo. As considerações sobre Rubem Braga, em *A Literatura no Brasil*, não ultrapassam o simples campo da apreciação crítica. No entanto, a mesma citação estabelece uma comparação do gênero crônica com outro gênero, neste caso, a poesia lírica. Ao evidenciar esse traço de Rubem Braga, Coutinho aproxima sua produção ao gênero lírico. Por outro lado, tal evidencia demonstra como a crônica ainda era vista como um gênero subordinado a outro, isto é, a lírica.

É importante considerar também que essa aproximação da crônica aos outros gêneros é prática comum a muitos estudiosos que entendem-na como uma produção que mescla determinados traços herdados de outros gêneros. Na época de Afrânio Coutinho, a crônica ainda era vista muito atrelada ao jornal e foi somente com nomes fortes da literatura, como Drummond e Rubem Braga, que o gênero começou a ganhar o estatuto de texto literário. Isso explica porque seria difícil elaborar uma teoria sobre a crônica sem levar em consideração o seu diálogo com outros gêneros, visto que as ideias sobre uma teoria do gênero crônica ainda eram incipientes.

Quando Coutinho elaborou os seis volumes de *A Literatura no Brasil*, já era contemporâneo a Braga, o que, de certo modo, evidencia o porquê de tão breves considerações sobre o cronista. Pelo fato de ainda estar produzindo e não ter um distanciamento histórico considerável, isso pode explicar as razões da brevidade de análise das obras de Rubem Braga por parte do historiador literário. Por outro lado, a produção de Braga, já na década de 1950, era considerável merecendo, portanto, uma análise mais acurada que apenas um parágrafo. Entretanto, é preciso reconhecer que a história literária de Afrânio Coutinho inaugura uma reflexão sobre a crônica enquanto gênero próprio e, conseqüentemente, trazendo uma abordagem importante, mesmo que breve e sucinta, sobre Rubem Braga.

Alfredo Bosi também figura como um dos mais importantes historiadores literários do Brasil. Sua *História Concisa da Literatura Brasileira* já conta com mais de 50 edições e permanece como uma importante referência aos estudos literários. Por conseguinte, há que se ressentir pelo fato que esse trabalho omite o importante gênio de Rubem Braga. Não apenas Braga está ausente, como uma abordagem mais significativa sobre o gênero também. Contudo, é preciso salientar que essa ausência pode ser explicada devido à abordagem de Bosi que, por sua vez, não dedica nenhum estudo voltado para os gêneros. Bosi aborda sua história a partir da perspectiva dos estilos de época, mencionando os autores de acordo com o estilo e o momento histórico

aos quais pertenciam ou estava relacionados.

Por outro lado, Rubem Braga mereceria estar contemplado no sétimo capítulo intitulado “Pré-Modernismo e Modernismo”, mas, possivelmente pelo fato de o artista ter se dedicado exclusivamente à crônica, foi deixado de lado, não sendo mencionado uma única vez. Nessa obra, os gêneros em si são raramente mencionados de maneira isolada e mesmo a crônica quando se refere aos outros grandes cronistas do passado, como José de Alencar, Machado de Assis, João do Rio ou Mário de Andrade, passa despercebida. Esses autores são mencionados em referência às suas outras produções que não a crônica, o que demonstra um desprezo pela produção.

Assim, a explicação da ausência de Rubem Braga no trabalho de Alfredo Bosi provavelmente se dê em razão de não ser dada a devida importância ao gênero. A crônica, quando do lançamento de *História Concisa da Literatura Brasileira* em 1970, já gozava de prestígio considerável como gênero literário, mesmo quando ainda era associada ao jornal, principalmente após os grandes cronistas do Modernismo, como Mário de Andrade, Carlos Drummond de Andrade e, especialmente, Rubem Braga. Portanto, a explicação possível para tal ausência, dentro de uma importante história literária como a de Bosi, se dá pela pouca ênfase dada ao gênero. Sobre isso, Luiz Carlos Simon coloca:

Por que estudar a crônica, se ela não faz parte da literatura? Ou porque estudar crônica, se ela é um gênero menor? Por que estudá-la, se ela não suporta releitura? Por que estudar Rubem Braga, se ele não citado uma vez sequer por um respeitado historiador da literatura como Alfredo Bosi? (Simon 2011: 65)

Com efeito, a crítica de Simon se dirige à ideia, ou visibilidade, da crônica como gênero menor, sendo ignorada por um importante crítico como Alfredo Bosi. Mesmo Rubem Braga sendo um escritor reconhecido pela crítica, principalmente por ter se dedicado exclusivamente à crônica, isso não foi o suficiente para que Bosi o considerasse e o incluísse em seu trabalho.

Luciana Stegagno Picchio, outra historiadora literária, publicou pela primeira vez em 1997 a sua *História da Literatura Brasileira*. Diferente de Afrânio Coutinho e seus colaboradores, Stegagno Picchio publicou essa história em volume único. Nessa obra, a crônica, especificamente, ocupa das 711 páginas apenas duas páginas e meia, mesclada a outros gêneros. O capítulo décimo quarto traz um subcapítulo com o título “As escolhas da prosa literária brasileira: romance, conto, “novela”, crônica, memórias”. O próprio título do subcapítulo aponta para uma análise breve e sucinta em que a crônica

é abordada em conjunto aos outros gêneros narrativos, quando, por outro lado, a crônica nem sempre pode ser vista apenas como “narrativa”, visto que o gênero possui uma flexibilidade que lhe é própria.

Rubem Braga, por sua vez, é apresentado em dois parágrafos. O primeiro o apresenta como um repórter e escritor do jornal *Diário da Tarde*, voltado exclusivamente à crônica, bem como uma pequena lista de suas produções. O outro parágrafo discorre sobre as características e estilo do autor:

A crônica de Rubem Braga nasce em torno de uma ideia, um acontecimento, uma tristeza ou uma alegria experimentada; e se constrói lentamente, em novelo, entretecida de períodos curtos, numa prosa líquida, francesa na sua polida, paratática, sintaxe. Mas, se a forma é cristalina, a história é economizada até o fim para que o leitor não perca uma gota do relato, nenhuma das ternas, confidenciais, revelações-comprovações desse cronista com antenas sensibilíssimas, recurvado sobre si mesmo como um Fernando Pessoa menos pessimista, mais confiante na vida e na solidariedade dos homens. Para quem queira conhecer o Brasil, um certo Brasil cordial e burguês, a crônica de Rubem Braga pode ser ainda uma forma de iniciação das mais agradáveis e estimulantes. (Stegagno Picchio 1997: 544)

Assim como fizera Afrânio Coutinho, Stegagno Picchio apresenta Rubem Braga como o artista que fez da crônica o terreno privilegiado e exclusivo de sua produção tecendo considerações de natureza estilística. Desse modo, Stegagno Picchio permanece com a mesma tendência em discorrer sobre a crônica de maneira breve e sem maiores análises ou reflexões. A apresentação de Rubem Braga também sofre por consequência desse ofuscamento do gênero que, portanto, também pode indicar o tratamento da crônica como um gênero de menor importância.

Em 1999 surgiu outra importante fonte histórica para os estudos literários. *A Literatura Brasileira: origens e unidade*, de José Aderaldo Castello, conta com uma abordagem cronológica por períodos históricos, perpassando internamente pelos estilos de época e pelos gêneros. A crônica é abordada em capítulo próprio ao lado da memorialística no capítulo 23 do segundo volume. O subcapítulo é intitulado como “Produção literária do Modernismo: crônica e memorialística”. Só no segundo volume, a obra de Aderaldo Castello conta com 520 páginas. Da página 377 até 385, da primeira edição, a crônica é

abordada com exclusividade. Essas oito páginas tratam inicialmente da crônica enquanto gênero e também de alguns autores selecionados, como Rachel de Queiroz, Carlos Drummond de Andrade e Rubem Braga. Esse último é abordado em apenas duas páginas desse trabalho.

Uma dessas páginas traz uma grande ilustração da coletânea *A Borboleta Amarela*, o que reduz o trabalho de análise, por parte de Castello, em apenas uma página. Uma página para discorrer sobre o imenso e extenso trabalho de Rubem Braga. Esse dado é importante por trazer uma reflexão sobre qual seria efetivamente o lugar da crônica de Rubem Braga, neste caso, no trabalho de Aderaldo Castello. Se colocarmos os dois volumes do seu trabalho, teríamos 960 páginas só de textos voltados para a exposição do estilo de época, gêneros, dos seus autores e suas obras. A crônica, de um modo geral, emerge com exclusividade em apenas oito páginas. Castello ainda apresenta certa dificuldade em reconhecer a crônica como um gênero singular quando frequentemente aproxima-a dos outros gêneros. Ao falar sobre o estilo de Rubem Braga, Aderaldo coloca:

Talvez explique porque muitas vezes procede como se compusesse página de **conto** ou **romance**, dada a grande densidade da pesquisa da alma humana. De fato ele é um grande narrador que compõe [...] um todo harmonioso, ou vários, sempre de acentuada unidade. (Castello 1999: 385 grifo meu)

Desse modo, o texto de Castello transmite uma noção de que a crônica não seria exatamente um gênero autônomo, mas um gênero em confluência constante com outros. No entanto, é preciso concordar que a crônica brasileira apresenta esse traço característico em seu *modus operandi*. Porém, Castello ao comparar a crônica de Rubem Braga ao conto ou ao romance arrisca-se em aparentemente dar à produção de Braga, ou mesmo à crônica de uma maneira geral, um lugar subalterno, ou ainda apresentá-la como um gênero menor.

Aderaldo Castello também reconhece Rubem Braga como o sujeito que consagrou o gênero. Ao reconhecer o grande cronista que foi Braga, Castello faz a seguinte colocação: “ele consagra o gênero como prosa poética, para não dizer **poema em prosa**” (Castello 1999: 383 grifo meu). Ao analisar o trabalho do cronista, Castello mais uma vez recai na comparação da crônica a outro gênero, nesse caso o poema. Dessa maneira, o estudioso evidencia uma análise redutora da crônica quando frequentemente apela para outros gêneros, neste caso a poesia lírica, apresentando também certa dificuldade em reconhecer a crônica como um gênero próprio. Pode-se argumentar ainda

que essa dificuldade surge, como já referido anteriormente, da crônica ser um gênero flexível e que dialoga com outros.

É preciso ponderar, contudo, que é possível abordar a crônica como um gênero consolidado e que, ao mesmo tempo, estabelece relação com outro gênero, sem reduzir sua importância. Rubem Braga, por exemplo, quando fazia suas crônicas conseguia dar a elas uma vida e riqueza própria, trazendo nuances líricas, sem ser exatamente “poema”, mas sendo indubitavelmente crônica. A crônica de Braga, nesse sentido, não pode ser colocada como poema, conto ou romance, justificada meramente pela dificuldade em se estabelecer critérios sobre a natureza do gênero. A crônica poderia ser reconhecida simplesmente enquanto crônica ou analisada por meio de recursos próprios do gênero, mesmo quando aproximada de elementos remanescentes de outros gêneros. O problema ocorre quando a crônica é reduzida a um gênero menor, subordinada aos outros, como o lírico, o narrativo, etc.

Carlos Nejar é outro historiador da literatura brasileira que, em 2007, publicou *História da Literatura Brasileira*, apresentando sua história literária de maneira mais concisa em um volume único, tal como Bosi e Stegagno Picchio. O gênero crônica, neste trabalho, ocupa 31 páginas das 540. Rubem Braga aparece logo no início, com um lugar de destaque no capítulo 32 intitulado “Cronistas da nova ficção, ou de como a ficção quer ser realidade”. Entretanto, dada a natureza breve do trabalho de Carlos Nejar, a obra contém apenas duas páginas e um parágrafo sobre o cronista, o que por sua vez representa um pequeno progresso em comparação aos trabalhos anteriores.

Nejar, a exemplo do que fizera Aderaldo Castello, enfatiza o traço lírico de Rubem Braga: “Vivia em estado poético, para não dizer que a poesia vivia cronicamente nele” (Nejar 2007: 429). Ele estabelece também uma relação entre a crônica de Braga e a poesia, transformando-a em prosa poética: “É um grande poeta que se alia a um maravilhoso prosador” (NEJAR 2007: 430). É importante frisar que esse detalhe, o traço lírico ou poético, é curiosamente retomado por grande parte dos críticos quando discorrem a respeito de Rubem Braga. Essa informação compartilhada por quase todos os críticos é um detalhe importante que auxilia no entendimento dos traços característicos deixados pelo cronista. Por outro lado, mais uma vez a exploração desses detalhes de Rubem Braga pode ser uma recorrência que aponta para a dificuldade da crítica literária em analisar elementos para além do lirismo.

Mais adiante, Nejar aponta Rubem Braga como o escritor que promoveu a crônica a um nível elevado: “Elevou o gênero literário da crônica ao nível de alta literatura, sendo o seu maior cultor” (NEJAR 2007: p. 430). Nejar reconhece em Rubem Braga como o sujeito que colocou a crônica lado a

lado aos outros grandes gêneros, configurando-a, portanto, como alta literatura. Embora Nejar considere Braga como alguém que tenha elevado o estatuto da crônica para o de alta literatura, é preciso ponderar que, de todos os críticos e por ser o trabalho mais recente, a *História da literatura brasileira* de Nejar explora aspectos já presentes em outras histórias anteriores, não trazendo, entretanto, maiores novidades daquilo que fizeram seus predecessores.

Vale a pena mencionar ainda o trabalho de Luiz Carlos Simon, *Dois ou três páginas despreziosas*, lançado em 2011, que traz uma abordagem profunda da crônica e também de alguns dos trabalhos de Rubem Braga. Porém, é preciso considerar que esse trabalho é mais especializado e voltado para a análise da crônica literária, suprindo uma deficiência ainda presente nas histórias literárias. Simon aborda temas diversos do cronista como, por exemplo, o amor, as paisagens urbanas, o público e o privado, a mídia, ou ainda o perfil do autor em suas crônicas. O trabalho é uma amostra da importância da crônica enquanto gênero e de Rubem Braga como um dos seus maiores cultores.

Dos quinze capítulos da obra de Simon, seis são dedicados a uma análise mais abrangente do cronista capixaba, trazendo temas e discussões diversas da sua produção: “Dimensões e valores em Rubem Braga”; “Recuperando o amor com as crônicas de Rubem Braga”; “Paisagens urbanas: o cronista diante do público e do privado”; “Rubem Braga e as estrelas da mídia”; “Repercussões cinquentenárias de uma Viúva na praia: releitura da crônica de Rubem Braga”; e “O velho Braga: velho e inquieto”. O trabalho é resultado de pesquisas desenvolvidas pelo Professor Doutor Luiz Carlos Simon, contando com 303 páginas no total. O capítulo “Dimensões e valores em Rubem Braga” inicia-se na página 73 e o último que trata do cronista encerra-se na página 171. Quantitativamente totalizam 98 páginas de análises só sobre o cronista capixaba, o que evidencia a sua importância no âmbito da literatura brasileira.

Em última análise, a maior parte dos historiadores apresenta Rubem Braga de maneira breve e limitada, explorando traços característicos do seu autor, especialmente o lirismo, quando não caindo no simples discurso laudatório, evitando entrar em maiores detalhes da sua produção. A produção do cronista é vasta e riquíssima e, além do seu lirismo evidente, representa um marco do momento em que o jornal era o suporte inicial da crônica passando, por conseguinte, para o livro. Nesse sentido, é preciso reconhecer a contribuição de Rubem Braga no que concerne à elevação do gênero, demonstrada, por exemplo, no trabalho desenvolvido por Luiz Carlos Simon.

Ao se dedicar exclusivamente à crônica, Braga elevou o gênero à

categoria de alta literatura. Por essa razão, a evolução do lugar da crônica nas histórias literárias ainda está distante de representar um reconhecimento merecido ao gênero. Poucas menções e páginas escassas ainda marcam o lugar da crônica na literatura brasileira. Conclui-se que a crônica permanece em lugar pouco privilegiado e ofuscado por outras produções de gêneros mais prestigiados.

## REFERÊNCIAS

- BOSI, Alfredo. *História concisa da Literatura Brasileira*. 51<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Cultrix, 2017. [Consultada também a 3<sup>a</sup>. edição de 1985].
- CASTELLO, José Aderaldo. *A Literatura Brasileira: Origens e Unidade*. V 2. São Paulo: Edusp, 1999.
- COUTINHO, Afrânio. Ensaio e Crônica. In: COUTINHO, Afrânio; COUTINHO, Eduardo de Faria (org.). *A Literatura no Brasil*. 7<sup>a</sup>. ed. V 6. São Paulo: Global, 2004.
- NEJAR, Carlos. *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Redume Dumará: Copesul: Telos, 2007.
- SIMON, Luiz Carlos. *Duas ou três páginas desprentensiosas: a crônica de Rubem Braga e outros cronistas*. Londrina: Eduel, 2011.
- STEGAGNO PICCHIO, Luciana. *História da literatura brasileira*. 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2004.

## Resenha:

# A primazia do literário pensa sem conceitos

Luiz Fernando Dias Pita (UERJ/Abrafil/AdE)

Resenha de:

GOYET, Florence. *Pensar sem conceitos: a função da epopeia guerreira (Ilíada)*. Tradução de Christina Ramalho e Antonio Trindade. Aracaju: Criação, 2021.

Uma revolução silenciosa tem ocorrido, nos últimos trinta anos, no âmbito dos Estudos Culturais: trata-se do advento de novas correntes teóricas que tanto desconstroem, quanto recompõem o outrora onipresente Estruturalismo, cujas linhas de pensamento têm se tornado, cada vez mais, alvo de questionamentos e relativizações formuladas por uma nova geração de estudiosos e pensadores que, analisando-o com as lentes do tempo, puderam detectar suas fissuras e pontos fracos. Esta nova geração, ademais, vem apresentando alternativas – algumas das quais simbióticas ao Estruturalismo – que trazem novas oportunidades de análise e releituras da produção cultural.

Tal processo, embora presente em todas as áreas, tem se manifestado mais enfaticamente no subconjunto circunscrito aos Estudos Literários. Assim, assiste-se a uma intensa produção de estudos que, realizados por meio de novas abordagens e perspectivas teóricas, colocam em xeque interpretações que se tomavam por consolidadas, trazendo novamente à pauta acadêmica obras sobre as quais, acreditava-se, tudo a respeito já teria sido dito.

Contudo, esse novo quadro não se mostra de modo algum homogêneo: como já seria esperado, há produções e períodos históricos, nacionais ou estrangeiros, que, pelos mais diversos motivos, recebem mais espaço que outros. Um sucinto exame do panorama mostra que o alvo preferencial de tais abordagens tem sido aquelas obras: *a)*, consideradas canônicas; *b)*, realizadas nos idiomas dominantes no cenário internacional; *c)*, das nações que constituíram o que se costumou chamar de “literaturas centrais” e *d)*, durante os períodos históricos em que aquela nação ocupava posição de destaque – ou mesmo hegemônica – no cenário político internacional. O somatório de tais fatores acaba por contribuir para o detrimento de obras, e mesmo literaturas nacionais inteiras!, que não preencham algum(ns) desses pré-requisitos.

Nesse contexto, fica claro o porquê de as chamadas “literaturas clássicas” ficarem relegadas a segundo plano: embora sejam consideradas a base do cânone ocidental, ditas literaturas foram produzidas em idiomas já extintos, usados por nações que, embora tenham sido hegemônicas, hoje não mais existem. Em decorrência disso, apesar de as grandes obras do universo greco-romano continuarem sendo reeditadas e, nos últimos quinze anos, terem

fornecido subsídios para uma série de versões teatrais e/ou cinematográficas, percebe-se que há, no plano dos Estudos Literários propriamente dito, uma ausência de novas interpretações das literaturas grega e latina, com baixa produção crítica sobre ambas.

Essa situação se agrava quando, analisada essa produção, constata-se que a mesma, lamentavelmente, muitas vezes se reduz à retransmissão, sob nova roupagem, de um corpo de conhecimento já consolidado e cristalizado - posto que recebido pela tradição - o qual, além de não apresentar novas informações, tampouco permite novos questionamentos. O triste resultado é a quase total ausência de novas visões e posicionamentos sobre os quais proceder-se à análise de tais literaturas, o que se reflete diretamente na maioria dos textos produzidos a respeito das mesmas.

Esse quadro deixa nítida a necessidade de novas estruturas teóricas que propiciem novas leituras do mundo antigo, através da produção de novas referencialidades e chaves de interpretação da produção cultural daquele universo. Essas novas estruturas - que em alguns casos chegam a ser vistas como novos paradigmas teóricos - têm, contudo, se manifestado na produção de novos autores e pesquisadores, oriundos principalmente de círculos acadêmicos na Europa continental. Embora a atuação desses pesquisadores já possa ser vista como algo novo no horizonte, sua produção ainda não se constituiu em paradigma dominante nos Estudos Clássicos, o que indica a permanência daquela necessidade supramencionada.

Enfim, se esse panorama, por si só, já se nos mostra como um tanto desolador, convém frisar que essa situação não é exclusiva do panorama nos Estudos Clássicos no Brasil, uma vez que, entre nós, a situação recebe um agravante: como dito, grande parte da produção intelectual sobre o mundo clássico, em qualquer de suas vertentes teóricas, é abundante na Europa continental. Entretanto, pouco dessa produção chega até nós, em função do cada vez mais escasso conhecimento de suas línguas originais (e falo apenas de francês, alemão e italiano) entre os pesquisadores brasileiros, os mais jovens dos quais são em geral fluentes em apenas uma língua estrangeira.

Em meio a tudo isso, há, porém, uma feliz dissonância, representada pela publicação, em 2006, de *Penser sans concepts: fonction de l'épopée guerrière*. Tal obra resulta das extensas e profundas pesquisas realizadas por Florence Goyet, professora titular de Literatura Geral e Comparada da Universidade de Grenoble-Alpes, pesquisas que partem de uma premissa teórica tão ampla quanto ousada: trata-se de pensar de que forma, ao longo do tempo e em diferentes culturas, produziu-se a tipologia narrativa a que ela denominou *epopeia guerreira*. Tomando por base o exame de três obras que considera paradigmáticas, Goyet procede a toda uma nova análise das mesmas e, em decorrência, determina qual a função, ou funções, que tal tipologia exerce *sobre e no* meio social do qual se alimenta e ao qual, simultaneamente,

alimenta.

Tendo selecionado, para seu *corpus*, obras tão importantes como a *Iliada*, texto basilar da literatura grega e do cânone ocidental; a *Canção de Rolando*, considerada a primeira epopeia de língua francesa; e *Hôgen e Heiji monogatari*, dois textos que se complementam e que são fundamentais para a compreensão do processo escritural do Japão medieval; o fato é que qualquer análise encetada por Goyet não poderia ser menos audaciosa, e por isso mesmo, quaisquer das costumeiras ferramentas a que os teóricos da literatura soem basear-se para a compreensão do fenômeno literário tornam-se, se não inúteis de todo, em grande escala inaplicáveis.

Em função disso, Goyet defende, e sua obra é a demonstração prática dessa defesa, que é mister despir-se daquele *corpus* conceitual recebido pela tradição e, escudando-se tão somente nas próprias obras, extrair delas um novo conjunto de postulados teóricos, aplicáveis às três obras e, por extensão, a todas aquelas passíveis de enquadramento da tipologia *epopeia guerreira*.

Em razão disso, a primeira parte de sua obra, dedicada à *Iliada*, que chega até nós sob o título *Pensar sem conceitos: a função da epopeia guerreira (Iliada)* e como resultado dos denodados esforços dos tradutores Christina Ramalho e Antonio Trindade, esquadrinha diversos aspectos do texto homérico, apresentando-nos uma série de novas abordagens pelas quais se pode tanto descobrir novos ângulos quanto repensar-se um texto sobre o qual já se escreveram tantas análises, que dificilmente se poderia crer que ainda haveria algo novo a ser dito.

Essas novas abordagens revestem-se de inusitado valor tanto pelo realce de elementos sobre os quais a maioria das análises já realizadas em geral não se debruça: episódios, citações, termos e expressões que, anteriormente analisadas sob a lupa daquele ferramental teórico costumeiro, e que Goyet descartara, não puderam despertar a atenção dos que se dedicaram à obra.

Assim sendo, não é fortuito o fato que, ao lermos o texto de Goyet, logo percebamos a escassez de referências e citações alheias: não que elas não estejam presentes, mas o fato é que são usadas de forma assaz discreta, uma vez que não desempenham o papel – lamentavelmente tão comum – de trazer os conceitos teóricos a partir dos quais se abordam um determinado texto, e da qual se produz resultados que, quase invariavelmente, tendem a justificar, pelo texto, a teoria apresentada na citação.

Ao *pensar sem conceitos*, Goyet estilha esse procedimento, e não se visa mais encaixar de uma obra em um padrão teórico pré-determinado; mas, ao contrário, produzir, a partir do contato direto e não-intermediado com o texto, toda uma (nova) teorização, que, por tabela, aporta um novo vicejamento aos Estudos Clássicos. Ao fazê-lo, Goyet acaba não apenas por lançar novas luzes sobre a *Iliada* – o que, sob qualquer circunstância, já não seria pouco – mas também por evidenciar, na prática, a primazia do texto literário sobre

toda teorização; afinal, como nas palavras de Goethe, já Mefistófeles dissera ao velho Fausto que *“cinza é toda teoria; mas verde, meu amigo, é a cor da árvore da vida”*.

# **LOBO, Luiza. Fábricas de Mentiras: do Vale do Café ao Arco do Triunfo. 1<sup>a</sup>. edição. Rio de Janeiro: Viveiros de Castro, 2022.**

**Amós Coêlho da Silva (UERJ / ABRAFIL)**

Romance sobre as fazendas do Vale do Café e suas vantagens econômicas. Acompanha a angústia do trabalho escravo e os caprichos de herança patriarcal através de casamentos escolhidos por perspectivas interesseiras que se aliam às conveniências consanguíneas, *numa sociedade de estamento*, como se se referiu na orelha da capa.

Eufrásia Teixeira Leite rejeita as regras patriarcais, deixa as fazendas sob gerenciamento escolhido e vai residir na cidade do Arco do Triunfo com patrimônio herdado, enfrentando um desafio social novo para o feminino, que é o fato de lidar com investimentos de ações, antes, até então, só de competência masculina.

Há uma cronologia que começa em 24 de dezembro de 1766, com o nascimento do alemão Johann Friedrich Landhof que se casou com a alemã Anne-Sophie Frolich. O casal se estabelece em Lisboa... um dos membros da família, Friedrich Rudolf Landhof, casado com Katherine Laidley, chega ao Brasil em 1827; um outro, Alexander Wilhelm Landhof vem para o Brasil, Rio de Janeiro, em 1840. É neste compasso e se expande uma baronia, quer dizer, um duplo do homem. Uma certa falta de remorso inconsciente de Eufrásia, cuja etimologia é *do gr. euphrasia* (“alegria”), cf. MACHADO, José Pedro. Dicionário Onomástico Etimológico da Língua Portuguesa, Porto: Confluência, s/d.

Se quiséssemos retirar algo de Foucault, autor de *As Palavras e as Coisas*, para citar aqui, ao ler *Epígrafes* (p. 11) e “- *J'ai mes pauvres...!* – repetindo, sem saber, o que dizia o barão de Vassouras, seu tio-avô, à janela de sua mansão em Vassouras.” (p.385), seria de uma passagem da passagem *VIII O SONO ANTROPOLÓGICO: Nietzsche encontrou o ponto onde o homem e Deus pertencem um ao outro, onde a morte do segundo é sinônimo do desaparecimento do primeiro, e onde a promessa do super-homem significa, primeiramente e antes de tudo, a iminência da morte do homem.* (pp. 472-3)

Os pais de Eufrásia, Joaquim José Teixeira Leite e Ana Esméria Correia e Castro – neta do barão do Campo Belo e vem a ser sobrinha de

Francisco José Teixeira Leite – barão de Vassouras, como se vê, os bens de família circulam na linhagem do parentesco e assim, poderemos nos atermos ao relato dos Teixeira Leite.

Desde a chegada daqueles, lá atrás ao Brasil que há de se configurarem interesses financeiros e de criarem um clima patriarcal no seio destas famílias no Vale do Café.

Reproduzamos aqui uma passagem de Eufrásia. É o episódio na página 304 que ocorre entre ela e seus pais. Num primeiro momento, Eufrásia estava hesitante em aceitar por esposo Joaquim Nabuco. Seu pai, após a preocupação da mãe que estava atenta ao fato de Eufrásia já contar com 21 anos e não dar importância ao vantajoso partido de visconde Taunay, embora isso afastasse a família de Secretário. Quer dizer, o grupo consanguíneo de Joaquim Nabuco... lhe orienta: *Eufrásia, você jamais terá qualquer futuro com um marido pobre, mal colocado na sociedade... Para que comprei o mais belo palacete das Laranjeiras? Para que construí uma fortuna para você? Por que enterrar seu futuro nesses sonhos românticos, que vão lhe trazer infelicidade amanhã? O que espera deste Quincas, um rapaz sem eira nem beira?*

Este “Quincas” é o Joaquim Nabuco, abolicionista da escravatura e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras; e Eufrásia, neste momento, o via como poeta. Ele notou sua falta de dom. Também lhe causava mal estar agir como a personagem alencariana, Fernando Seixas, do romance *Senhora*. Aliás, escreveu uma resenha que classificava a obra de Alencar como *impossível e imoral...* (p. 361) Diante de novas posturas de Eufrásia e as chacotas que Quincas experimentou como possível *caçador de dotes* (p. 362) – nem por esta razão procurou ganhar salário proveniente de trabalho -; mas também dado o apego de Quincas às orientações maternas, *a crítica arrasadora a esse excelente romance, que publicou, lhe serviu de catarse, já que havia perdido a noiva para Paris.* (p.362)

Joaquim Nabuco ainda conquistou a simpatia da escritora Nísia Floresta ao seu empenho político: a sua causa escravagista. Mesmo enciumada Eufrásia, após descobri o blefe de Nísia como escritora de renome e além de mulher de idade e feia, deixou-a de lado. O arrefecimento da relação entre Eufrásia e Quincas se dará, após a negação de Eufrásia ao empréstimo de dinheiro para financiar a eleição política de Joaquim Nabuco. Reatam relações, mas o empecilho de uma idade feminina, Eufrásia aos 27 anos, afasta a possibilidade de casar-se com Quincas. Enfim, os interesses políticos de Joaquim Nabuco arrefeceram de vez o relacionamento amoroso dele, pois defendia o partido liberal e Eufrásia e família, pertencendo ao partido conservador, e, *embora os Teixeira Leite não defendessem a escravidão, pois quase nenhum deles*

*tinha fazenda, seus negócios – banco, casa comissária, empenhos de safras – provinham, indiretamente, do café e do financiamento de safras, e, portanto, dos escravos.* (p. 390) Ela chega a comunicar a ele a sua intenção de livrar-se de um *anathème*, isto é, ela libertar seus escravos, portanto, livrar-se da excomunhão dos detratores, adversários políticos de Joaquim Nabuco. É interessante que este sotaque francês esconde uma censura dupla: sua atuação feminista e seu desdém à ética de Nabuco, que *não tinha escravos, pois não possuía qualquer propriedade!* (p. 396)

Há entrelinhas interessantes, ou se se quiser nietzschianas, na narrativa da Autora quando menciona neste momento de tensão em que Eufrásia não queria *mais ninguém trabalhando para ela sem salário – aliás, miseráveis salários. Eufrásia pensava em Antônio, seu querido Antônio, que cuidava de seu burro Pimpão.* (p. 397) A tensão recrudescia e, se começasse agora, eu aqui vulnerável, uma revolução, estimulada pela opressão escravocrata? Isso ocorre em sua mente ao olhar a belas rosas vermelhas *nos vasos de Sèvres ... trazidas por Nabuco* (Idem). O que fazia com que ela se notasse *com o eterno “noivo”* (p. 399) que ele não tinha a perder, mas ela... Isso tudo deixará Quincas desolado, ou ainda, como descreve com finura a Autora “blue devils”... É interessante notar que azul, em português, conota *bom ânimo* – como na expressão popular “Tudo azul, Fulano?”, porém, em inglês, é tristeza, melancolia.

No entanto, tal depressão de Quincas haveria de se apagar perante um novo encontro: trata-se de Evelina, Joaquim encontrou *guarida nos braços da segunda herdeira do café disponível.* (p. 414) Era *o teu inveterado e a jovem católica fervorosa.* (Idem)

Um caça-dotes, tão antigo e tão presente em tempos modernos do século XIX para o XX, como nos lembra Junito Brandão (p. 33) *in Helena: o eterno feminino*, da Editora Vozes, em grego ἔεδνα, *presente de casamento, dote* – sua antiga raiz indo-europeia é \*wedh (...) *para designar “casar” para o homem*, [portanto, é] “*assenhorar-se da mulher*”. Ainda há a expressão grega para se referir ao homem: γαμεῖν τινα – *significa literalmente “tomar alguém por esposa”*. Para a mulher pode empregar-se o mesmo verbo, porém na voz médio-passiva e com dativo: γαμεῖσθαι τινι “*ser tomada por alguém como esposa*”. Como se vê, a enunciação fica bem clara gramaticalmente, pois o homem é ação e a mulher passividade; e o dativo reflete total aproveitamento da ação passiva do verbo. *Em latim as coisas ainda são mais claras: ducere uxorem, “conduzir a mulher”, domum, (para casa), é “casar” para o homem. Para a mulher não se tem, a bem dizer, um verbo específico. (...) Nubere alicui é propriamente “cobrir-se com o véu”, “velar-se”, que é um rito inerente às núpcias.* A História concretizou a significação de metáfora com sentido de

pureza, ou seja, a conservação da virgindade feminina, conforme a derivação “nubente”, a que se cobre com véu branco, a cor da “nubes”, “nuvem”.

# Memória e Homenagens

## SAUDAÇÃO A JOÃO MALACA CASTELEIRO E A SEBASTIÃO TAVARES DE PINHO



Recordemos aqui as pesquisas de João Malaca Casteleiro (à esquerda) e Sebastião Tavares de Pinho (à direita).

Desde uma investigação linguística, como dissertação, apresentada para a conquista do grau de professor por João Malaca Casteleiro, em 1961, para obtenção do grau de licenciatura em Filologia Românica na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, intitulada “A expressão da ordem na língua portuguesa do século XX” - a qual foi defendida perante a Banca, constituída dos Professores Luís Filipe Lindley Cintra (Orientador), Jacinto Prado Coelho e Maria de Lourdes Belchior Pontes. Malaca Casteleiro apresenta uma abordagem linguística *avant la lettre* de uma época ainda sob o domínio do prestígio do magistério de Noam Chomsky, que radicalizava com positivismos de sua Gramática Transformacional em novo objeto de pesquisa linguística. Não se põe em dúvida uma contribuição de Chomsky, mas se lamenta que ele não tenha admitido em Saussure uma investigação linguística como anterioridade à sua.

Em *Lições de Linguística Geral* (na tradução de Evanildo Bechara, 1980, de “Lezioni di Linguistica Generale”), Eugenio Coseriu, que reconhece a herança saussuriana como uma dívida aos avanços da linguística atual, entretanto, nota na formação do mestre de tantos outros, como seu discípulo Charles Bally, o inaugurador da Estilística, ainda estudando muito mais o objeto “Langue”, comenta a posição de Chomsky: “É bem verdade que Chomsky declara voltar antes a Sapir que a Bloomfield, mas também Chomsky, cuja preparação filosófica é escassa e unilateral, depende de diversas correntes neopositivistas, embora seu pensamento original tenha orientação muito diferente.”(p.28) Um exemplo de dicotomia, mais adiante: “No *estruturalismo*

se trata de relações na própria língua, relações entre uma forma e outras formas (...). E de relações se trata também na *gramática transformacional*, precisamente de relações entre a ‘estrutura superficial’ e a chamada ‘estrutura profunda’ (...)” (p.30 - Grifos do Autor) Porém, dada a unilateralidade de ponto de vista de transformações unicamente sincrônicas, pretendeu suplantar um cuidado de especialistas em múltiplos aspectos mnemônicos encadeados desde outrora, no passo a passo oportuno dos avanços linguísticos.

No ano de 2014, a Lexikon, de modo pioneiro, publicou com o título “A arte de mandar em português”, um estudo da língua funcional que busca abranger relações gramaticais como sujeito e objeto, abrindo a análise para a língua concretizada em discursos ou em textos, a propósito de um evento, na Universidade de Língua Estrangeiras de Pequim, “com o concurso do Instituto Politécnico de Macau” (*in* “Nota Preambular”, e respectiva apresentação em um “seminário comemorativo do cinquentenário do primeiro curso de licenciatura em português de toda a China” (Id., *Ib.*).

Como se sabe, o estudo da linguagem subsumiu nas investigações linguísticas durante algumas décadas do século XX. Há quem atribua a Chomsky, a recuperação desta natureza de pesquisa. Mas sua pesquisa, organizada sob o aspecto de hierarquia, como já se comentou acima, ainda se prende por demais à gramática de estrutura sintagmática, plena de estrutura de constituintes dicotômicos, que nos leva a um produto realizado, cuja descrição redundante em gramática universal, fundamentada no inatismo, inspirado na hipótese de um patrimônio biológico, que seria um conjunto de princípios para construção de sentenças. Entretanto, um exemplo pinçado em Eugenio Coseriu: “(...) em romeno, *a desmierda* é vocábulo de uso corrente em quem não conhece línguas românicas, significa ‘acariciar, amimar’ (...)” (p.92) O uso é em relação à criança. Evita o termo quem conhece outras línguas românicas, entendendo como vulgarismo... Daí, a propriedade da publicação de Malaca Casteleiro, “A arte de mandar em português: estudo sintático-estilístico em autores portugueses e brasileiros”, em 2014, reabrindo a investigação linguística à produtividade da linguagem, como desde Michel Bréal (*Ensaio Semântico*) recomenda quanto a locuções verbais que suplantaram as desinências indo-europeias, em especial no inglês, que alternou temas mórfico-verbais do modo pelo da *modalidade deôntica* em locução verbal, composta de subclasse de verbos auxiliares, como *may (ter permissão)*, *can (ser capaz)*, *will (formador de tempo futuro)*..., portanto, um dialeto indo-europeu mais analítico da modernidade. Não foi assim que o latim de Horácio, “Non omnis moriar (Od. III, 6), não morrerei de todo”, perdeu o elemento gramatical modo, e, no romance do português pôde recriar, por analogia ao aspecto verbal do *infectum*, em *hei de morrer*, o futuro do presente a partir desta locução?

Em início de fevereiro, entabulamos um diálogo com Sebastião Tavares de Pinho sobre um congresso nos dias 05, 06 e 07 de julho (quarta, quinta e sexta) de 2017. Era um período difícil na UERJ, como espero que todos lembrem. Mas realizamos um congresso em universidades: mais concentrado na UERJ, com uma

única apresentação na UFRJ e na UFF. Assim, a I JORNADA INTERNACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURAS DE EXPRESSÃO PORTUGUESA - Homenagem ao Prof. Dr. Leodegário A. de Azevedo Filho / 23, 24 e 25 de outubro - segunda, terça e quarta (manhã, tarde e noite). Conseguimos levar para as três universidades mencionadas, o projeto tem por título *Portugaliae Monumenta Neolatina*, publicado em Portugal. As obras em edição bilíngue (latim e tradução portuguesa, com edição crítica do original) e já conta com 17 grossos volumes, arquivados então na biblioteca da Academia Brasileira de Filologia. O Professor Sebastião, nas suas atividades profissionais, interagiu com nove colaboradores em co-autorias de trabalhos científicos e foi merecedor de premiação.

Foi uma coordenação trabalhosa, mas tive a colaboração importantíssima de mesas, na UERJ como as de Claudio Cezar Henriques e Manoel Pinto Ribeiro, sobre Ortografia; Terezinha Maria da Fonseca Passos Bittencourt, sobre Estudos de Língua e Literatura; Antônio Martins de Araújo “A Língua Portuguesa no Tempo e no Espaço”; Mauro Villar “Dicionários e enciclopédias: espelhos do mundo”; Castelar de Carvalho “Dicionário de Machado de Assis”; Francisco Venceslau dos Santos, “Autobiografia”.

Houve uma conferência, intitulada Textos literários, históricos e gramaticais do projeto *Portugaliae Monumenta Neolatina*, em cada unidade universitária.

Observe-se a foto que tiramos na apresentação de Sebastião Tavares Pinho no Laboratório de Estudos Clássicos UFF – para apresentação do Prof. Sebastião.



À esquerda Sebastião Tavares (Univ. de Coimbra), Maximiano Carvalho (UFF), Profa. Ilka Azevedo, Prof. Beethoven e Prof. Amós



À esquerda Prof. Sebastião, Profa. Alice e Prof. Antônio Martins  
Faculdade de Letras UFRJ – Sala Guimarães Rosa



À esquerda Prof. Sebastião, Prof. Ilka, Prof. Amós e Prof. Claudio// Inst. De Letras – UERJ RAV112

## Sobre Autores

**Afrânio da Silva Garcia** concluiu o Doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro em 1996. Atualmente é Professor Adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Publicou 72 artigos em periódicos especializados e 43 trabalhos em anais de eventos. Possui 9 livros publicados. Participou de 43 eventos no Brasil e no exterior. Recebeu 2 prêmios e/ou homenagens. Organizou 12 eventos, sendo um de caráter internacional. Atua na área de Letras, com ênfase em Semântica. Em seu currículo Lattes os termos mais frequentes na contextualização da produção científica, tecnológica e artístico-cultural são: Língua Portuguesa, Semântica, Estilística, Especialização, Interpretação, Retórica, Ensino, Semiologia, Sintaxe e Figuras de linguagem. Participou recentemente de oito eventos internacionais, na China, em Portugal, na Itália, na França e nos Estados Unidos. Recentemente, teve quatro trabalhos publicados nos Estados Unidos. CV: <http://lattes.cnpq.br/3408824183237935>

**Daniela Porte.** Professora de Língua Portuguesa, Produção de Textos e Literatura, com graduação pela Universidade Federal de Ouro Preto (2000). Especialista em Língua Portuguesa (Liceu Literário Português/2008) e em Leitura e Produção de Textos (UFF/2007). Mestre em Língua Portuguesa pela Universidade Federal Fluminense (2010). Doutora em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2017). Atualmente, é coordenadora de disciplina e professora de Língua Portuguesa e Literatura para Educação de Jovens e Adultos do Colégio Santo Inácio (RJ).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8393357746662140>

**Francisco da Cunha e Silva Filho** possui os seguintes títulos: Pós-doutorado em Literatura Comparada, UFRJ, 2014, Doutorado em Letras Vernáculas, UFRJ, 2002, Mestrado em Letras Vernáculas - Literatura Brasileira, UFRJ, Bacharel em Letras (Português-Inglês), UFRJ, 1973, Licenciado em Letras (Português-Inglês), UFRJ, 1976. Tem larga experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Brasileira, e atuação sobretudo nos seguintes campos de pesquisa: crítica literária, história literária, vida literária, relação entre literatura, pobreza e violência, literatura universal, literatura de expressão piauiense, tradução de poesia, crônicas, articulismo, áreas culturais afins.

CV: <http://lattes.cnpq.br/7757316527738327>

**Hilma Pereira Ranauro.** Possui graduação em Curso de Letras Português Francês pela Faculdade de Filosofia de Campo Grande(1968), especialização em Lingüística e Semântica pela PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DO RIO DE JANEIRO(1976), mestrado em Letras pela PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DO RIO DE JANEIRO(1977), doutorado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro(1985) e ensino-medio-segundo-graupela Escola Normal Sara Kubitschek(1964). Atualmente é Membro do União Brasileira dos Escritores, Sócia da Sociedade Sousa da Silveira, Pesquisadora do Assosiação de Estudos da Linguagem, Membro do Instituto Campograndense de Cultura, Pesquisadora do Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística e Membro efetivo da Academia Brasileira de Filologia. Atuando principalmente nos seguintes temas: Semântica, Preposição, Crônica, Língua Portuguesa, Letras Vernáculas.

CV: <http://lattes.cnpq.br/8028895431167390>

**Luiz Karol.** Possui licenciatura em Filosofia (1982), em Língua e Literatura Latina (2006) pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Letras (2004), na mesma instituição, e doutorado em Língua e Literatura Latina (2016), pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, atuando no presente como professor adjunto nesta mesma instituição. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras Clássicas, atuando principalmente nos seguintes temas: língua latina, ensino de línguas online, literatura latina, ensino de línguas a distância e cultura clássica. Pesquisador do Grupo NVMINA de Estudos de Religiões na Antiguidade Clássica e do Espaço Interdisciplinar de Estudos da Antiguidade - ATRIVM. CV: <http://lattes.cnpq.br/0026225014712864>

**Maria Angélica Freire de Carvalho.** Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1995), possui mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1998), doutorado em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (2005) e pós-doutorado em educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (2014). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal do Piauí - UFPI. Dedicou-se às questões de Educação nos processos formativos à distância. Integra o grupo de pesquisa PROLETRAS, na UFPI, grupo de pesquisa em Língua e Linguagem, práticas multiletradas, delimitando os estudos sobre produção textual, leitura, teoria e prática. Atuou na colaboração, produção e revisão de materiais didáticos impressos e digitais para Ensino a distância (EaD). Desenvolveu consultorias e projetos, a entidades públicas e privadas, no âmbito municipal e estadual

no Rio de Janeiro. Atuou como analista educacional no programa televisivo Salto para o Futuro, programa de formação continuada a distância - SEED/MEC, produzido pela TV Brasil ([www.tvbrasil.com.br/salto](http://www.tvbrasil.com.br/salto)). No trabalho desenvolvido no Programa, acompanhou a elaboração de vídeos e boletins educativos sobre séries temáticas, interagiu com professores especialistas e telecuristas no processo de realização dos debates ao vivo. Participou do Programa de qualificação docente de ensino de língua portuguesa no Timor-Leste, representando o governo brasileiro na qualidade de bolsista da Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES.

CV: <http://lattes.cnpq.br/9911594685733914>

Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1160-9359>

**Marina Machado Rodrigues** Possui graduação em Português-Literaturas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979), Licenciatura pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1981), mestrado em Letras (Letras Vernáculas) pela Universidade Federal professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Universidade Federal Fluminense. Tem do Rio de Janeiro (1984) e doutorado em Letras pela Universidade Federal Fluminense (2006). Atualmente é experiência na área de Letras, com ênfase em Literatura Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Literatura Portuguesa, Crítica Textual, lírica do século XVI, com ênfase na obra de Luís de Camões.

CV: <http://lattes.cnpq.br/1551559175564948>

**Rafael Magno de Paula Costa.** Licenciado em Letras Português / Inglês pela FAFIPAR - Faculdade Estadual de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá (2007) e licenciado em História pela UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa (2018). Especialista em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira pela PUC/PR - Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2010). Mestre (2014) e Doutor (2020) em Letras pela UEL - Universidade Estadual de Londrina. É membro do CLP (Centro de Letras de Paranaguá (2008)), membro da SBEC (Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (2020)) e sócio correspondente, representando o estado do Paraná, pela ABRAFIL (Academia Brasileira de Filologia (2020)). Foi professor auxiliar (colaborador) da FAFIPAR (2008-2012) e professor assistente (colaborador) da Unespar (Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranaguá (2014-2020)), ministrando disciplinas como Língua Portuguesa, Língua e Literatura Latina, Literatura Brasileira, Literatura Ocidental e Introdução aos estudos literários. Atualmente é professor de Inglês nível II do Quadro do Magistério da SEED/PR (Secretaria

de Estado da Educação do Paraná (2012)), professor (colaborador) da Unespar (Universidade Estadual do Paraná - Campus Paranaguá) e autor do livro “História e representação do protestantismo na Literatura Brasileira contemporânea”.

CV: <http://lattes.cnpq.br/5719819132880901>

Orcid <https://orcid.org/0000-0003-1192-8640>