

# DIADORIM

22

NÚMERO 1



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**Diretor Adjunto de Pós-Graduação e Pesquisa**

Profa. Dra. Profa. Dra. Aniela Improta França

**Vice-diretor**

Profa. Dra. Ana Calindro

**Coordenador do Programa de Letras Vernáculas**

Prof. Dra. Maria Eugênia Duarte Lammoglia

**Substituto Eventual do Coordenador**

Prof. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira

**Comissão Deliberativa  
Representantes Docentes**

**Língua Portuguesa**

Profa. Dra. Célia Regina dos Santos Lopes

Profa. Dra. Silvia Figueiredo Brandão

Profa. Dra. Leonardo Lennertz Marcotulio (suplente)

**Literatura Brasileira**

Prof. Dr. Aauri Silva Bastos

Profa. Dra. Maria Lucia Guimarães de Faria

Profa. Dra. Anélia Montechiari Pietrani (suplente)

**Literaturas Portuguesa e Africanas**

Profa. Dra. Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco

Profa. Dra. Luci Pereira Ruas

Profa. Dra. Sofia Maria de Sousa Silva

Prof. Dr. Rafael Santana Gomes (suplente)

**Representantes Discentes**

Antônio Anderson Marques de Sousa (doutorando, Língua Portuguesa)

Matthews Carvalho Rocha Cirne (doutorando, Literatura Portuguesa)

**Secretaria do Programa de Pós-Graduação**

Renato Martins

Cynthia Horn

**Diretora da Faculdade de Letras**

Profa. Dra. Sonia Cristina Reis

**Vice-Diretor**

Prof. Dr. Humberto Soares da Silva

**Diretor Adjunto de Ensino de Graduação**

Prof. Dr. Humberto Soares da Silva

**Diretor Adjunto de Cultura e Extensão**

Prof. Dr. Roberto de Freitas Junior

**Diretor Adjunto de Administração e Finanças**

Victor Hugo C. dos Santos

**CENTRO DE LETRAS E ARTES (CLA)**

**Decania do Centro de Letras e Artes**

**Decana:** Profa. Dra. Cristina Grafanassi Tranjan

**Vice:** Prof. Dr. Osvaldo Luiz de Souza Silva

**Reitor:** Profa. Dra. Denise Pires de Carvalho

**Vice-reitor:** Prof. Dr. Carlos Frederico Leão Rocha

## **Sobre o volume**

### **Editora Chefe:**

Profa. Dra. Eliete Figueira Batista da Silveira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

### **Editoras Adjuntas:**

Profa. Dra. Marcia dos Santos Machado Vieira, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Profa. Dra. Danielle Kely Gomes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

### **Editores Assistentes de Literatura:**

Prof. Dr. Nazir Ahmed Can, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Profa. Dra. Sofia Maria de Sousa Silva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

### **Editoras Assistentes de Língua:**

Profa. Dra. Ana Paula Quadro Gomes, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Profa. Dra. Leonor Werneck dos Santos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

### **Coordenação de Revisão:**

Profa. Dra. Ana Paula Victoriano Belchor, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

### **Equipe de Revisão:**

#### **Língua Portuguesa**

Alex Jefferson Medeiros Fernandes da Silva, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Anna Beatriz Cavalcante de Melo da Cruz, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Anna Lyssa do Nascimento Donato Machado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Caio Mieirol Mendonça, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Izabella Domingues Machado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Izadora Mendonça Zarro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Silvia Carolina Gomes de Souza, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

#### **Língua Inglesa:**

Esther Gazzola Borges, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fernanda Costa da Silva Machado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

**Equipe Técnica:**

Rafael Andrade, UFRJ, Brasil

Miguel R. Amorim Neto, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

**Design e Diagramação:**

Rafael Andrade, Instituto de Gestão e Educação a Distância - IGEAD, Brasil

---

**Diadorim: Revista de Estudos Linguísticos e Literários - Volume 22, no. 1 (2020) - Rio de Janeiro: UFRJ, Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas, 2020.**

Semestral

ISSN: 1980-2552.

E-ISSN: 2675-1216.





**Organização Dossiê Língua:  
Roberval Teixeira e Silva, Universidade de Macau.**

# Sumário

## Apresentação / Presentation

- 8** **Outras línguas ao virar do rosto: vozes plurais / Other languages at a glance: plural voices**  
por Roberval Teixeira e Silva

## Circulação e apagamento de vozes

- 24** **A literatura no contexto multilíngue de Macau: não pertencimento, abandono e orfandade. Com a palavra os pesquisadores indígenas**  
Monica Muniz de Souza Simas
- 40** **Planejamento linguístico familiar na diáspora brasileira: considerações sobre a comunidade brasileira em Dongguan, China**  
Júlio Reis Jatobá

## Ameaça e preservação de línguas: atitudes linguísticas

- 57** **Portuguese language expansion in São Tomé and Príncipe: an overview**  
Gabriel Antunes Araujo
- 79** **Language vitality and transculturalization of European immigrant minorities: pomeranian in Brazil**  
Monica Maria Guimaraes Savedra
- 93** **Multilinguismo e atitudes linguísticas de estudantes de Miranda-MS**  
Patrícia Graciela da Rocha & Fabiana Biondo
- 114** **Educação indígena: uma atitude positiva pela preservação da língua Rikbaktsa**  
Mileide Terres de Oliveira
- 129** **Fortalecimento e expansão das línguas indígenas Macuxi e Wapichana em Roraima/Brasil**  
Ananda Machado & Sandra Maria Franco Buenafuente

## Conceitos, contextos e estratégias de ensino

- 154** **Do ensino de língua estrangeira à educação bilíngue: uma breve análise da educação para o bilinguismo no Brasil**  
Ana Cristina Bonetti Brasil Soares

**174** Languages as resources: intercultural, and inclusive language education at the BRICS scenario

Edleise Mendes

**187** Learning poverty among primary school pupils: a case study of native (Telugu) and English medium schools of Andhra Pradesh, India

Selvaraj Arulmozi & Mendem Bapuji

**200** Promover o multilinguismo: uma abordagem por tarefas - desempenho oral e o papel

Sara Santos

**220** A tradução pedagógica em interações de sala de aula de português em Macau, China: recursos para o multilinguismo

Rui Mengqing & Roberval Teixeira e Silva

#### Projetos de visibilização e convivência

**238** Policies for preservation of indigenous languages: actors and responsibilities

Evgeny Kuzmin

**265** Internationalization of languages and culture of indigenous peoples of the Arctic in the global internet

Anatoly Zhozhikov & Borisova Isabella Zakharovna

#### Um clássico traduzido

**275** Interlíngua

Larry Selinker



## APRESENTAÇÃO

### *OUTRAS LÍNGUAS AO VIRAR DO ROSTO: VOZES PLURAIS*

O mundo contemporâneo, especialmente os centros urbanos, tem sido transconstruído por uma caleidoscópica diversidade de sujeitos / comunidades / línguas / linguagens / contextos. O multilinguismo, assim, tornou-se inevitavelmente evidente como um aspecto constitutivo de muitas realidades socioculturais.

Este dossiê, proposto por nós em nome da *CÁTEDRA UNESCO EM 'POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA O MULTILINGUISMO'* (<http://www.unescochairlpm.org>), busca discutir cenários envoltos em multilinguismo em diferentes esferas da vida: no ensino; na tradução e acessibilidade; nos transculturalismos; nas políticas de língua; nas migrações e mobilidade; nos territórios e fronteiras; na internacionalização, na globalização e na superdiversidade; nas tecnologias de informação...

Nós da Cátedra, assumindo a responsabilidade de discutir o multilinguismo no mundo, abrimos um espaço de interlocução entre experientes e jovens pesquisadores ao redor do globo ao criar, neste número da *Diadorim*, um fórum de intercâmbio para a construção de conhecimentos.

É também grandemente responsável pela organização e natureza dessa publicação o meu posicionamento geográfico-simbólico em Macau, resultado da minha história de mobilidades em contextos socioculturais, políticos e linguísticos diferentes.

Quando cheguei à Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) em 2005, entrei em contato com famílias de países de língua portuguesa cujas crianças, sobretudo, viviam e vivem uma intensa circulação em diferentes textos / contextos / discursos e, por isso, experimentavam e experimentam o mundo ancoradas (ou desancoradas) em muitas comunidades / culturas / línguas de uma maneira cotidiana. Falar ou, pelo menos, ouvir muitas línguas era e é parte da experiência diária desses jovens.

Descobri mais tarde que os que seriam meus alunos no Departamento de Português da universidade – com as suas várias culturas chinesas e de outras comunidades asiáticas – também viviam e vivem uma experiência cotidiana envolvida em multilinguismo: era e é raro haver um aluno universitário que não construísse e construa as suas realidades com ao menos duas línguas chinesas e o inglês.



Mas queria destacar aqui um fenômeno especial: em um dos primeiros encontros com brasileiros que viviam na RAEM, conheci uma família brasileira cujo filho havia nascido em Macau. O fenômeno que estava diante de mim era o fato de que, na mesa de jantar, quando o menino se virava para um lado – onde havia portugueses – ele falava o que costumamos identificar – na base da intuição – de português de Portugal. Quando se virava para o outro lado, onde havia brasileiros, a sua fala mudava para o que – também na base da intuição – chamamos de português do Brasil.

Este foi um fato que me chamou a atenção porque, enquanto adultos desprenteciosos, dizemos que falamos uma mesma língua portuguesa, mas para esta criança isto absolutamente não era uma verdade. A criança encarava o português brasileiro e luso como duas línguas, assim como, no mesmo jantar, falava cantonês com os amigos chineses presentes e ainda inglês com outros convidados. Sim, era uma criança falante e, sim, era um espaço elaborado na transculturalidade: uma mesa de jantar multilíngue (e interlíngue) na qual se criavam contextos diferenciados a um virar de rosto. Esta microcena, todavia, não é um cenário generalizável nem em Macau nem na maioria dos espaços de interação do mundo: as línguas que performatizam (ou que podem performatizar) ações sociais sofrem um processo de hierarquização que excluem desses cenários muitas línguas (e linguagens) criadas pelas comunidades que aqui coabitam; os sujeitos, assim, são desmotivados a desenvolver o que tem sido chamado de multilinguismo individual apesar do explícito multilinguismo da cidade; e, mesmo em português, a escolha de uma específica língua portuguesa como a única e legítima – especialmente em ambientes de ensino – apaga todas as outras todas que andam soltas, pulsantes e evidentes na construção da cidade.

Face a este fenômeno, apontamos que, em geral, a realidade multilíngue é tomada a partir unicamente da existência das tradicionalmente chamadas línguas, conceituadas como blocos isolados. Entretanto, explora-se pouco um multilinguismo que vivemos em uma “mesma língua”, como o exemplo que dei acima. Esse fenômeno já foi descrito com termos como registros, variedades, dialetos; são conceitos que, se servem a um tipo de reflexão descritiva sobre o que chamamos de “língua”, são também obscurecedores do fato de que constituem retratos socioculturais que, por um lado, comungam contextos socioculturais e, por outro, criam ambientes muito diversos nem sempre mutualmente compreensíveis. Consideramos que registros, variedades, dialetos são, em perspectiva cultural, línguas diferentes aprendidas no processo de socialização, de que lançamos mão como repertórios e recursos em diferentes ambientes de interação. É nesse sentido que entendemos haver um multilinguismo, digamos ainda não assumido, nos diferentes contextos linguísticos que acabamos por homogeneizar e ignorar ao tratarmos essas diferenças simplesmente como partes de uma mesma língua. O reconhecimento dessas “línguas” todas, acreditamos, pode ser uma ferramenta iluminadora para lidar com elas, por exemplo em termos de ensino, já que a valorização desses falares concorre para a invenção de ações mais inclusivas nas práticas educativas e sociais. Entretanto, tais perspectivas ainda não fazem parte efetiva do imaginário dos sujeitos e comunidades em geral nem dos profissionais que lidam com o ensino ou mesmo com a descrição da língua em

contextos diferentes.

Percorrer essas searas de reflexões é assumir o contexto como constituidor dos sistemas linguísticos (independentemente de como sejam categorizados: línguas, dialetos, falares, registros...) que revelam e constroem diferentes dinâmicas no processo de inventar as realidades.

Estas realidades interseccionadas, segmentadas ou transconstruídas, que precisam ser evidentes para todos nós num virar de rosto, são o lugar que motiva a produção dos artigos e da tradução aqui apresentados.

## AS CONTRIBUIÇÕES DO VOLUME

Um conjunto de catorze artigos e uma tradução performatizam este volume da *Diadorim*. Muitas vozes soam aqui e muitas propostas para mais vozes ressoarem são também apresentadas. São muitas comunidades, são muitas línguas, são muitas culturas que, em sua maioria, apenas coabitam sem o conhecimento da existência do(s) Outro(s). Em muitos espaços, caminha-se para a feroz subjugação e extermínio de línguas, noutros podemos testemunhar ações de resistência, em todos se revelam dinâmicas que nos podem ensinar sobre como as comunidades sinalizam formas de aprender a conviver umas com as outras... Identidades, globalização, língua como repertório, como recurso, (pós/neo)colonialismo, estratégias discursivas de ensino, línguas em contato, língua de herança, ciberespaço, projetos, projeções, pós-método, conquistas, lutas e diferentes conceituações de multilinguismo são pontos visitados pelos artigos; e, por serem lugares multissêmicos e, portanto, desestabilizadores, apontam ainda para outros e necessários conceitos como plurilinguismo, interlinguismo, translinguismo, superdiversidade, epistemologia de fronteiras, pluricentrismo...

Os textos são de leitura fluente e fácil porque se pretendem democratizadores de conhecimentos para gerar novos conhecimentos e estudos. Para facilitar sua leitura, agrupamos os artigos em seções. Entretanto, uma leitura linear ou uma leitura aleatória mostrará que os trabalhos se iluminam mutuamente e se frequentam em conceitos e perspectivas.

### **Circulação e apagamento de vozes**

Na primeira seção da revista, agrupamos dois artigos preocupados com a circulação e apagamento de vozes no espaço multilíngue de Macau e da China.

O artigo que abre o dossiê propõe uma discussão indispensável sobre uma das características mais funestas das relações entre línguas-comunidades no mundo: a hierarquização que valoriza umas línguas, ostraciza outras, discrimina umas tantas, ignora ainda várias, criando assim um ambiente em que sujeitos-comunidades-línguas voltam as costas uns para os outros. “Não pertencimento, abandono e orfandade” são categorias que descrevem várias consequências provenientes dessa hierarquização que constrói desigualdades pela interdição de vozes. Neste contexto, Monica Simas, em *A literatura no contexto multilíngue de Macau: não pertencimento, abandono e orfandade*, recupera vozes literárias em diferentes línguas que ficaram de fora daquilo que algumas iniciativas conservadoras tentaram estabelecer (em uma única língua

apenas) como Literatura de Macau. Ter acesso à diversidade de autores / línguas / culturas ajuda a ficcionar / realizar as realidades de uma forma fecunda para entender dinâmicas humanas que se constituem em espaços multilíngues.

De Macau para a China, como símbolo das intensas, mas ainda pouco exploradas, relações sinobrasileiras, Júlio Jatobá, em *Planejamento linguístico familiar na diáspora brasileira: considerações sobre a comunidade brasileira em Dongguan, China*, discute o potencial apagamento de vozes no ambiente multilíngue chinês. O autor aponta para a dificuldade de as comunidades brasileiras, acolhidas no sul da China, criarem iniciativas reconhecidas oficialmente para promover o português como língua de herança junto aos seus filhos. A ausência de políticas linguísticas incentivadoras tanto no país de acolhimento quanto no de origem concorre para que surjam ações de resistência engendradas pelos encarregados de educação que criam uma rede de conexões nas quais buscam soluções para garantir o acesso à língua e cultura do Brasil.

### **Ameaça e preservação de línguas: atitudes linguísticas**

Os próximos cinco artigos lidam mais diretamente com as fricções entre línguas em contextos coloniais e neocoloniais. Questões fundamentais giram em torno do complexo processo de preservação de línguas em contato com outras que, hegemônicas, ameaçam as demais, mas também provocam ações de resistência.

No contexto Africano, Gabriel Antunes Araujo, em *Portuguese language expansion in São Tomé and Príncipe: an overview*, desvenda um conjunto de engrenagens ideológicas responsáveis pela configuração sociolinguística em São Tomé e Príncipe que posicionou a língua portuguesa em um lugar hegemônico e totalitário. O autor argumenta que a construção histórico-colonial e neocolonial do português, empreendida por políticas linguísticas oficiais e concretizadas pela difusão do português através do ensino e das mídias por exemplo, construíram a língua como um elemento de unificação do país, fato que, como consequência, vem destruindo a diversidade linguística de São Tomé, como dados de censos recentes parecem indicar.

Na contramão do que Araujo apresenta, em *Language vitality and transculturalization of European immigrant minorities: Pomeranian in Brazil*, Monica Maria Guimaraes Savedra, mostrando o percurso do Pomerano da Alemanha para o Brasil, busca empoderar esta língua de imigração ao propor “uma alfabetização bilíngue português-pomerano”. Conceitos como transculturalidade, pertencimento, autoctonicidade e territorialidade ajudam a defender a ideia do engendramento de sujeitos bi-plurilíngues por conta da vitalidade desta língua de imigração que a autora caracteriza tanto como neo-autóctone quanto como de herança. Esta pluralidade de categorizações evidencia o contexto como referencial medular para entender as dinâmicas entre as línguas nesse contexto brasileiro.

Com base em uma investigação com jovens estudantes de uma cidade brasileira, Patrícia Graciela da Rocha e Fabiana Biondo, em *Multilinguismo e atitudes linguísticas de estudantes de Miranda-MS*, traçam um panorama de como os idiomas que circulam nessa região multilíngue são percebidos por esses jovens falantes. É um outro artigo que, também à sombra dos (neo) colonialismos, mostra que as políticas de valorização de idiomas de prestígio, como o inglês, o espanhol e o português, acabam construindo discursivamente as línguas indígenas como

secundárias. Esse fato sublinha um “desprestígio (ou um racismo) social e cultural” que está diretamente relacionado ao descrédito linguístico associado pela comunidade geral de estudantes a essas línguas nativas.

Tomar o contexto como referência para se acessar uma visão êmica do mundo é uma prática fundamental no processo de fazer circular vozes. É assim que o trabalho de Mileide Terres de Oliveira, *Educação indígena: uma atitude positiva pela preservação da língua Rikbaktsa*, mergulha metodologicamente nas comunidades indígenas e visibiliza formas de pensar o destino das suas próprias línguas. Dessa forma, a autora discute competentemente o trinômio “saber-poder-língua tanto do ponto de vista conceitual quanto do ponto de vista empírico”, como coloca um dos revisores desta edição de *Diadorim*. A abordagem da pesquisa revela uma comunidade que, em atitude de resistência, prestigia a sua língua como lugar legítimo de construção do mundo e, portanto, como objeto de reflexão e de estudo na escola.

O promissor horizonte que Ananda Machado e Sandra Maria Franco Buenafuente apresentam em *Fortalecimento e expansão das línguas indígenas Macuxi e Wapichana em Roraima/Brasil* redimensiona o senso comum negativo sobre o *status* das línguas indígenas no Brasil. No artigo, figuram comunidades organizadas envolvidas numa série de atividades que promovem impactos políticos substantivos como i) a cooficialização de línguas indígenas, ii) a proposta de essas línguas figurarem na paisagem linguística da região em sinais e placas, iii) o direito linguístico expresso na elaboração de acordos judiciais em línguas autóctones, por exemplo. Como as autoras afirmam, o trabalho instiga a “formulação de ações e políticas linguísticas que propiciem mudanças culturais e melhoria na qualidade de vida da população indígena e conseqüentemente de todos em Roraima”. Os espaços de resistência concebem, dessa forma, uma interlocução entre línguas hegemônicas e minoritárias, desconstruindo muitas dinâmicas viciosas que ainda alinhavam redes de relações linguísticas em muitos ambientes.

### **Conceitos, contextos e estratégias de ensino**

Nesta seção, cinco trabalhos são apresentados e todos dentro do espaço geopolítico dos BRICS. Reflexões sobre as práticas de sala de aula são fundamentais uma vez que são um dos espaços privilegiados para engendrar mais cidadãos multilíngues que, potencialmente, podem ser mais sensíveis e críticos à diversidade. Os dois primeiros artigos lidam com questões de ensino a partir de uma perspectiva mais conceitual.

Assim é que a discussão de metodologias e abordagens feita por Ana Cristina Bonetti Brasil Soares, em *Do ensino de língua estrangeira à educação bilíngue: uma breve análise da educação para o bilinguismo no Brasil*, oferece-se, de uma de forma clara e didática, como um rico espaço de interlocução, especialmente para os profissionais do ensino em formação. É preciso debater formas de ação educativa em ambientes multilíngues, onde, em geral, forças opostas, como temos visto, entram em conflito, valorizando umas e desvalorizando outras línguas. A autora faz isto a partir de um breve percurso histórico sobre propostas de educação bilíngue, à luz de diferentes metodologias e abordagens, e, assim, ajuda-nos a entrar nessa seara como um primeiro caminho que se abre a muitos outros.

Em proposta conceitual que se lança em projetos, Edleise Mendes, em *Languages as*

*resources: intercultural and inclusive language education at the BRICS scenario*, debate novas formas de entender e ensinar línguas nos espaços contemporâneos de globalização e multilinguismo. Reinterpretar língua como recurso significa assumir uma atitude sensível aos espaços socioculturais nos quais podemos interagir em diferentes línguas em função de necessidades contextuais de variada natureza. Dessa forma, a presença / uso de muitas línguas, fato que já foi enquadrado como um problema, passa a ser visto como um importante recurso, por exemplo, na cooperação pela busca de solução de problemas e conflitos sociais. Neste sentido, a autora discute este conceito no cenário da educação, ressalta a fundamental orientação intercultural para a sala de aula e sublinha o papel das tecnologias digitais como espaços democráticos para o acesso ao aprendizado de línguas. Por fim, oferece-nos dois projetos inspirados nas orientações que defende.

No terceiro artigo, Selvaraj Arulmozi e Mendem Bapuji, em *Learning poverty among primary school pupils: a case study of native (Telugu) and English medium schools of Andhra Pradesh, India*, põem em foco um cenário da Índia a partir de uma leitura que o aproxima de tantos outros espaços do BRICS e além. Ao evidenciar a aprendizagem da pobreza, como fazem, colocam em destaque a falência dos sistemas institucionais, o que, em grande medida, tem relação primariamente com os sistemas linguísticos usados pelas crianças uma vez que estes comumente são desprestigiados no ambiente educacional, desinstituindo-as como sujeitos produtores de sentido no mundo. Concorrem ainda, para este fenômeno, condições socioeconômicas que têm efeitos específicos em diferentes ambientes. O estudo desses dois autores se apresenta como um primeiro passo para identificar e investigar a aprendizagem da pobreza em escolas indianas.

Os últimos dois artigos investigam o discurso do professor como lugar para a geração dos discursos no ensino de línguas. É na microinteração de sala de aula que – em ambiente institucional – políticas linguísticas ganham força ou esmorecem. Assim é que precisam ser pensadas, em nível prático, estratégias discursivas que promovam um acesso crítico a outras línguas e contribuam para engendrar mais cidadãos multilíngues sensíveis à diversidade.

Sara Santos, em *Promover o multilinguismo: uma abordagem por tarefas - desempenho oral e o papel da proficiência*, analisando a elaboração de estratégias didáticas para o ensino de português como língua não-materna na China, elege discutir a tarefa como prática social de sala de aula. A tarefa, por ter como fundamento a interação linguística de forma contextualizada, possibilita aos estudantes uma experiência linguística e sociocultural significativa e eficiente na sala de aula e, portanto, pode concorrer para a promoção crítica do multilinguismo. O seu trabalho se volta para microações que escrutinam os passos e elementos constituintes da organização das tarefas e a sua relação com a proficiência na produção oral dos alunos, condição básica para as relações humanas num mundo global.

Rui Mengqing e Roberval Teixeira e Silva, na mesma perspectiva e também situados na China, colaboram com a discussão de estratégias discursivas específicas na promoção de falantes multilíngues, escolhendo a tradução pedagógica como foco de estudo. A tradução é um dos símbolos do contato entre sujeitos que falam diferentes línguas e “um recurso linguístico que faz parte dos fenômenos que constituem o multilinguismo”. Assim, em *A tradução pedagógica*

*em interações de sala de aula de português em Macau, China: recursos para o multilinguismo*, procuram enquadrar esta estratégia discursiva como motivadora para a organização sequencial da fala em interação e para a construção da intersubjetividade, o que, segundo os autores, são aspectos fulcrais para a construção do conhecimento linguístico. Consideram ainda que valorizar a tradução como espaço de interlocução, numa proposta de ensino que tem como base a interação, parece ser uma postura que não ignora o evidente multilinguismo presente em salas de aula de Português na China e, portanto, estimula e reconhece a colaboração de várias línguas no ensino-aprendizagem.

### **Projetos de visibilização e convivência**

O último grupo de artigos aprofunda questões altamente pertinentes para a discussão de políticas linguísticas para o multilinguismo. Os trabalhos apontam, de forma cuidadosa, aspectos a se ter em consideração na elaboração de projetos pela preservação e internacionalização de línguas. Trazem contribuições teórico-metodológicas e explicitam também etapas no empreendimento desses projetos.

Evgeny Kuzmin, em *Policies for preservation of indigenous languages: actors and responsibilities*, desenvolve uma argumentação criteriosa que provém de uma experiência efetiva em discussões globais sobre a preservação de línguas e a valorização do multilinguismo nos espaços cibernéticos. Uma das preocupações do artigo é a de defender a preservação da diversidade cultural, concebendo sociedades baseadas na inclusão e valorizando todas as línguas, inclusive as maiores. A identificação dos atores sociais que precisam estar envolvidos nesses projetos e a indicação das suas responsabilidades são instrumentos teórico-metodológicos que contribuem para corporificar novos projetos pelo mundo. O autor evidencia ainda que nenhum projeto terá sucesso se não houver o envolvimento dos membros das comunidades – e não apenas o engajamento de líderes - em um esforço “intelectual e emocional” conjunto para o desenvolvimento das suas culturas / línguas.

Também tomando como base o ciberespaço, Anatoly Zhozhikov e Borisova Isabella Zakharovna, em *Internationalization of languages and culture of indigenous peoples of the Arctic in the global internet*, apresentam, neste artigo, um projeto específico para a preservação de línguas indígenas. Acorados na sua experiência na Rússia, defendem que o processo de globalização, muito calcado na internet, promove um choque na construção de identidades locais. No mercado global, há um profundo desequilíbrio na representação de línguas e culturas, colocando muitas em posição de alto risco. Os autores buscam, assim, discutir formas de atuar contra esse desequilíbrio, apresentando o projeto de um portal multilíngue cujo objetivo é o de visibilizar no ciberespaço as línguas/comunidades/culturas do Norte e do Ártico. O último artigo, assim, veicula um projeto preocupado com a internacionalização e a visibilidade de línguas e comunidades no ciberespaço que ainda não é tão multilíngue como deveria ser.

## Um clássico traduzido

Para concluir a publicação, reservamos espaço para a tradução de um texto clássico: *Interlíngua* de Larry Selinker. Um dos possíveis instrumentos de análise para discutir a geração de comunidades e sujeitos que podem atuar em diferentes línguas é o conceito de *interlíngua*. A importância desse conceito é a de ter aberto caminhos para reflexões cada vez mais sofisticadas no sentido de examinar os processos pelos quais passamos na aprendizagem de outras línguas. Então, é importante que linguistas e professores em formação tenham acesso a textos originais para entender a evolução da área de linguística aplicada no campo do ensino-aprendizagem de línguas. Phellipe Marcel e Décio Rocha oferecem-nos, assim, a primeira tradução em português para este texto clássico.

Para finalizar esta apresentação, manifesto meu agradecimento pela confiança de todos os autores e pelo trabalho árduo dos pareceristas. Deixo também um agradecimento especial, em nome da Cátedra UNESCO e dos autores, às editoras da *Diadorim*, Eliete Silveira, Marcia Machado e Danielle Gomes, que acolheram prontamente a nossa proposta. A nossa edição foi desenvolvida em meio a um marcado momento pandêmico, que, entretanto, não se tornará um pandemônio porque, como neste volume se defende, estamos aqui abrindo espaço para soarem muitas vozes.

Roberval Teixeira e Silva

Professor do Departamento de Português da Universidade de Macau (UM)

Coordenador institucional na UM da *CÁTEDRA UNESCO em Políticas Linguísticas para o Multilinguismo*





## PRESENTATION

### *OTHER LANGUAGES AT A GLANCE: PLURAL VOICES*

The contemporary world, especially urban centres, has been trans-constructed by a kaleidoscopic diversity of individuals / communities / languages / contexts. Multilingualism, therefore, has become inevitably evident as a constitutive aspect of many socio-cultural realities.

This dossier, proposed by us on behalf of the *UNESCO CHAIR ON 'LANGUAGE POLICIES FOR MULTILINGUALISM'* (<http://www.unescochairlpm.org>), seeks to discuss scenarios involved in multilingualism in different spheres of life: in teaching; translation and accessibility; transculturalisms; language policies; migration and mobility; territories and borders; internationalization, globalization, and superdiversity; information technologies...

We at the Chair, assuming the responsibility of discussing multilingualism in the world, opened a space for interlocution between experienced and young researchers around the globe by creating, in this issue of *Diadorim*, an exchange forum for the construction of knowledge.

Also responsible for the organization and nature of this publication is my geographic-symbolic positioning in Macao, which is the result of my history of mobilities in different socio-cultural, political, and linguistic contexts.

When I arrived in Macao SAR (Special Administrative Region) in 2005, I came into contact with families from Portuguese-speaking countries whose children, more especially, lived and have been living an intense circulation in different texts / contexts / discourses, and, therefore, they have been experimenting the world attached (or not) to many communities / cultures / languages on a daily basis. Either speaking or, at least, listening to many different languages was and has been part of the daily experience of these young people.

I found out later that those who would be my students in the Portuguese Department at the university - with their various Chinese and other Asian cultural backgrounds - also lived and have been living a daily experience involved in multilingualism: in fact, it is and it was quite rare to have a university student who has not built his or her realities by at least two Chinese languages and English.

But I would like to highlight a special phenomenon here: in one of the first gatherings with Brazilians who lived in Macao, I met a Brazilian family whose son had been born in Macao. The phenomenon before me was the fact that, at the dinner table, when the boy turned to one side - where there were Portuguese citizens - he spoke in a way that we usually identify with - based on intuition - the Portuguese language from Portugal. When he turned to the other



side, where there were Brazilians, his speech changed to what we call - also based on intuition - the Brazilian Portuguese language.

This was a fact that caught my attention because, as unpretentious adults, we say that we speak the same Portuguese language. However, for this child, this absolutely was not a truth. The child perceived the Brazilian Portuguese and the Portuguese from Portugal as two distinct languages. Furthermore, at the same dinner, he spoke Cantonese with the Chinese friends present and English with other guests. Yes, he was a talkative child, and, yes, it was a space elaborated in transculturality: a multilingual (and interlingual) dining table in which different contexts were created at a glance. This micro-scene, however, is not a type of scenario we could generalize in Macao or in most places of interaction in the world: the languages that perform (or that can be performed) social actions undergo a hierarchical process that excludes many languages (and forms of languages) created by the communities that here cohabit; thus, the individuals are discouraged from developing what has been called individual multilingualism despite the city's explicit multilingualism itself; and, even in Portuguese, the choice of a specific Portuguese language as the only and legitimate one - especially in teaching environments - erases all others that are around, pulsating and evident in the construction of the city.

About this phenomenon, we point out that, generally speaking, the multilingual reality is considered only based on the existence of the traditionally so-called languages, conceptualized as isolated blocks. However, there is little exploitation of multilingualism that we live in “the same language”, like the example I gave above. This phenomenon has already been described with terms such as registers, varieties, and dialects. If these concepts serve for a type of descriptive reflection on what we call “language”, they also cover the fact that they constitute sociocultural portraits that, on one hand, share socio-cultural contexts and, on the other hand, create very diverse environments that are not always mutually comprehensible. We consider that registers, varieties, and dialects are, in a cultural perspective, different languages learned in the socialization process. Thus, we use them as repertoires and resources in different environments of interaction. In this sense, we understand that there is a multilingualism, not yet assumed, in the different linguistic contexts that we end up homogenizing and ignoring when treating these differences simply as parts of the same language. The recognition of all these “languages”, we believe, can be an illuminating tool to deal with them, for example, in terms of teaching, since the value of these speeches helps in the invention of more inclusive actions in educational and social practices. However, such perspectives are not yet an effective part of the imagination of individuals and communities in general, nor of professionals who deal with teaching or even with certain types of descriptions of the language in different contexts.

Going through these reflections is to assume the context as a constituent of linguistic systems (regardless of how they are categorized: languages, dialects, speeches, registers...) that reveal and shape different dynamics in the process of creating realities.

These intersected, segmented or transconstructed realities, which need to be evident for all of us at a glance, are the pillars that motivate the production of the articles and the translation presented here.

## THIS VOLUME CONTRIBUTIONS

A set of fourteen articles and a translation perform this issue of *Diadorim*. There are many voices here, and many proposals for more voices to resonate are also presented. There are many communities, many languages, many cultures that, in general, just cohabit without knowing the existence of the Other(s). In many settings, we are moving towards the ferocious subjugation and extermination of languages, in others, we can witness actions of resistance, in all are revealed dynamics that can teach us about how communities signaled ways to learn how to live with each other... Identities, globalization, language as a repertoire, as a resource, (post/neo)colonialism, discursive teaching strategies, languages in contact, language of inheritance, cyberspace, projects, projections, post-method, achievements, struggles, and different concepts of multilingualism are points visited by the articles; and, because they are multisemic places and, thus, destabilizing, they also point out to other and necessary concepts such as plurilingualism, interlinguism, translanguism, superdiversity, epistemology of borders, pluricentrism ...

The texts are outspoken and easy to read because they are intended to democratize information and generate new knowledge and studies. To facilitate the reading, we have grouped articles into sections. However, either a linear or a random reading will show that the works illuminate each other and are intertwined in concepts and perspectives.

### Circulation and fading out of the voices

In the first section of the journal, we grouped two articles concerned with the circulation and fading out of voices in the multilingual space of Macao and China Mainland.

The article that opens the dossier proposes a crucial discussion on one of the most disastrous characteristics of the relations between community languages in the world: the hierarchy that values some languages, ostracizes others, discriminates some, ignores several, and, on account of this, creates an environment in which individuals-communities-languages turn their backs on each other. “Non-belonging, abandonment and orphanhood” are categories that describe various consequences arising from this hierarchy that builds inequalities through the interdiction of voices. In this context, Monica Simas, in *A literatura no contexto multilíngue de Macau: não pertencimento, abandono e orfanidade (Literature in the multilingual context of Macao: non-belonging, abandonment, and orphanhood)*, recovers literary voices in different languages that were left out of what some conservative initiatives tried to establish (in a single language only) as Literature of Macao. Having access to the diversity of authors / languages / cultures helps us to fictionalize / realize the realities in a fruitful way in order to understand human dynamics that constitute multilingual spaces.

From Macao to China, as a symbol of the intense, but still little explored, Sino-Brazilian relations, Júlio Jatobá, in *Planejamento linguístico familiar na diáspora brasileira: considerações sobre a comunidade brasileira em Dongguan, China (Family linguistic planning in the Brazilian diaspora: considerations about the Brazilian community in Dongguan, China)*, discusses the potential fading out of the voices in the Chinese multilingual environment. The author points out the struggle of Brazilian communities, residing in southern China, to create initiatives that are officially recognized in order to promote Portuguese as heritage language

for their children. The absence of encouraging language policies, both in the host and in the original country, contributes to the emergence of resistance actions engendered by those in charge of education. They create a network of connections in which they seek solutions to guarantee access to the language and culture of Brazil.

### **Threat and preservation of languages: linguistic attitudes**

The following five articles deal with frictions between languages in colonial and neocolonial contexts more directly. Fundamental issues revolve around the complex process of preserving languages in interaction with others that, being hegemonized, threaten others, but also provoke actions of resistance.

In the African context, Gabriel Antunes Araujo, in *Portuguese language expansion in São Tomé and Príncipe: an overview*, unveils a set of ideological gears responsible for the sociolinguistic configuration in São Tomé and Príncipe that positioned the Portuguese language in a hegemonic and totalitarian place. The author argues that the historical-colonial and neocolonial construction of Portuguese, undertaken by official linguistic policies and made concrete by the diffusion of Portuguese through teaching and the media, for example, built the language as an element of unification of the country, a fact that, as a consequence, has been destroying São Tomé's linguistic diversity, as data from recent censuses seem to indicate.

As opposed to what Araujo presents, in *Language vitality and transculturalization of European immigrant minorities: Pomeranian in Brazil*, Monica Maria Guimaraes Savedra, showing the Pomeranian route from Germany to Brazil, seeks to empower this language of immigration by proposing "a Portuguese-Pomeranian bilingual literacy". Concepts such as transculturality, belonging, autochthonousness, and territoriality help to defend the idea of engendering bi-plurilingual individuals due to the vitality of this immigration language that the author characterizes both as neo-autochthonous and as heritage. This plurality of categorizations highlights the context as a core reference to understand the dynamics between languages in this Brazilian context.

Based on an investigation with young students from a Brazilian city, Patrícia Graciela da Rocha and Fabiana Biondo, in *Multilinguismo e atitudes lingüísticas de estudantes de Miranda-MS (Multilingualism and linguistic attitudes of students from Miranda-MS)*, draw a panorama on how the languages that circulate in this multilingual region are perceived by these young speakers. It is another article that, also under the shadow of (neo)colonialisms, shows that at the same time that some language policies enhance prestigious languages, such as English, Spanish and Portuguese, they also end up building discursively the indigenous languages as secondary, and disposable. This fact underlines a "social and cultural discredit (or racism)" which is directly related to the linguistic discredit associated by the general community of students to these native languages.

Taking the context as a reference to access an emic vision of the world is a fundamental practice in the process of letting circulating voices. This is how Mileide Terres de Oliveira's work, *Educação indígena: uma atitude positiva pela preservação da língua Rikbaktsa (Indigenous*

*Education: a positive attitude towards the preservation of the Rikbaktsa language*), immerses methodologically in indigenous communities and makes visible their thoughts about the destination of their own languages. In this way, the author discusses the trinomial “knowledge-power-language competently, both from a conceptual and from an empirical point of view”, as one of the reviewers of this *Diadorim* issue puts it. The approach of her research reveals a community that, in an attitude of resistance, consider their language as a legitimate place for the construction of the world and, therefore, as an object of reflection and study at school.

The promising horizon that Ananda Machado and Sandra Maria Franco Buenafuente present in *Fortalecimento e expansão das línguas indígenas Macuxi e Wapichana em Roraima/Brasil* (*Strengthening and expanding the Macuxi and Wapichana indigenous languages in Roraima / Brazil*) redefine negative common sense about the status of indigenous languages in Brazil. In the article, they introduce organized communities involved in a series of activities that promote substantive political impacts such as: i) the co-officialization of indigenous languages, ii) the proposal for these languages to appear in the linguistic landscape of the region in signs and plates, iii) the linguistic rights expressed in the elaboration of judicial agreements in indigenous languages, for instance. As the authors argue, the work prompts the “formulation of linguistic actions and policies that promote cultural changes and improve the quality of life of the indigenous population and, consequently, of everyone in Roraima”. The spaces of resistance conceive, in this way, a dialogue between hegemonic and minority languages, deconstructing many vicious dynamics that still aligned networks of linguistic relations in many environments.

### **Concepts, contexts and teaching strategies**

In this section, five works are presented and all within the geopolitical scope of the BRICS. Reflections on classroom practices are essential since these are privileged settings to generate more multilingual citizens who can also, potentially, be more sensitive and critical to diversity. The first two articles deal with teaching issues from a more conceptual perspective.

Hence, the discussion of methodologies and approaches made by Ana Cristina Bonetti Brasil Soares, in *Do ensino de língua estrangeira à educação bilíngue: uma breve análise da educação para o bilinguismo no Brasil* (*From foreign language teaching to bilingual education: a brief analysis of education for bilingualism in Brazil*), is offered, in a clear and didactic way, as a rich space for discussion, especially for education professionals in training. It is fundamental to debate forms of educational actions in multilingual environments, where, in general, opposing forces, as we have seen, come into conflict, valuing some languages, and diminishing others. For that, the author shares a brief historical journey about different proposals for bilingual education in the light of different methodologies and approaches. This journey helps us to enter this field as a first path that opens up to many others.

Through a conceptual proposal launched in projects, Edleise Mendes, in *Languages as resources: intercultural and even language education at the BRICS scenario*, discusses new ways of understanding and teaching languages in contemporary settings of globalization and

multilingualism. Reinterpreting language as a resource means assuming an attitude that is sensitive to socio-cultural spaces in which we can interact in different languages, depending on the contextual needs of varying nature. Thus, the presence / use of many languages, a fact that has already been framed as a problem, comes to be seen as an important resource, for example, in the cooperation for solving social problems and conflicts. In this sense, the author discusses this concept in the education scenario, highlights the fundamental intercultural orientation for the classroom practice, and underlines the role of digital technologies as democratic means for access to language learning. Finally, she offers us two projects inspired by the guidelines she defends.

In the third article, Selvaraj Arulmozi and Mendem Bapuji, in *Learning poverty among primary school pupils: a case study of native (Telugu) and English medium schools of Andhra Pradesh, India*, focus on a scenario of India from an interpretation that can serve as a basis for discussing many other contexts in the BRICS and beyond. By highlighting the process of learning of poverty, as they do, they expose the failure of institutional systems. This failure, to a large extent, is primarily related to the linguistic systems used by children when they start their school period. Usually, the languages that they have learned and that they bring to the schools are commonly discredited in the educational environment, a fact that neglects them as competent producers of meaning in the world. Besides the sociolinguistic issue, socioeconomic conditions, that have specific effects in different environments, also contribute to this phenomenon. The study of these two authors presents itself as a first step to identify and investigate the “learning of poverty” in Indian Schools.

The latter two articles investigate the teacher’s discourse as a place for the generation of discourses in language teaching. It is in the micro-interaction of the classroom that - in an institutional environment - language policies gain strength or wane. Thus, discursive strategies that promote critical access to other languages, and contribute to engendering more multilingual citizens sensitive to diversity, need to be considered at a practical level.

Sara Santos, in *Promover o multilinguismo: uma abordagem por tarefas - desempenho oral e o papel da proficiência (Promoting multilingualism: a task-based approach - oral performance and the role of proficiency)*, by analyzing the development of didactic strategies for teaching Portuguese as a non-native language in China, chooses to discuss the task as a social classroom practice. The task, since it is based on contextualized language activities, enables students to have significant and effective linguistic and sociocultural experiences in language classes and, therefore, can contribute to the critical promotion of multilingualism. Her work focuses on micro-actions that scrutinize the steps and elements that make up the organization of tasks and their relationship with proficiency in students’ oral production, a basic condition for human relations in a global world.

Rui Mengqing and Roberval Teixeira e Silva, in the same perspective and also located in China, collaborating with the discussion of specific discursive strategies in the promotion of multilingual speakers, choose pedagogical translation as the focus of study. The translation

is one of the symbols of contact between individuals who speak different languages, and it is “a linguistic resource that is part of the phenomena that make up multilingualism”. Thus, in *A tradução pedagógica em interações de sala de aula de português em Macau, China: recursos para o multilinguismo (Pedagogical translation in Portuguese classroom interactions in Macao, China: resources for multilingualism)*, they seek to frame this discursive strategy as a motivator for the sequential organization of the discourse in interaction and for the elaboration of intersubjectivity, which, according to the authors, are key aspects for the construction of knowledge. They also consider that valuing translation as a space for interlocution, in a teaching proposal that is based on interaction, seems to be a posture that does not ignore the evident multilingualism present in Portuguese classrooms in China and, therefore, encourages and recognizes the collaboration of several languages in the process of teaching-learning.

### **Visibility and coexistence projects**

The last group of articles delves into highly relevant issues for the discussion of language policies for multilingualism. The works carefully point out aspects to be taken into account for the elaboration of projects aiming at the preservation and internationalization of languages. They discuss theoretical and methodological contributions and also explain stages for the implementation of these projects.

Evgeny Kuzmin, in *Policies for the preservation of indigenous languages: actors and responsibilities*, develops a careful argument that comes from an effective experience in global discussions on the preservation of languages and the enhancement of multilingualism in cyberspaces. One of the concerns of the article is to defend the preservation of cultural diversity, conceiving societies based on the inclusion and valuing all languages, including the largest ones. The identification of the social actors who need to be involved in projects of this nature and the indication of their responsibilities are theoretical and methodological instruments that contribute to embody new projects around the world. The author underlines that no project will be successful without the involvement of the members of the communities - and not just the engagement of leaders - in a joint “intellectual and emotional” effort for the development of their culture / languages.

Also taking in to account the cyberspace, Anatoly Zhozhikov, and Borisova Isabella Zakharovna, in *Internationalization of languages and culture of indigenous peoples of the Arctic in the global internet*, present, in this article, a specific project for the preservation of indigenous languages. Based on their experience in Russia, they argue that the globalization process, very much developed on the internet, promotes a shock in the construction of local identities. In the global market, there is a profound imbalance in the representation of languages and cultures, placing many in a high-risk position. Thus, the authors seek to discuss ways of acting against this imbalance, presenting the project of a multilingual portal whose objective is to make the languages / communities / cultures of the North and the Arctic visible in cyberspace. The last article, therefore, runs a project concerned with the internationalization and the visibility of

languages and communities in cyberspace, a place not yet as multilingual as it should be.

### A translated classic

To conclude the publication, we reserved space for the translation of a classic text: *Interlanguage* by Larry Selinker. One of the possible instruments of analysis to discuss the generation of communities and individuals that can act in different languages is the concept of *interlanguage*. The establishment of this concept has opened paths for the development of increasingly sophisticated reflections in order to exam the processes we go through when we are learning other languages. Therefore, linguists and teachers in training must have access to original texts to understand the evolution of the area of linguistics applied in the field of teaching and learning of languages. Phellipe Marcel and Décio Rocha, thus, offer us the first translation in Portuguese for this classic text.

To conclude this presentation, I would like to express my thanks for the trust of all the authors and the hard work of the reviewers. I also would like to give special thanks, on behalf of the UNESCO Chair and the authors, to the editors of *Diadorim*, Eliete Silveira, Marcia Machado, and Danielle Gomes, who promptly welcomed our proposal. We developed the whole edition in the midst of a marked pandemic moment, which, however, will not become a pandemonium because, as this volume supports and defends, we are here opening room for many voices to sound.

Roberval Teixeira e Silva

Professor at the Department of Portuguese, University of Macau (UM)

Institutional coordinator at UM of UNESCO Chair on *Linguistic Policies for Multilingualism*





## A LITERATURA NO CONTEXTO MULTILÍNGUE DE MACAU: NÃO PERTENCIMENTO, ABANDONO E ORFANDADE

*Monica Muniz de Souza Simas<sup>1</sup>*

### Resumo

O principal objetivo deste trabalho é percorrer um pequeno, mas significativo repertório da literatura da RAEM, através de um aporte multilíngue, às vezes, recorrendo a traduções, para identificar vozes de grupos que se apresentam ou são apresentados como que destituídos do centro do poder, embora, em princípio, seja possível mostrar, através da interlocução das vozes, que centro e periferia alternam-se conforme as circunstâncias culturais, históricas e políticas. Essa é uma amostra de uma pesquisa que se pretende mais alargada em termos de repertório, sendo que parte dos mesmos problemas e da mesma abordagem. Metodologicamente, o acréscimo de línguas na análise literária será usado como “suplemento”, tal qual Joan Scott (2011) o emprega para pensar a história das mulheres a partir de *Um teto todo seu*, de Virgínia Woolf, ou seja, um termo que não chega a construir uma resolução dialética como propõe a *episteme* ocidental, através de uma indefinição propositada. Isso significa dizer que não se trata de observar o não pertencimento, os órfãos e os abandonados somente pelo viés de novos objetos temáticos dentro de um discurso estabelecido, mas permitir que as suas vozes, mesmo que representadas, desestabilizem certas ações discursivas consagradas.

**Palavras-chave:** Literatura de Macau, multilinguismo, orfandade.

### Abstract

The main objective of this work is to go through a small, but significant repertoire of MSAR literature, through a multilingual input, sometimes using translations, to identify the voices of groups that present themselves or are presented as if they are deprived of the center of power, although, in principle, it is possible to show, through the interlocution of voices, that center, and periphery alternate according to cultural, historical and political circumstances. This is a sample of a research that is intended to be larger in terms of repertoire, but parts of the same problems and the same approach. Methodologically, the addition of languages in literary analysis will be used as a “supplement”, just as Joan Scott (2011) uses it to think the history of women from *A ceiling all yours*, by Virginia Woolf, that is, a term that does not come to build a dialectical resolution as proposed by the western *episteme*, but through a purposeful lack of definition. This means that it is not a matter of observing non-belonging, the orphans, and those abandoned only by the bias of new thematic objects within an established discourse, but allowing their voices, even if represented, to destabilize certain consecrated discursive actions.

**Keywords :** Literature of Macao, multilinguism, orphanage

---

<sup>1</sup> Pós-doutora pela UFF (2019) e pela Universidade de Macau (2015). Professora do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo.



## **Apresentação - Por uma nova abordagem para o estudo da literatura da RAEM (Região Administrativa Especial de Macau)**

Dirigir o olhar à experiência daqueles cuja existência é tão frequentemente ignorada ou apenas mencionada de passagem em discursos históricos e sociais significa proporcionar novas perspectivas de entendimento sobre um lugar. Vinte anos depois da transição da administração de Macau, com a criação da Região Administrativa Especial, a RAEM, a percepção de que este espaço tenha sido o de “encontro” ou o de “refúgio”, usado constantemente em discursos oficiais sobrepõe-se a outras sensibilidades como as que envolvem situações de não pertencimento, abandono e orfandade. Assim, para ampliar a compreensão acerca das vozes que circulam na RAEM, em torno de uma temática que começou a ser estudada muito recentemente, é necessário, inevitavelmente, verificar as circunstâncias da sua formação histórico-social. No caso da literatura, torna-se imprescindível desafiar a tradição que evoca nacionalismos de base monolíngue, reforçada principalmente no decorrer do século XIX.

Ao que tudo indica, a região parece ter-se desenvolvido de forma fragmentada, cheia de separações, em contextos políticos desiguais sendo que, no curtíssimo período dessas últimas décadas, teria deixado de ser uma cidade pequena para passar a metrópole e, para alguns, depois, ainda ter-se transformado em megalópole. Basta ver a soma de ideias que circularam em *Culture of Metropolis in Macau. International Symposium on Cultural Heritage – Strategies for the Twenty-first Century* (CHEN ed., 2001). A noção de que processos históricos, migratórios, econômicos e políticos fizeram da região de Macau um espaço multicultural e plurilíngue não é nova e as consequências disso para as novas políticas linguísticas que envolvem o multilinguismo têm sido bastante apontadas (GROSSO, 1999; FILIPE, 1999; CORREIA, 1999; CHEN, 2001; BORDEN, 2001; TEIXEIRA E SILVA, 2012; TEIXEIRA E SILVA, LIMA-HERNANDES, 2014). É imprescindível observar que os estudos literários têm muito a crescer se fizerem uma aproximação aos debates que vêm ocorrendo nos estudos de língua e de linguística. Nos últimos anos, as discussões promovidas pelo Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (SIMELP) já em sua 7ª. edição; pelo *Crossings* e pelos congressos do Laboratório de Interloquções com a Ásia (LIA-USP), ambos em sua 3ª. edição, só para dar alguns exemplos, têm revelado uma série de novas perspectivas para se compreender as relações entre o Brasil e a Ásia ou, ainda, o Brasil, Portugal e a Ásia. Termos, como “língua de contato” ou “língua de herança” ou, ainda, “segunda língua” não encontram, por exemplo, equivalência nos estudos literários, mas poderiam abrir novos horizontes. Sem paralelo, nos estudos literários, e apesar da expansão da teoria e das críticas pós-coloniais, a maioria dos estudos parece permanecer debruçada comumente sobre a pluralidade de literaturas de forma segmentada, agrupando repertórios textuais na forma de “literaturas de língua portuguesa de Macau”, ou “literaturas de língua inglesa de Macau” ou “literaturas de língua chinesa de Macau” e, assim, por diante.

Ainda que sob a orientação segmentada, chama a atenção, entre os estudos da literatura

de Macau, o trabalho de Cheng Wai Min (ZHENG WEIMING, 1995), já que, talvez, tenha sido o primeiro a definir que essa literatura estaria aberta a todas as línguas e que ela não poderia ser considerada somente em relação aos escritores que nasceram no território (ou mesmo que fossem nele residentes). Uma noção importante do seu texto “Literatura chinesa de Macau entre os anos oitenta e princípio dos anos noventa” seria o de refletir sobre Macau a partir das suas próprias características: fluxos intensos migratórios, incluindo as diásporas. Ele aponta para a necessidade de uma conceituação flexível daquilo que nós poderíamos identificar como sendo literatura da região. Abraçar essa perspectiva significa dizer que quanto mais variada for a leitura do literário em termos de autores, línguas e meios de (re)produção, mais estaremos próximos de começar a lidar com um fenômeno de alta complexidade. Essa discussão refere-se obviamente às condições de recepção e de crítica além das de tradução que ocupam, sem dúvida, um papel chave nesse processo. Também David Brookshaw (2010), em “A escrita de Macau: uma literatura de circunstâncias ou as circunstâncias de uma literatura” e Ana Paula Laborinho (2010), em “Macau e a escrita. Termos de um problema”, buscaram estabelecer novos modos para o problema do contorno da literatura de Macau, referindo múltiplas circunstâncias como fatores institucionais. A síntese sobre o debate acerca dos problemas de definição conceitual pode ser avaliada através de uma discussão ampla, apresentada em “Macau: a plural literature?” (SIMAS, 2016).

O fato é que apesar de as reconfigurações territoriais, depois da Segunda Guerra Mundial, terem afetado praticamente todas as áreas de estudo europeias, a crítica literária, em português, feita em Portugal, acaba, nas palavras de Pedro Mexia “por se reduzir quase ao que antigamente se chamava ‘metrópole’” (MEXIA, 2003, p. 140). As realidades culturais a que se atém o autor são Goa, Timor e Macau, entre outras comunidades da Ásia. Portanto, se por um lado é necessário expandir o estudo do fenômeno literário em função de uma geografia mais alargada da língua portuguesa (ou das línguas portuguesas), por outro, muito mais necessário será, ainda, verificar os cruzamentos com outros grupos étnico-linguísticos que interagem culturalmente a partir de uma variada gama de negociações, que podem ir desde aproximações e cumplicidades até fricções e conflitos bastante identificáveis. Pensar a literatura em suas projeções de alteridade a partir de outros grupos linguísticos favorece um estudo mais relacional, aproximando-se de uma abordagem macrossociológica em que as análises textuais superam a ideia de uma unificação do mundo a partir da expansão europeia. Mais do que isso, pode evidenciar discursos de subalternização que instabilizam a fixidez dos discursos oficiais, como propõe Homi Bhabha (1998), em *O local da cultura*, na sua interrogação acerca dos discursos coloniais.

Foi Rui Rocha (1998) um dos primeiros estudiosos a enfatizar que se Macau é uma sociedade multicultural, tudo deveria fluir a partir desta característica: as suas leis, as suas instituições, as suas escolas e os seus currículos. O principal objetivo deste trabalho é percorrer um pequeno, mas significativo repertório da literatura da RAEM, através de um aporte multilíngue, às vezes, recorrendo a traduções, para identificar vozes de grupos que se apresentam ou são

apresentados como que destituídos do centro do poder, embora, em princípio, seja possível mostrar, através disso, que centro e periferia alternam-se conforme as circunstâncias culturais, históricas e políticas. Essa é uma amostra de uma pesquisa que se pretende mais alargada em termos de repertório. Metodologicamente, o acréscimo de línguas na análise literária será usado como “suplemento”, tal qual Joan Scott (2011) o emprega para pensar a história das mulheres a partir de *Um teto todo seu*, de Virgínia Woolf, ou seja, um termo que não chega a construir uma resolução dialética como propõe a *episteme* ocidental, através de uma indefinição propositada. Isso significa dizer que não se trata de observar o não pertencimento, os órfãos e os abandonados somente pelo viés de novos objetos temáticos dentro de um discurso estabelecido, mas permitir que as suas vozes, mesmo que representadas, desestabilizem certas ações discursivas consagradas. O período analisado centra-se nos últimos 20 anos e no incontornável período de transição (1987-1999), pois, segundo todos os estudiosos citados, o marco que terá trazido uma mudança significativa às políticas linguísticas e também à compreensão acerca do fenômeno literário terá sido a Declaração Conjunta de 1987, quando o Estado de Portugal e da República Popular da China acordaram que Macau passaria a ser uma Região Especial, de acordo com a fórmula “um país, dois sistemas”, de Deng Xiaoping. Naquele momento, a RAEM optou por manter o português, como uma das suas possíveis línguas oficiais, tendo sido esta decisão depois ratificada, regendo a região até 2049.

### **Entre recantos e à globalização: ruínas.**

Quem chegar a RAEM, hoje, será logo convidado a visitar os locais históricos da cidade, as edificações que marcam a presença portuguesa, geralmente, edifícios construídos ou restaurados, primeiro, no século XIX e, depois, no rearranjo da malha urbana no período de transição sob os cuidados de instituições ligadas à herança cultural. Entre eles está o quarteirão do Leal Senado, da Igreja de São Domingos e da Santa Casa da Misericórdia (esta construída no século XVIII), conhecido como “verdadeiro coração da cidade” e uma espécie de “ponto de encontro geral”. Apesar de este ser o “coração” da cidade, Papa Osmubal (2011, p. 22) em *Pan Chai: a Filipino boy in Macao*, interroga o fato de a globalização tomar conta do pequeno espaço, relegando, muitas vezes, a herança cultural portuguesa ao patamar de simples mercadoria no comércio de símbolos.

leal senado square, macau

[...]

A Mc Donald's occupying in 18th century Portuguese building

that would have best proven its cultural Worth

if it only had been converted into a museum, or a theater, perhaps,

Nobody makes much fuss about this:

the past, anyway, not the present, no the future

is the mother of this thing they call globalization  
The place is noticeable only for its famed Golden Arches;  
“I’m Loving It!” and everything else are in Chinese.  
One does not need to be a polyglot or a linguist to order:  
just smile say “nei hou” and point to the pictures on the menu.  
In front of the building is an old catholic church  
erected by Spanish priests and their Filipino servants  
[...]  
In one far corner Pakistanis and Sri Lankans enjoy their Tsingtao beer;  
in the other, young girls and boys in school uniforms  
learn a thing not in their textbooks: to smoke  
By the fountain built in honor of the long-gone Portuguese empire  
a dirty and greasy loony whispers something no one understands.  
Nothing seems to make sense in this place, but life goes on. <sup>2</sup>

“Se pelo menos tivesse sido convertido em museu, ou em um teatro, talvez” – no poema há um corte sobre a hesitação como se a possibilidade de alguma reflexão a ser feita acerca disso fosse impedida, para continuar com o verso que expressa exatamente o que está ao final: “Ninguém faz muito barulho sobre isso”. Antes de prosseguir a leitura do poema de Papa Osmubal, é preciso fazer um pequeno desvio e mostrar que, apesar de não haver um movimento coletivo forte de resistência frente aos poderes que decidem o destino da RAEM, como os que acontecem em Hong Kong, nas sendas da poesia, aparecem muitas evidências das contradições dos rumos que a região tem tomado. Só para marcar essa questão, o poema, “em frente ao mercado vermelho”, do poeta Christopher (Kit) Kelen (2013, p.19), conhecido poeta australiano, artista visual e professor de escrita criativa por vários anos na RAEM, enumera coisas vermelhas para afirmar que “vermelho é para o sangue/ que todos esperam não derramar/ hoje é um dia assinalado”. Do mesmo poeta, “Macau: Apóstrofe” (p. 23), por sua vez, apresenta uma seriação desconcertante de inúmeros agravos que qualquer um pode estar sujeito, na RAEM, em um tempo de poucas cordialidades. Também Yao Feng (Yao Jingming), poeta

---

<sup>2</sup> “o quarteirão do leal senado, macau”/ Um McDonald ocupa um prédio português do século XVIII/ que poderia mostrar melhor a sua riqueza/ se pelo menos tivesse sido convertido em um museu, ou um teatro, talvez./ Ninguém faz muito barulho por isso:/ o passado de qualquer jeito, não o presente, não o futuro/ é a mãe desta coisa que eles chamam de globalização/ O lugar é conhecido somente por seus famosos Arcos Dourados;/ “Estou Amando Isso!” e tudo o mais está em chinês./ Uma pessoa não precisa ser um poliglota ou um linguista para pedir:/ só sorria, diga “nei hou” [olá] e aponte as fotografias no menu./ Em frente ao edifício está uma igreja católica antiga/ erigida por padres espanhóis e seus servos filipinos [...] Em um quarteirão mais distante, paquistaneses e sirilancaneses têm prazer na sua cerveja Tsingtao/ em outro, meninas e meninos jovens em uniformes escolares/ aprendem uma coisa que não está nos seus livros de escola: a fumar/ Pela fonte construída em honra do já levado império português/ um maluco sujo e sebento sussurra alguma coisa que ninguém compreende/ Nada parece fazer sentido neste lugar, mas a vida segue” (Versão livre)

bilíngue, nascido em *Beijing* e residente de Macau, assinala o que parece ser um incidente, mas com a carga da violência e da opressão estruturais, usando uma linguagem direta e sempre impregnada de uma forte ironia.

em Cotai Venetian onde o céu é azul  
 durante vinte e quatro horas  
 vi um dedo cortado de operária a sangrar  
 numa lâmpada barroca, de luxo, de plástico  
 fabricada em Dong Guan  
 (YAO, 2012, p. 40)

Retornando à poesia de Papa Osmubal, essas problemáticas subserviências são expressas através da voz de um *pan chai*, que é a forma pejorativa que os vendedores do mercado usam para denominar os filipinos. Ele reverte o estereótipo em matéria prima da sua poesia, evocando a ambivalência do sujeito-significante. É aquele momento em que a *persona* subalterna fala, tornando-se sujeito observador e indicando que, “em um lugar sem sentido”, talvez, a voz que possa melhor identificá-lo seja equiparada ao “sussurro” do “maluco grisalho” que ninguém entende. De certa forma, o poema explicita a eterna incomunicabilidade e a solidão como uma das dimensões da cidade, talvez, uma herança cultural e histórica, sentida, mas pouco expressa e colada como cimento naquelas calçadas portuguesas. A situação de abandono e a busca por um lar e aceitação (só do subalterno, só do filipino, só do maluco grisalho?) são dramatizadas em três atos no poema “pan chai” (OSMUBAL, 2011, p. 35), sendo o primeiro, “in hong kong”; o segundo, “in zhuhai, guandong” e, finalmente, o terceiro, “in macau”, um poema lírico que começa com a frase “eu não sou chinês” e depois continua, dizendo que, mesmo assim, sob a luz da lua, ele é amarelo e que essa é a maneira como a natureza conta mentiras, a forma como ela consola. As estrelas olham pra ele fixamente e o seu brilho o esconde e também as suas dores. No poema, Papa Osmubal usa a palavra *gaze* que é a forma verbal para “olhar fixamente”, mas, em poesia, pode refletir também os sentidos do substantivo “gaze”, tecido fino de algodão usado para curar os machucados, ou seja, as suas magoas. Destituído das lideranças à frente do destino progressivo, abandonado pela sorte, pode habilmente enxergar outras cooptações ou sequestros como os apresentados no poema “Leal Senado square, macau”. Papa Osmubal gosta de afirmar que não é um “poeta” no sentido daquele sujeito que escreve coisas nobres e belas, mas um observador e ouvinte que escreve sussurros e gritos, como seus personagens, atravessando as fronteiras culturais. De qualquer modo, a sua condição “amarela” é marca de engano e desilusão, em fricção com o “amarelo” daqueles que o chamam de forma estereotipada, os chineses do mercado. Seus poemas encontraram, na edição de Christopher (Kit) Kelen, uma organização em sete partes bastante particular: “seu sussurro usual”, “o lugar que eu não posso encontrar”, “sou o espelho”, “a linguagem da poeira”, “o silêncio e a urgência das feridas”, “os segredos dos fantasmas e da eternidade”, “ladainhas das cinzas”. O percurso desenha um mapa da região

do ponto de vista daquela “história vista de baixo”, na expressão de Jim Sharpe (2011), em que a construção poética das experiências cotidianas passa pelo estranhamento e uma linguagem em menos, sem qualquer sentido épico.

Que diferença com relação àquela poesia escrita nos anos 80, que evocava, no trânsito por Macau, um nostálgico retorno às representações do império, ainda que observadas sob o ponto de vista da ruína (Ver SIMAS, 2007). Se fosse possível recuar no tempo, talvez o próprio mito de Macau, constituído como uma *cidade aberta*, tenha favorecido uma espécie de cegueira às discrepâncias envolvidas. A ideia de que a região, por ter sido um entreposto comercial, uma cidade por onde várias pessoas de diferentes origens passaram e algumas se fixaram, caracterizando um “ponto de encontro” de diferentes culturas parece ter sempre encoberto as tensões que as comunidades viveram internamente, permitindo que estratégias de segregação fossem permissivamente toleradas, principalmente no período da administração colonial (1846-1987).

Christina Miu Bing Cheng (1992) em *Macao: a cultural Janus*, ou Ana Maria Amaro (1991) em “Macau, terra de contrastes”, ou ainda Cabral e Lourenço (1993) *Em terra de tufões, dinâmicas de etnicidade macaense* ratificam a noção de que a cidade cresceu com discrepâncias e cheia de conflitos. Há relativamente pouco tempo, a revista *Macau* trouxe uma reportagem de Paulo Barbosa (2012), “Nos tempos em que Macau era bairrista”, acerca do desenvolvimento dos bairros da RAEM, com depoimentos que reforçam a relação entre as estruturas da cidade e posições específicas de poder. Na reportagem, Tereza Sena (*In: BARBOSA, 2012, p. 33*) sublinha que exatamente por ter sido uma cidade que seguiu o modelo das Fortalezas do período das Navegações, já no século XVII, ela estava muralhada – a cidadela separada das pequenas aldeias chinesas, como Patane, Mong-Há e A-Má. Além disso, ela refere à zona de São Paulo, na colina fortificada, como “uma cidadela dentro da própria cidade”. Lembra que havia “uma coexistência de jurisdições sobre as populações, um pouco na linha de outras cidades portuárias asiáticas”, diferenciando, por consequência, as formas de cidadania da população. Na mesma reportagem, Vizeu Pinheiro (*In: BARBOSA, 2012, p. 33*) lembra a proibição dos chineses de viverem na cidade cristã e de “como foram formando cidades paralelas”. Só para dar um exemplo, a zona de Mong-Há, citada por Tereza Sena como uma das aldeias chinesas antigas, foi, de acordo com a história local coletada por Jason Wordie (2013), colonizada predominantemente por migrantes *hokkien* de Amoy, atual Xiamen, que fica perto da costa de Fujian, bastante diferente da Patane, ocupada por pescadores e muitos *tan ka* que deixaram a zona marítima para se estabelecerem em terra firme juntamente com comerciantes que chegavam de outras províncias de *Guandong*. É importante observar que todas essas distinções deixaram seus vestígios, percebidos nas configurações dos bairros da RAEM.

Nesse quadro histórico de desenvolvimento da região, o poema de Yi Ling, cidadã residente em Macau e portadora de bilhete de identidade de Hong Kong, nome poético de Cheong Mio San, “Uma espreitada às ruínas”, transporta um significado muito especial ao interrogar até

mesmo essa noção de cidades paralelas, como se o poder tivesse sido equitativamente disposto, entre chineses e portugueses.

Uma espreitada às ruínas

As gaivotas levaram no bico  
os últimos raios das estrelas  
reflexos à flor das águas  
enquanto a brisa matinal  
soprava os cabelos da jovem pescadora do mar de espelho  
A sua coroa imperfeita  
deixa estender sessenta e oito degraus da melancolia  
erguida como testemunho histórico  
da vida das formigas que vivem aglomeradas na colina

As pedras são mudas  
e o testemunho dos mudos é um papel em branco  
Apenas as pessoas mais cuidadas  
podem descobrir entre as fendas das pedras  
manchas de sangue  
prova dos crimes dos guerreiros e marinheiros

Não se sabe em que dia  
algumas pessoas vestiram o seu pensamento à moda ocidental  
e largaram a cultura chinesa  
num buraco de uma parede qualquer  
O musgo sem raíz  
sobrevive à sombra das pedras.  
(YAO e ARRIMAR (org.), 1999, p. 264)

É importante destacar que os “sessenta e oito degraus da melancolia” referem-se aos degraus que levam até a fachada da igreja Madre de Deus, do antigo Colégio São Paulo, única parte que restou do incêndio que devorou este centro de irradiação da missão cristã na Ásia, a “cidadela dentro da cidade”. À fachada, um *ex-libris* da cidade, vista como “testemunho histórico”, são acrescentadas imagens sugestivas como a “da vida das formigas” na colina e as

“manchas de sangue” nas fendas relativas a “crimes de guerreiros e marinheiros”. Na última estrofe enuncia-se uma interrogação com relação ao tempo em que o pensamento ocidental teria se sobreposto e a mudez das pedras que é como “um papel em branco”. Só o musgo desenraizado parece sobreviver. O poema fende a alegórica imagem das ruínas de São Paulo, introduzindo um jogo dialógico com inúmeros precedentes. O musgo que sobrevive nas fendas remete a um famoso poema de Tu Fu (Du Fu – 712 -770), conhecido como a “Primavera Distante”. Neste poema, o país está arrasado e restam apenas as montanhas e rios. Ao chegar à cidade, sua terra natal, a vegetação tomou conta dos muros e, praticamente, vê-se apenas o muro e o mato que cresce nas suas fendas. O sujeito poético sente uma angústia extrema a ponto de sentir a “época das flores”, a primavera, com lágrimas e se sobressaltar a cada pio das aves. A angústia refere-se não só ao estado de ruína, mas também ao fato de não se ter notícias do outro lado, ou seja, ao isolamento. A descrição explícita do sofrimento desse poema do famoso poeta da Dinastia Tang parece introduzir-se nas “fendas” do poema de Yi Ling com um agravante – o musgo sem raiz que “sobrevive à sombra das pedras”. O despertencimento com relação à terra natal está nas guerras e nos conflitos anteriores, mas, principalmente, no “pensamento ao modo ocidental” que “vestiu” a cultura chinesa. Ao entrelaçar ecos de angústia e de decadência na sua “espreitadela” das ruínas, Yi Ling atravessa a “mudez” das pedras, recolhendo os murmúrios de vários tempos que se interrogam acerca do destino daquela cidade que era chamada de “mar de espelho”, um dos nomes atribuídos pelos chineses a Macau, ocupada por simples pescadores locais. A imagem idílica que é levada com o anunciar do dia remete aos discursos das origens que, por uma questão de tempo e de espaço, não será possível desenvolver, pois a narrativa de que Macau teria começado com as missões cristãs se sobrepôs às demais na historiografia da região. No entanto, neste poema, o que se quer ressaltar está na “origem anterior”, levada no bico das gaivotas, a imagem de um horizonte perdido ao nascer do dia. Neste momento, cabe apenas reforçar que a fenda discursiva que Yi Ling instaura, aproxima-se bastante da noção daquele limiar de Homi Bhabha que foi referido na primeira parte desta reflexão, inclinándose a esse sentimento de destituição vivido por chineses, instabilizando a noção de que poderes equitativos, “paralelos”, regeram a região.

### **Aporias da tradução cultural**

Por outro lado, nem sempre, a poesia de língua portuguesa manifestou nostalgia com relação às marcas que o império português deixou. Algumas contemplações, evasões e perturbações sensoriais foram exploradas, marcando presságios, envolvendo temores e inquietações com relação ao limiar da transição ou às contradições da vida cotidiana. Dois poetas seguem caminhos bastante diferentes em direção ao *outro cultural*. Alberto Estima de Oliveira incentiva uma abstração dos obstáculos da cidade ao mesmo tempo que os exhibe como

aporia à ordenação dos sentidos. Fernanda Dias parece lançar-se de encontro a eles, extraíndo dos choques culturais, a matéria poética da sua obra. Esta insiste, nos seus quatro livros de poesia – *Horas de papel: poemas para Macau* (1992); *Rio de erhu* (1998), *Chá verde* (2002) e *O mapa esquivo* (2016) – em um visionarismo que agrega a memória dos imaginários com suas lendas e contação de histórias sem fim.

As inumeráveis permutas entre as culturas reforçam um consentido diálogo, em errância pela RAEM, feito de ambiguidades e equívocos. As ilusões e desilusões de um mundo, que não para de ruir, só reforçam, no entanto, uma poesia que se constrói com a reversibilidade do olhar através de ligações, superposições e reordenações que rasuram lugares comuns da vida urbana. Como os erros de tradução, os “tropeços” de linguagem são o alimento de uma sobrevivência bem especial que marca alguns autênticos ritos em direção à alteridade, às vezes exultante, às vezes decepcionante. Muitas vezes, a escrita se consoma no jogo de errar e decifrar; escutar e errar, mas procurando enfrentar esse *mapa esquivo*, mesmo que seja um desejo inalcançável. De outro modo, Alberto Estima de Oliveira, considerado por muitos de uma realidade humana radical, apostou em uma depuração do olhar para construir uma “alquimia/ afluente/ influente/ fluente”, ao lidar com as arrogâncias das diferenças.

navegava-se na arrogância das diferenças pela emaranhada  
teia de ruelas que constituía o centro da pequena cidade quase  
flutuante, misturavam-se os cheiros das especiarias com o  
hálito morno dos detritos. Fervilhava a vida nos contornos das  
faces opacas e nas paredes roídas pelo tempo, tudo se movia  
convulsionando as veias deste pequeno corpo, largos e  
esquinas de tendas de “min”, pato assado, frutos e vestuário.  
macau, 10 horas de uma manhã húmida de um julho espesso.  
caiu a noite absorvendo o dia [...] (ESSTIMA DE OLIVEIRA, 2003, p.11)

O poema, todo em letras minúsculas, com aquela dicção de que e. e. cummings gostava de escrever, parece indicar a direção de um vértice para lidar como o “corpo/angústia” da cidade mas também com a função de uma pedagogia do olhar, que seleciona, entre o visível e o invisível, mostrando o que deve ser retido pelos olhos e aquilo que se poderia deixar de lado. Apesar de sua poesia buscar os encontros não deixa de constatar que o próprio espaço citadino se verte em uma aporia à direção iluminada dos afetos. Mas, afinal, se a cidade remete ao caos, o que seria típico, na RAEM, já que, como afirma Ulrich Beck, o cosmopolitismo sem o provincianismo seria vazio e o provincianismo sem o cosmopolitismo seria cego? Uma das mais óbvias respostas, sem ser a única, corresponde à identificação da comunidade macaense

que consolidou miscigenações e criou uma intercultura toda própria.

### **Macaenses, origens e orfandade.**

Ainda na poesia, entre poemas como “Jardineiro”, “Tancareira”, “Passeio com passarinho”, “Tendinhas”, “Adivinhos”, “Tim-Tins”, de *Chu Kong*, de Maria do Rosário Almeida, hoje um livrinho célebre no qual reverberam afazeres, sons e imaginários, escritos com imagens concretas, precisas e corriqueiras de Macau, surge uma mulher *tan ka*, que trabalha no rio à espera do homem das caravelas, em “A Wan” (1987, p. 41-43). Cruzando o tempo atual e o antigo, a cena reverbera uma das teses sobre a formação identitária dos macaenses que diz respeito à união dos marinheiros portugueses com as tancareiras. O antropólogo Pina Cabral entendeu esta situação como a de uma “dupla margem” feita das águas internas (margens chinesas) e da água externa (oceanos), que teria gerado inúmeros estigmas que foram amplamente mostrados nas obras de Henrique de Senna Fernandes. Entre as teses sobre as origens dos macaenses prevalecem duas: uma de que os portugueses (e os europeus que residiram em Macau) misturaram-se com mulheres do sudeste asiático, da Índia à Malaca, e somente depois com chinesas; outra, a de que os portugueses e as chinesas conviveram desde o início do desenvolvimento do território. Ao longo da história da RAEM, a orfandade constituiu uma questão central ligada às hipóteses desses mitos das origens, inscrita, por exemplo, em “A-Chan, a tancareira” (SENA FERNANDES, 1997). Entendendo, em um primeiro momento e genericamente, a orfandade como a condição social de uma criança cujo pai e/ou mãe faleceram ou a abandonaram; no conto, a relação interétnica entre uma *tan ka* e um português marinheiro acaba por gerar uma filha que será levada para ser criada, em Portugal, pela irmã deste. O destino da tancareira, traçado na escrita, ancora-se no estado servil e discriminatório do espaço que essas populações flutuantes viviam em relação ao poder central da China, à sua sociedade tradicional que fixava um alto grau de importância e valor à terra e mais especificamente no que se refere à condição da mulher, dentro da organização familiar. E com relação à sociedade portuguesa que habitava Macau, esse grupo tinha um estatuto ambivalente tanto de cooperação quanto de segregação. No conto, a mulher é surpreendida pelas mãos que tomam a criança, sem capacidade de reação à “fatalidade” histórica. A orfandade parcial, materna, implica, na perspectiva do personagem português, uma decisão de evitar que a criança passasse por aquilo que Cabral e Lourenço (1993) definiram como estigma de humilhação, por ser fruto daquela dupla margem. Levá-la para longe seria, nessa perspectiva, dar-lhe um “novo início”. Se para uns, em Macau, o capital interétnico se transformou em benefício socioeconômico, para outros ou, ainda, para ambos, este capital nunca deixou de funcionar simultaneamente de forma deslizando dentro de estruturas discriminatórias. Alguns romances de Macau centram as suas narrativas em protagonistas órfãs, mas, por uma questão de espaço, por ora apenas serão indicados estes três. O primeiro é *Os dores* (2011), de Henrique de Senna Fernandes, uma obra póstuma e inacabada, estruturada em partes, nas quais o drama psicológico de Leontina, uma órfã encontrada perto da praia perpassa toda a

trama. Não se sabe como seria o desfecho do romance, mas diferentemente dos dois romances anteriores de Senna Fernandes, neste o que se evidencia é como o estigma de humilhação é interiorizado pela personagem principal, devido aos maus tratos na infância, tornando-a perversa consigo mesma, principalmente, nas decisões afetivas. Leontina define-se como uma “sobrevivente” porque se percebia “apenas” como uma “bambina”, uma “crioula”. O segundo é *Doomsday Hotel*, de Wong Bik Wan, que retrata a memória da vida de uma órfã de Macau por pequenos fatos acidentais que acontecem ao percorrer o hotel Doomsday. O nome fictício do hotel é usado para falar do Bela Vista, um dos ícones da arquitetura portuguesa e símbolo da administração colonial de Macau. O hotel é herdado pela órfã que prepara uma festa para a sua reabertura, mas só aparecem fantasmas. A narrativa é fragmentada e as lembranças a *promises*, do escritor Austin Coates (1987), que, baseado na história de uma menina chinesa abandonada e vendida à prostituição aos 13 anos de idade, depois do seu relacionamento com Thomas Merop, filho do fundador da companhia Lloyd, passa a ser uma das mais ricas comerciantes do ópio da costa chinesa e benemérita da cidade. As três narrativas conectam fios de representatividade da formação social de Macau que, em outro momento, serão melhor investigados.

De qualquer modo, aquela comunidade macaense mestiça, que usava uma língua própria, comia a partir de uma culinária própria e que habitava casas em um estilo próprio consolidou a interculturalidade que constitui a base do entendimento de Macau como um lugar especial. Sendo assim, deveria ser cuidada com empenho significativo. De novo, através da poesia, é possível voltar no tempo e percorrer as histórias familiares de personagens muito vivas como as que aparecem na obra de José Inocêncio dos Santos Ferreira, conhecido popularmente como Adé – “ti Vecenta”, “Titi Chai”, “Nhum Chico”, “Bita”, “Apau” e “Lilita” – ou ainda, com aquelas bem reconhecidas por essa comunidade, como “Paulo, cabo ranchéro”, “Nhum Juán” soldado, “A-Loi” dos sorvetes. Essas personagens, citadas na sua obra poética, movem-se por ruas arborizadas, casas avarandadas, com quintais e pomares, com as “nho-nhonha” a cozinhereis saborosas comidas. O *papiaçam* tem interessado linguistas de todo o mundo, mas o que gostaria de sublinhar, neste curto espaço, é que das três formas enunciadas por João Feliciano Marques Pereira, o macaísta cerrado ou puro, o modificado e o falado pelos chineses, Adé usa a primeira que era característica para falar dos assuntos picarescos e da vida íntima de Macau, muito própria das classes menos favorecidas. Enquanto cozinham, as “nho nhonha” iam “papiando” sobre a vida cotidiana, comparando o tempo atual com o passado e julgando sempre este, mais antigo, melhor do que o atual. Os poemas “Macau”, “Macau di tempo antigo”, “Macau, Beléza di Passado”, “Nôso Macau di Agora” e “Macau Modernado”, entre outros, caracterizam-se por um olhar decadente frente às mudanças por que foi passando a região e mesmo que o tempo tenha trazido alguns benefícios, só pode ser percebido em sua ambivalente perda de aura, ou seja, daquele sentido da experiência. Ou seja, mais uma vez, o que se observa é o sentido da orfandade, ligado à noção de destino no processo histórico, ou nas margens dele.

E não está mesmo toda essa riqueza cultural, de fio a pavio, em risco de extinção? Como

afirma Miguel de Senna Fernandes não basta uma récita ao ano para manter viva a cultura, ainda mais frente a outras que são muito mais fortes politicamente. É preciso uma ação vigorosa.

### **Para concluir: rotas esquivas**

Além de a orfandade poder ser relacionada, na literatura, aos mitos das origens, como no conto de Henrique de Senna Fernandes; no que se refere à sociedade macaense, ela se liga diretamente, nos romances citados, a outras questões que são a subalternidade feminina e o mercado matrimonial, também à escravidão e à venda de mulheres nas rotas do império português. No sul da China, o termo que circula para designar as crianças pobres do sexo feminino compradas para os mais variados serviços de unidades domésticas tanto chinesas como de Macau é *muitsai*. Segundo Boxer (1990) a palavra não era muito utilizada pela documentação oficial até finais do século XVIII. Para Poon (2000, apud SOUSA, 2011), o termo começou a ser utilizado apenas em finais do século XIX e décadas seguintes do século XX. O interesse por essas questões é relativamente novo e muito trabalho necessita ser feito.

O caminho percorrido pode confrontar as versões e apontar a algumas similaridades porque se Papa Osmubal atesta um mundo em distopia, com o esvaziamento de sentido das marcas históricas da cultura portuguesa, os macaenses, principalmente, aqueles que cultivavam a língua portuguesa e o *papiaçam*, de ascendência europeia e fé cristã, expressam justamente os processos pelos quais o tempo passou a ser percebido como agônico. Mais uma vez, evidencia-se um sentido de abandono ou de despartencimento, ao fim e ao cabo de um nevrálgico processo de transferência administrativa. Por outro lado, o desenvolvimento da cidade a partir das matrizes “cristã” e “chinesa” com os macaenses pelo meio significou, ao olhar de Yi Ling, a descaracterização dos modos de ser e de viver dos chineses que habitavam a região. Nem sempre as estrelas brilharam aos “amarelos”, hoje, donos da cidade. Em meio a dissensos, o único consenso parece estar na instabilização daqueles discursos oficiais de Macau como terra de encontro. Ao contrário, através das fontes de diferentes línguas, a região se desenvolveu exatamente por sucessivos erros, enganos e tropeços e com o pano de fundo do progresso devorando tudo.

Rui Rocha, ao seguir a ideia do educador francês Jean-Claude Forquin, para quem a multiculturalidade da sociedade não deveria ser uma justaposição de “monoculturalidades” fechadas, porque esse modelo transporta consigo o germe da segregação ou da auto-segregação, percebe que seja necessário um novo modelo educacional multilíngue com o objetivo de afastar os perigos ao convívio entre os diferentes grupos sociais. Se for verdade que, na contemporaneidade, a importância de um espaço assenta-se sobre o potencial de suas conexões ao invés de tamanho da superfície e da população, ou seja, substituindo a estatística quantitativa pela avaliação estrutural de mobilidade, a RAEM pode ser observada a partir de um ponto de vista mais dinâmico com relação aos seus processos de formações identitárias, com consequências

em várias áreas, incluindo a literatura. A contraposição da ideia de que a RAEM surgiu a partir de uma *cidade aberta* torna-se mais visível quando as questões que envolvem a identificação do espaço são tratadas comparativamente, já que uma das considerações a se fazer é que, talvez, seja possível distinguir um concerto em torno da noção de que a ela seja um espaço bastante impermeável, de difíceis negociações em torno da sensação de pertencimento. Mas, por outro lado, a partir do modelo multilíngue, não se poderá mais atestar, como no passado, que a sua produção literária seja, incipiente. Em nenhuma hipótese.

## Referências

- ALMEIDA, Maria do Rosário. *Chu Kong*. Macau: Instituto Cultural de Macau, 1987.
- AMARO, Ana Maria. Macau, terra de contrastes. In: CRUZ E SILVA, J. A. *Um olhar sobre Macao*. Macau: Fundação Oriente, Instituto de Investigação Científica Tropical, 1991.
- ARRIMAR, Jorge; YAO, Jingming (org.) *Antologia de poetas de Macau*. Macau: Instituto Camões, Instituto Cultural de Macau e Instituto Português do Oriente, 1999.
- BARBOSA, Paulo. Nos tempos em que Macau era bairrista. *Revista Macau*, IV série, n. 29, dezembro de 2002, p. 30-35.
- BHABHA, Homi. O terceiro espaço. Uma entrevista com Homi Bhabha. Entrevistador Jonathan Rutherford. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Cidadania*. Rio de Janeiro, n. 24, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BORDEN, Ian. The ‘strangely familiar’ city: cultural challenges to the city objects. *Culture of Metropolis in Macau. An International Symposium on Cultural Heritage Strategies for Twenty-first Century*. RAEM: Instituto Cultural do Governo da RAE de Macau, 2001, p. 97-103.
- BOXER, Charles R. *Mary and Misogyny: women in Iberian Expansion Overseas (1415 – 1815). Some facts, fancies and personalities*. London, Duckworth, 1975.
- BROOKSHAW, David. A escrita de Macau: uma literatura de circunstâncias ou as circunstâncias de uma literatura. In: LABORINHO, Ana Paula; PINTO, Marta Pacheco (org.). *Macau na escrita, escritas de Macau*. Famalicão: ed. Humus, 2010.
- BURKE, Peter (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Lopes. São Paulo: ed. Unesp, 2011.
- CABRAL, Pina e LOURENÇO, Nelson. *Em terra de tufões: dinâmicas da etnicidade macaense*. Macau: Instituto Cultural de Macau, 1993.
- CHEN, Arthur H (ed.) *Culture of Metropolis in Macau. An International Symposium on Cultural Heritage Strategies for Twenty-first Century*. RAEM: Instituto Cultural do Governo da RAE de Macau, 2001 a.
- \_\_\_\_\_. Revitalizing the cultural symbiosis of Macau. *Culture of Metropolis in Macau. An*

*International Symposium on Cultural Heritage Strategies for Twenty-first Century*. RAEM: Instituto Cultural do Governo da RAE de Macau, 2001 b, p. 75-81.

CHENG, Miu-Bing (Christina). *Macao: a cultural Janus*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 1998.

CHENG Wai-Ming. Literatura chinesa de Macau entre os anos oitenta e os princípios da década de noventa. *Revista da Administração*, n. 29, vol VIII, 3º., 1995, p. 501-523.

CORREIA, Ana Cristina Rouillé. Macau, macaenses e língua portuguesa. *Revista Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, n. 7. Lisboa, outubro-dezembro de 1999, p. 119-124.

DIAS, Fernanda. *Contos da água e do vento: recontos*. RAEM: Livros do Meio, Instituto Cultural de Macau, 2013.

\_\_\_\_\_. *O Sol, a Lua e a via do fio de seda: uma leitura do Yi Jing*. RAEM: Livros do Meio, Instituto Cultural de Macau, 2011.

\_\_\_\_\_. *Chá verde – poemas*. RAEM: C. A. da Cultura, 2002.

\_\_\_\_\_. *Rio de erhu – poemas*. RAEM: Fábrica de livros, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dias da prosperidade – contos*. Macau: Instituto de Cultura de Macau, 1998.

\_\_\_\_\_. *Horas de papel – poemas*. Macau: Livros do Oriente, 1992.

ESTIMA DE OLIVEIRA, Alberto. *Mesopotâmia: espaço que criei*. Lisboa: Aríon Publicações, 2003.

FILIPE, Mário. Macau e a situação futura da língua portuguesa. *Revista Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, n. 7. Lisboa, outubro-dezembro de 1999, p. 102-106.

GROSSO, Maria José Reis. Macau, identidade multilíngue. *Revista Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, n. 7. Lisboa, outubro-dezembro de 1999, p. 96-101.

LABORINHO, Ana Paula. Por uma lusofonia a oriente: sinais do passado, estratégias do presente. Apresentação. *Revista Camões: Revista de Letras e Culturas Lusófonas*, n. 7. Lisboa, outubro-dezembro de 1999.

\_\_\_\_\_. Macau e a escrita. Termos de um problema. In: LABORINHO, Ana Paula; PINTO, Marta Pacheco (org.). *Macau na escrita, escritas de Macau*. Famalicão: ed. Humus, 2010.

MEXIA, Pedro. Caminho de pedras: sobre a poesia de Alberto Estima de Oliveira. In: ESTIMA DE OLIVEIRA, Alberto. *Mesopotâmia: espaço que criei*. Lisboa: Aríon Publicações, 2003, p. 139-143.

NGAI, Gary M. C. Macao's identity: the need for its preservation and development into the next century. In: CHEN, Arthur H. (ed.) *Culture of Metropolis in Macau. An International Symposium on Cultural Heritage Strategies for Twenty-first Century*. RAEM: Instituto Cultural do Governo da RAE de Macau, 2001, p. 139-151.

PILEIRA, Carlos Manuel. *Mudanças sócio-culturais em Macau. A questão étnica do macaense*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas, 1999.

KELEN, Christopher (Kit). *Idolatria dos antepassados e outros poemas de Christopher (Kit) Kelen*. Trad. Andreia Sarabando. Lisboa: Edição CEPAPS, FCSH e FCT, 2013.

ROCHA, Rui. Macau, multicultural society? *Revista de Cultura. Series II*, n. 78, October, 1998, p. 26-31.

SATKOWSKI, Leon. *The myth of the open city: the Venetian ghetto and the architecture of segregation*. In: CHEN, Arthur H. (ed.) *Culture of Metropolis in Macau. An International Symposium on Cultural Heritage Strategies for Twenty-first Century*. RAEM: Instituto Cultural do Governo da RAE de Macau, 2001, p. 205-212.

SCOTT, Joan. História das mulheres. In: BURKE (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Abdala. São Paulo: Unesp, 2011, p. 65-98.

SENA FERNANDES, Henrique. *Nan Van: contos de Macau*. Macau: Instituto Cultural de Macau, 1997.

\_\_\_\_\_. *Os Dores*. RAEM: Instituto de Cultura de Macau, 201

SIMAS, Monica. Macau: a plural literature? *Asian Diasporic Visual Cultures and the Americas*, vol. 2, USA: Columbia University, 2016, p. 51-67.

\_\_\_\_\_. *Margens do destino. Macau na literatura em língua portuguesa*. São Caetano: YENDIS ed., 2007.

\_\_\_\_\_. A tradução na paisagem poética de Macau entre a diversidade e a diferença cultural. In: Izabela Leal, José Guilherme dos Santos Fernandes, Sylvia Trusen. (Org.). *Tradição e Tradução entre trânsitos e saberes*. 1ed. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2016, v. 1, p. 78-96.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 39-63.

SOUSA, Ivo de Carneiro. *A outra metade do céu. Escravatura e orfandade femininas, mercado matrimonial e elites mercantis em Macau (séculos XVI – XVIII)*. China Shenzhen: Saint Joseph Academic Press, 2011.

TEIXEIRA-E-SILVA, Roberval; LIMA-HERNANDEZ, Maria Célia. Políticas linguísticas e língua portuguesa em Macau, China: à guisa de introdução. *Revista Signótica*. Goiás, volume 26, 2014, p. 61-76. Versão eletrônica em: <https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/31400/16841>. Acessado em 20/01/2020.

TEIXEIRA-E-SILVA, Roberval. Linguagem, cultura e interação: espaços simbólicos construídos em língua portuguesa na China e em Macau. *Fragmentum*, v. 1 e 2, n. 35, 2012.

WESSELING, Henk. História de além-mar. In: BURKE, Peter (org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. Trad. Magda Abdala. São Paulo: Unesp, p.99-133.

WORDIE, Jason. *Macao: people and places, past and presente*. Hong Kong: Angsana Int., 2013.

YAO, Feng. *Palavras cansadas da gramática*. Poesia e fotografia. Lisboa: Gradiva, 2014.



## PLANEJAMENTO LINGUÍSTICO FAMILIAR NA DIÁSPORA BRASILEIRA: CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE BRASILEIRA EM DONGGUAN, CHINA

*Júlio Reis Jatobá<sup>1</sup>*

### Resumo

Partindo da perspectiva sociocultural da Língua de Herança e, portanto, do seu papel na (re)identificação, (re)organização e transformação de grupos sociais em contextos de emigração e imigração, este artigo apresenta e discute algumas das características do Português como Língua de Herança (PLH) em famílias da comunidade brasileira em Dongguan, China, com crianças em idade escolar. Basearemos esta discussão em dados coletados em visitas de campo, entrevistas e questionários. Nossos resultados apontam algumas das razões da necessidade de ampliar a discussão sobre o planejamento linguístico familiar para o PLH e de inseri-lo na agenda de investigações sobre Política e Planejamento Linguístico e Diáspora Brasileira numa perspectiva transnacional. Por fim, esperamos que os resultados contribuam para que instituições de ensino e governos reflitam sobre a urgência de reformularem políticas de acreditação, credenciamento, validação e emissão de diplomas escolares.

**Palavras-chave:** Comunidades Brasileiras na China, Diáspora Brasileira, Português como Língua de Herança, Política e Planejamento Linguístico, Planejamento Linguístico Familiar.

### Abstract

Starting from the sociocultural perspective of the Heritage Language and, therefore, of its role in the (re) identification, (re) organization and transformation of social groups in contexts of emigration and immigration, this article presents and discusses some of the characteristics of Portuguese as a Heritage Language (PHL) in families from the Brazilian community in Dongguan, China, with children in school-age. We will base this discussion on data collected from field visits, interviews and surveys. Our results point out some of the reasons for the need to expand the discussion on family language planning for PHL and to include it in the research agenda on Linguistic Planning and Policy and the Brazilian Diaspora in a transnational perspective. Finally, we hope that the results will help educational institutions and governments to reflect on the urgency of reformulating policies for accreditation, validation and issuance of diplomas.

**Keywords:** Brazilian Communities in China, Brazilian Diaspora, Portuguese as a Heritage Language, Language Policy and Planning, Family Language Planning.

---

<sup>1</sup> Professor do Departamento de Português da Universidade de Macau / Cátedra UNESCO “Políticas Linguísticas para o Multilinguismo” (UNESCO Chair “Language Policies for Multilingualism”)



## Considerações iniciais

Nos últimos anos, a aquisição de idiomas nacionais / oficiais e de herança por comunidades imigrantes na Europa e nos Estados Unidos da América tem sido amplamente estudada, mas poucos estudos têm sido feitos no contexto asiático. Assim, neste artigo analisamos os desafios específicos e particulares do acesso à educação formal e à aquisição do Português como Língua de Herança (PLH) em membros da comunidade brasileira em idade escolar em Dongguan, China. Ao contrário dos contextos da Europa ou dos EUA, no caso dongguanês<sup>2</sup>, é importante notar que existem alguns problemas específicos em relação à educação das crianças da comunidade brasileira. De acordo com os resultados de uma investigação com líderes comunitários brasileiros em Dongguan e agentes locais de educação (JATOBÁ; SHANG, 2019, p. 219-220), quando atingem a idade universitária, uma proporção significativa dessas crianças não pode frequentar universidades públicas chinesas (devido à baixa proficiência no idioma chinês e / ou restrições do governo para a matrícula de estrangeiros no ensino superior) tampouco universidades brasileiras (devido, sobretudo, a problemas para a validação dos diplomas de ensino médio cursados fora do Brasil).

Além disso, as famílias que não têm oportunidade de matricular seus filhos em escolas internacionais em Dongguan vivem um dilema. Por um lado, essas crianças estudam em escolas organizadas por suas próprias comunidades; portanto, após a conclusão do ensino obrigatório, eles não têm proficiência linguística suficiente para frequentar uma universidade no país anfitrião. Por outro lado, se esses estudantes querem voltar ao Brasil para frequentar uma universidade, as universidades brasileiras não reconhecem os diplomas emitidos pela China ou pelas escolas organizadas pelas próprias comunidades.

Apesar dessa tensão entre as crescentes necessidades da diáspora brasileira, existem poucas pesquisas sobre o contexto sino-brasileiro (KUHN; NUNES, 2012; YE, 2014; JIANG, 2015; JATOBÁ; SHANG, 2019) ou, ainda, sobre políticas linguísticas para a língua portuguesa na China (JATOBÁ, 2015, 2017; LIU, 2015). Considerando a escala da comunidade brasileira em Dongguan<sup>3</sup> e a escala da comunidade chinesa no Brasil, aliadas à importância da comunicação em termos de globalização, há uma necessidade imediata de um melhor entendimento sobre a situação, os desafios e as dificuldades das comunidades brasileiras em Dongguan.

Tomando esse cenário como referência, examinaremos e discutiremos algumas características linguísticas e culturais específicas que ajudam os membros da comunidade

<sup>2</sup> Como abordaremos adiante, a crise do setor calçadista brasileiro nos anos 1990 forçou muitas fábricas a se mudarem para Dongguan, o maior polo de produção calçadista da China.

<sup>3</sup> Em estimativa feita por líderes comunitários brasileira (cf. JATOBÁ; SHANG (2019)), calcula-se que o número de brasileiros residentes em Dongguan entre 2018 e 2019 esteve entre 2000 e 3000. Em consulta ao Portal Consular do MRE (Brasileiros no Mundo) em 20 de fevereiro de 2020, a última estimativa publicada sobre o número de brasileiros na China é do ano de 2014 (16700 brasileiros, dados disponíveis em <http://www.portalconsular.itamaraty.gov.br/no-exterior/brasileiros-no-mundo>). Não há estimativas fornecidas pelo governo de Dongguan.

brasileira de Dongguan a aprimorar seus esforços para melhorar a qualidade da educação. Para tal, neste artigo apresentaremos uma breve história da diáspora brasileira em Dongguan para alargar a nossa compreensão dos pontos fortes que nutrem o ambiente da comunidade brasileira em Dongguan e como esses pontos fortes podem ser diferentes dos de outras comunidades imigrantes brasileiras na China ou na Ásia. Para isso, realizamos os seguintes procedimentos: (i) visitas de campo a uma escola brasileira em Dongguan; (ii) entrevistas com professores dessa escola e líderes comunitários e (iii) questionários e pesquisas com 22 famílias brasileiras com crianças em idade escolar (37 crianças no total).

### **Enquadramento de pesquisa**

Para entender melhor os desafios da comunidade brasileira em Dongguan para manter o ensino da língua portuguesa, fundamentaremos nossa discussão nos conceitos de Língua de Herança (LH), Bilinguismo e Terceiro Espaço. Enfatizamos que esses conceitos estão intimamente ligados à imigração, mobilidade, línguas e culturas. Ou seja, são diretamente dependentes do contexto em que estão imersos. Dito isto, não pretendemos aprofundar ou fazer uma revisão abrangente desses conceitos, mas buscamos conceituações que se aproximem e dialoguem com os contextos e especificidades da Comunidade Brasileira em Dongguan.

Como aponta Valdés (2000), o termo falante de língua de herança não é definido com precisão. Polinsky e Kagan (2007) discutem sobre essa falta de precisão e, com base na ideia de “particular family relevance” (FISHMAN, 2001, p. 81) e “strong cultural connection to a particular language” e “heritage motivation” (VAN DEUSEN-SCHOLL, 2003, p. 222), propõe referir-se a LH como um conceito estreito e amplo. Assim, na perspectiva de Valdés (2000), Polinsky e Kagan (2007, p. 369) assumem que a LH assume uma dualidade no sentido de: (i) ser *estreita* no que se refere a falantes de LH como indivíduos criados em lares onde a língua falada não é a língua oficial do país anfitrião mas, ao mesmo tempo, bilíngues em relação a língua do país anfitrião e a língua da herança e (ii) ser *ampla* no sentido de que “heritage language is equivalent to a second language in terms of linguistic competence, and as a second language, it typically begins in the classroom, in adulthood” (POLINSKY; KAGAN, 2007, p. 369).

Para as propostas de pesquisa, também assumimos que a definição de Língua de Herança e de falante de língua de herança podem variar ligeiramente de acordo com o contexto e a perspectiva adotada pelo pesquisador devido ao fato de que “objetos de observação não são autônomos nem isolados, mas holísticos e derivados da interação com o ambiente” (LIMA-HERNANDES; SASSI, 2015, p. 109). Além disso, quando falamos de LH, não estamos falando apenas de “língua”, mas, principalmente, de conexões e desconexões invisíveis e complexas entre culturas, gerações, valores e motivações. Nesse sentido, a LH não apenas conectará o falante com seu “passado”, mas ajudará a construí-lo e reconstruí-lo como um indivíduo multicultural e, em muitos casos, multilíngue.

Tendo em vista o cenário de Dongguan, neste artigo consideraremos LH como “aquela utilizada com restrições, limitada a um grupo social ou ao ambiente familiar, e que convive com outra(s) língua(s) que circula(m) em outros setores, instituições e mídias da sociedade em que vive” (BORUCHOWSKI, 2015, p. 163) e falante de LH como “pessoa criada num ambiente em que utiliza uma linguagem minoritária, que a conecta a gerações de familiares que utilizam a língua minoritária” (JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015, p. 264).

Para descrever o sentido *estrito* de LH, Polinsky e Kagan (2007, p. 369) referem-se ao falante de LH como alguém em certo grau bilíngue. Levando em consideração que quando falamos de contextos de ensino médio ou superior em contextos de LH, estamos lidando inevitavelmente com línguas em contato, no caso de Dongguan, o português, o chinês e o inglês e, portanto, de potenciais casos de bilinguismo. Deste modo, será necessário restringir o uso do conceito bilinguismo nesta pesquisa. O bilinguismo<sup>4</sup> tem sido bastante discutido e redefinido por especialistas e, por conseguinte, há bastantes variações em sua definição de acordo com as orientações teóricas ou os contextos de pesquisa estabelecidos. A este propósito, Wei (2007a, p. 5) discorre sobre esta problemática e ao levantar a questão “quem é bilíngue?” aponta que as variáveis chave para a definição de “pessoa bilíngue” têm sido (i) a idade e a maneira de aquisição, (ii) nível de proficiência em uma língua específica, (iii) domínios de uso da língua e (iv) autoidentificação e atitude. O autor ressalta que diferentes áreas têm diferentes predileções em focar em alguma variável específica e, a fim de demonstrar a dificuldade de responder à questão levantada sobre “que é bilíngue”, Wei (p. 6-7) apresenta uma lista de 37 termos que têm sido comumente usados para descrever tipos de bilinguismo.

Levando em conta a variedade de definições e categorizações sobre bilinguismo e tendo em vista que em nossa pesquisa o português foi declarado como a única língua usada nas interações familiares de 80% das famílias com crianças em idade escolar, consideraremos, para fins específicos de contextualização desta pesquisa e para aproximar-se ao que as próprias famílias declaram como “ser bilíngue”, o bilinguismo como “falantes de português mais alto grau de proficiência em outra língua”. Além disso, dividiremos o bilinguismo em duas categorias: *bilinguismo sequencial*, falantes em que a segunda língua é adicionada em estágio posterior ao processo de aquisição da língua primeira; *bilinguismo simultâneo*, falantes em que o processo de aquisição das duas línguas foi iniciado ao mesmo tempo, geralmente no mesmo contexto.

Finalmente, ao falarmos de LH e de bilinguismo, invocamos, também, os espaços criados entre, pelo menos, duas línguas e culturas. Portanto, o conceito *Terceiro Espaço* é de grande valia para a nossa reflexão. Para entender as relações entre *línguas de herança* e *Terceiro Espaço*, entendemos o *Terceiro Espaço* como o proposto por Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015, p. 268):

---

4 Para um panorama sobre as dimensões do bilinguismo, favor consultar Wei (2007b, obra referida).

Espaço invisível, de ordem social, emocional, cultural ou histórica, que fica entre duas instituições, conceitos ou situações melhor definidas, melhor aceitas e/ou mais valorizadas. No contexto das línguas de herança, o terceiro espaço é consolidado como o resultado das interações com a língua e cultura majoritária e língua e cultura de herança, influenciadas pela convivência de familiares de diferentes nacionalidades ou backgrounds culturais. Esse espaço origina-se também no senso de pertencimento e familiaridade que um indivíduo estrangeiro tem em relação à língua e à cultura do local de residência e que é influenciado pelo nível de interação e valorização de sua língua e cultura maternos.

Definidos esses conceitos-chave para nossa pesquisa, apresentaremos a seguir o contexto e as particularidades da comunidade brasileira em Dongguan.

## Comunidade Brasileira em Dongguan

### Gênese e desafios iniciais

Desde meados da década 90, com a crise calçadista brasileira e a ascensão da indústria calçadista chinesa, empresas brasileiras ligadas a esse setor e do couro começaram a chegar ao *Pearl River Delta*<sup>5</sup>. Segundo o relato de alguns líderes comunitários, a vinda de fábricas e, principalmente, técnicos brasileiros especializados em couro e calçados para a cidade de Dongguan não foi uma questão de escolha pessoal, mas sim uma questão de sobrevivência para o setor calçadista brasileiro da região do Vale dos Sinos, Rio Grande do Sul (JATOBÁ; SHANG, 2019, p. 220).

Estimulada pela Política de Reforma e Abertura da China<sup>6</sup>, pela proximidade com as primeiras *Special Economic Zone*<sup>7</sup> (SEZ) e pelos incentivos fiscais oferecidos às fábricas estrangeiras, a então, pequena cidade de Dongguan recebeu o maior fluxo migratório de brasileiros na China. Descrita comumente nos noticiários chineses como o “eldorado calçadista brasileira<sup>8</sup>”, hoje, quase 30 anos depois da chegada dos primeiros brasileiros, Dongguan transformou-se em uma das maiores cidades e polos industriais da China, com população residente estimada em pouco mais de 8 milhões de residentes (censo 2017).

Segundo relatórios da *HSBC Expat Explorer Economics*<sup>9</sup>, nos últimos anos, pela notável

---

5 Região entre as cidades compreendidas entre Guangzhou (capital da província de Guangdong) e a SAR Macau e SAR Hong Kong. Esta região é considerada uma das regiões mais densamente povoadas do mundo.

6 A *Política de Reforma e Abertura da China* (改革开放, *Gǎigé kāifàng*) refere-se a um conjunto de políticas e medidas anunciadas por Deng Xiaoping para o desenvolvimento das quatro bases para a modernização da China (Agricultura, Indústria, Defesa Nacional e Ciência e Tecnologia). O anúncio foi realizado em ocasião da 3ª Sessão Plenária do 11º Comitê Central do Partido Comunista da China, em 1978 (中共十一届三中全会).

7 A província de Guangdong foi a pioneira na implementação das SEZs, estando as primeiras SEZs nas cidades de Zhuhai e Shenzhen, áreas de fronteira com Macau e Hong Kong, respectivamente.

8 Texto original “巴西鞋匠的‘黄金之乡’”.

9 <https://expatexplorer.hsbc.com/survey/>, acessado em 20/03/2016

melhora dos serviços de acesso à educação de nível internacional e à saúde, a China vem atraindo expatriados de várias partes do mundo, sobretudo, tem-se destacado pela boa relação custo-benefício de salários pagos e qualidade de vida. Porém, na década de 90, as condições para expatriados em Dongguan não eram tão favoráveis. A escassa oferta de escolas internacionais ou serviços básicos de saúde eram alguns dos principais empecilhos. Porém, como apontam Ye (2014) e Jiang (2015), segundo os primeiros brasileiros a chegarem em Dongguan, a maior resistência em vir para China devia-se, sobretudo, às imagens negativas da China criadas pela mídia brasileira, onde os chineses eram/são tratados de maneira caricata e exótica e a constante divulgação de notícias sobre os problemas de segurança alimentar e poluição ambiental. Este desconhecimento e resistência inicial fez com que salários pagos aos técnicos brasileiros fossem um grande contraponto, pois, em muitos casos os técnicos chegavam a receber cinco vezes mais do que recebiam no Brasil, além de terem acesso a benefícios que não tinham no Brasil.

Depois da primeira leva de brasileiros chegar em Dongguan a imagem negativa da China foi desconstruindo-se e o número de brasileiros dispostos a cruzar o mundo aumentou. Assim, uma rede de troca de contatos sobre a vida na China e a criação do “espaço étnico” foram facilitados, sobretudo, pelas tecnologias comunicacionais<sup>10</sup>. Deste modo, o crescimento da comunidade brasileira gerou alguns fenômenos de interesse para nossa análise neste trabalho, a saber: (i) a gradual diminuição dos salários e benefícios oferecidos e (ii) a vinda da família dos técnicos e, portanto, uma maior preocupação com acesso à educação (JATOBA; SHANG, 2019, p. 220).

A diminuição dos salários aliada ao aumento do custo de vida em Dongguan (sobretudo após o ano de 2010) configuram uma importante variável na escolha do acesso à educação por parte dos filhos dos trabalhadores desta comunidade. Algumas famílias que antes podiam dar-se ao luxo de matricular seus filhos em escolas internacionais começaram a procurar escolas locais ou as “escolinhas brasileiras” (JATOBA; SHANG, 2019, p. 222-3).

Como foi possível observar durante as entrevistas e nos resultados dos inquéritos da nossa pesquisa, o acesso à educação e a decisão da língua de instrução escolar foram citados pelas 22 famílias participantes como os dois fatores de maior preocupação. Esta apreensão em relação à *educação linguística* corrobora a argumentação de Jatobá e Shang (2019) a respeito da escolha por um sistema de educacional chinês, ocidental ou brasileiro ser condicionada por um processo de “*modelagem cultural*” da comunidade brasileira<sup>11</sup> (Ibidem, p. 226) e, por consequência, criar tensões na decisão do planejamento linguístico familiar para a aquisição das línguas chinesa e portuguesa nas crianças em idade escolar da comunidade brasileira em Dongguan. Como os nossos resultados demonstram, esta “tensão” cria um “paradoxo” sobre a aquisição das línguas

---

10 Não é de nosso interesse neste artigo aprofundarmos no papel dos meios e tecnologias de comunicação na construção do “espaço étnico”. Sobre a “experiência migratória transnacional e meio de comunicação de trabalhadores brasileiros na China”, conferir Kuhn (2012).

11 巴西人社区文化塑造(bāxī rén shèqū wénhuà sùzào).

chinesa e portuguesa que se manifesta da seguinte forma: por um lado, as famílias expressam imenso desejo que os filhos adquiram a língua chinesa por considerarem um grande diferencial no futuro mercado de trabalho; porém, ao mesmo tempo, as famílias expressamente demonstram a vontade de que os filhos tenham somente o português e/ou inglês como a língua de instrução escolar. Como veremos adiante, um fator que corrobora o desejo de terem o português como uma das línguas de instrução escolar é o fato de muitos considerarem a estadia em Dongguan temporária.

Por fim, para que entendamos melhor a real situação da comunidade, vale ressaltar que, ao contrário do que destacam as grandes mídias de Brasil e China, em nossas visitas de campo e entrevistas observamos que, na realidade, grande parte da comunidade brasileira não tem os alegados altos salários e altíssimo padrão de qualidade de vida que as reportagens televisivas e artigos jornalísticos sugerem. Portanto, chamamos a atenção sobre as possíveis generalizações e distorções sobre a realidade da comunidade brasileira em Dongguan através das mídias tradicionais<sup>12</sup>.

### **O estabelecimento da comunidade**

O Consulado do Brasil em Guangzhou estima que os brasileiros em Dongguan sejam aproximadamente 3.000 e afirma ser a maior comunidade brasileira na China, sendo aproximadamente o dobro da comunidade brasileira em Shanghai e o triplo da de Beijing (Pequim). Segundo levantamento do Ministério das Relações Exteriores do Brasil, dentro do contexto asiático a comunidade brasileira em Dongguan só não é maior do que as comunidades brasileiras no Japão<sup>13</sup>.

Porém, o tamanho exato da comunidade é de difícil estimativa, pois, segundo os próprios membros da comunidade, o número da população brasileira em Dongguan é marcada pela volatilidade dos contextos econômicos de Brasil, China e do mercado calçadista. Após um vertiginoso crescimento entre os anos de 2000 a 2008, observa-se uma estabilização ou leve diminuição da comunidade entre os anos de 2012 e 2015. Segundo os entrevistados, parte da diminuição do interesse de novos brasileiros por Dongguan deve-se, sobretudo, à:

- (i) diminuição de salários e perda de postos de trabalho especializado para técnicos calçadistas chineses (a China já forma técnicos especializados no setor calçadista);
- (ii) grande aumento do custo de vida em Dongguan e valorização do Iuan chinês, o que aumentou sensivelmente os custos de produção para as fábricas em Dongguan;

---

12 Devido à falta de materiais de referência sobre a comunidade brasileira em Dongguan, nossa pesquisa iniciou-se com um levantamento das notícias sobre a comunidade veiculadas na mídia brasileira e chinesa. Não negamos a importância deste tipo de material; porém, é importante frisar que, de acordo com nossas visitas de campo, na maioria das vezes, estas reportagens representam parcialmente ou estereotipada a realidade da maioria dos membros da comunidade brasileira.

13 O Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2015) estima que 179.649 brasileiros vivam atualmente no Japão e 16.700 na China (incluindo a SAR Macau e a SAR Hong Kong).

- (iii) as políticas do governo chinês em transformar Dongguan num grande polo industrial tecnológico, cortando os incentivos fiscais para indústrias não-tecnológicas e, assim, forçando fábricas e empresas do setor calçadista e do couro a mudarem-se para outras cidades do *Pearl River Delta* ou, em alguns casos, para outros países do Sudeste Asiático.

Além dos motivos supracitados, outro fator a ser levado em conta no desejo e planejamento entre ficar na China ou voltar ao Brasil é a atual instabilidade política e econômica no Brasil. No entanto, este fenômeno tem uma influência ambígua. Por um lado, com a desvalorização da moeda brasileira frente ao dólar e ao RMB, voltar a produzir sapatos no Brasil já não é inviável como tempos atrás. Porém, por outro lado, devido à instabilidade política, famílias que já se preparavam para voltar ao Brasil resolveram prolongar a estadia na China.

O interesse em ficar ou prolongar a estadia na China é de relevância para o planejamento familiar do acesso à educação, pois crianças que tiveram educação em língua portuguesa com a perspectiva de voltar ao Brasil para ingressar em universidades no Brasil acabam por ficarem na China para prosseguirem seus estudos universitários. Este fenômeno, em seu devido grau de comparação, assemelha-se ao caso dos *dekasseguis* brasileiros no Japão descritos pesquisados por Beltrão e Sugahara (2006): a condição de ser “permanentemente temporário”.

Em relação à formação da comunidade brasileira em Dongguan, há dois aspectos de destaque, a saber, a *naturalidade* e a *atividade ocupacional*. Ao contrário das outras comunidades da diáspora brasileira, do ponto de vista da naturalidade, a comunidade brasileira em Dongguan é bastante homogênea. A população é majoritariamente proveniente do estado do Rio Grande do Sul (sobretudo da região do Vale dos Sinos) e, segundo algumas famílias inqueridas, a preservação da cultura *gaúcha*<sup>14</sup> é um dos principais pontos de conexão, criação de laços de amizade e troca de experiências entre os membros da comunidade.

Esta busca pela preservação da cultura/herança gaúcha é de total relevância, pois, uma das características da aplicabilidade do conceito de “herança” ao campo linguístico é este poder ser definido como “um sistema de comunicação herdado em formas de valores que tangem todas as esferas da vida de um indivíduo. Esse universo carrega valores que representam um inconsciente coletivo (JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015, p. 13). Apesar das dificuldades e percalços para a transmissão desta “bagagem cultural” em terras estrangeiras, é pela língua portuguesa – língua majoritária do Brasil<sup>15</sup> – que são repassadas e redefinidas estas heranças e conexões com o país de origem. No caso de Dongguan, a “herança” e a “bagagem

14 Em português, *Gaúcho* é o gentílico para a região do Rio Grande do Sul. *Gaúcho* é também a designação genérica para o “Cowboy from South American Pampas” (OXFORD, S/d) que habita região compreendida entre a Argentina, Uruguai e o Rio Grande do Sul.

15 Apesar do histórico linguístico do Brasil ser marcado por relações diglósicas (ou até mesmo “perseguição linguística”) entre o português (língua do colonizador) e as línguas minoritárias (indígenas ou não), no Brasil contemporâneo a língua portuguesa é vista com uma das características da formação da identidade nacional brasileira.

cultural” podem ser verificadas nas atividades culturais e de convívio da comunidade, como, por exemplo, a criação, em 2012, do grupo “PTG China Véia (Piquete de tradições Gaúchas China Véia)”<sup>16</sup>.

Em relação à atividade ocupacional, os fabricantes e técnicos de confecção e controle de qualidade foram os primeiros a chegar. Em seguida, foram outros especialistas, desde os tratadores de couro e designers às modelos de pé. Porém, com o crescimento da comunidade o perfil ocupacional, também, se diversificou e hoje, apesar da maior parte da comunidade ter algum tipo de relação com o setor calçadista, a comunidade conta com a presença de prestadores de serviços e comerciantes.

Definidas as características gerais da formação e desenvolvimento da comunidade brasileira em Dongguan, passaremos a seguir a tratar da situação de acesso à educação.

### **Bilinguismo, Educação Linguística e Planejamento linguístico familiar**

O Bilinguismo é um termo recorrente no planejamento das famílias na diáspora brasileira que têm ou desejam ter filhos. No caso dos emigrantes adultos, “aprender” – formalmente ou informalmente – a língua do país anfitrião é um dos grandes desafios, pois, o acesso à esta nova língua/cultura poderá trazer uma série de acessos e benefícios (pessoais, sociais e financeiros). No caso das crianças em idade escolar, a língua do país anfitrião poderá vir a ser a única língua usada em sua educação escolar.

Em muitas circunstâncias, saber a língua do país anfitrião, mesmo que em baixos níveis de proficiência, é premissa para poder ter acesso a condições mínimas para candidaturas a postos de trabalho legalizados. Em outros contextos, como no caso de Dongguan, aprender (ou adquirir) a língua do país anfitrião não é uma das prioridades dos membros da comunidade e, muitas vezes, sequer está na pauta do planejamento familiar, pois interações no trabalho são geralmente feitas em uma terceira língua – o inglês – e, devido ao tamanho e organização da comunidade, a língua usada nas interações sociais é majoritariamente o português. Juntando-se a isso, há o fato de muitos membros considerarem a permanência na China temporária e, segundo alguns entrevistados, o investimento para aprender/adquirir o chinês não valer a pena.

Posto isso, qual seria o espaço do bilinguismo na política linguística familiar dos membros da comunidade brasileira em Dongguan? De acordo com os dados levantados em inquérito com 22 famílias<sup>17</sup> de Dongguan com filhos em idade escolar (totalizando 37 crianças), todos os pais

---

16 Conferir KLAUSS, T. “Gaúchos na China”. *Brasileiras Pelo Mundo*, 10 set. 2017. Disponível em: <https://www.brasileiraspelomundo.com/gauchos-na-china-480866843>

17 Levantamento realizado nos anos de 2014 e 2015 via internet. Além deste levantamento, um mapeamento das famílias com filhos em idade escolar foi feito por Jatoba e Ye entre os anos de 2014 e 2015 (dados não publicados) com dados obtidos por meio de visitas às empresas, consulado do Brasil em Guangzhou e a líderes comunitários.

demonstram atitudes positivas e adotam ações para que seus filhos sejam bilíngues (tentativa de uso de duas ou mais línguas em casa, acesso a escolas internacionais, escolinhas de língua, criação de contextos socializantes e verdadeiros do uso das línguas etc.). Porém, curiosamente, estas atitudes não se referem especificamente à língua do país anfitrião, mas sim ao português e ao inglês (63%), línguas que a maioria dos pais dominam e usam em suas interações de trabalho e, no caso de casamentos interculturais, a língua de interação familiar. No caso do bilinguismo que envolva o chinês, apesar das famílias expressarem desejo que os filhos tenham uma boa proficiência em mandarim, só há uma política linguística familiar e tomada de ações definida para a aquisição do mandarim<sup>18</sup> nas famílias onde um dos pais é de nacionalidade chinesa<sup>19</sup>.

Devido ao fato de a maioria dos casamentos serem entre brasileiros, a língua portuguesa é, na maior parte dos casos, a língua usada nas interações pais-filhos. Nos casos onde um dos pais não é brasileiro, a parte não-brasileira é sempre do sexo feminino. Em visita e entrevista às coordenadoras da escola *Bem me quer* e um líder comunitário, evidenciou-se o papel crucial das mães na concepção, organização e tomadas de ações em relação ao ensino de português e na decisão da política linguística familiar. Esta informação corrobora o observado por Moroni (2015) no caso das ações para a promoção do movimento do PLH na diáspora brasileira, onde, tem-se observado um protagonismo marcante das mulheres na elaboração e tomada de ações de promoção do PLH.

Podemos, portanto, com estas considerações preliminares e dados sobre a formação e constituição da comunidade brasileira em Dongguan, agrupar o bilinguismo e a política linguística familiar em Dongguan em dois grupos. O primeiro, que representa a maioria dos casos, se trata de *bilinguismo sequencial*. Neste caso, o português é a língua materna dos pais e, conseqüentemente, das crianças; as outras línguas (inglês e/ou chinês) são adquiridas pelas crianças por (i) contato com as babás e empregadas domésticas (no caso do chinês) ou (ii) durante a alfabetização nas escolas internacionais (inglês) ou nas escolas do país anfitrião (chinês).

O segundo, que apresenta a minoria dos casos observados, refere-se ao *bilinguismo simultâneo*. Esses são os casos onde a criança está exposta à, pelo menos, duas línguas/culturas em casa. Os pais deste grupo têm uma consciência maior sobre o bilinguismo e a há um planejamento linguístico familiar mais definido.

À vista disto, passaremos a tratar de um problema comum aos dois grupos: a escolha do

18 Apesar de a China ter centenas de línguas e dialetos, o mandarim, conhecido também como *putonghua* (普通话, literalmente, língua comum), é a única língua oficial do país.

19 No caso das famílias com um dos pais de nacionalidade chinesa, a prioridade de língua usada nas interações mãe-filho é primeiro a língua/dialeto materno da mãe (nesta pesquisa, quase sempre o cantonês) e depois o mandarim, língua veicular da China.

tipo de escola que seus filhos frequentarão.

### **Escolas em Dongguan: escolhas da comunidade**

Em contextos monoculturais, a importância da escola na formação de indivíduos que respeitem à diferença é fundamental. Em contextos multiculturais torna-se ainda mais crucial, pois o reconhecimento do *Outro* é um dos pontos de partida para que as crianças reconheçam e redefinam de maneira saudável e positiva suas várias facetas culturais. Isso, além de contribuir para a formação de sujeitos com “plasticidade cultural”, poderá contribuir para que a criança use suas línguas de maneira inclusiva e como reforçadores da complexidade integrativa e como um propulsor da capacidade criativa (cf. TADMOR; GALINSKY; MADDUX, 2012). Melhor dizendo, se o ambiente (escolar, familiar e comunitário) que a criança está imersa é multicultural e de respeito à diferença, a criança, intuitivamente, percebe as línguas – e culturas – que tem à sua disposição como formas naturais e espontâneas para comunicar, explorar, interagir e produzir significados com mundos cada vez mais plurais, diversos e complexos.

Posto isto, quais seriam as opções escolares para os membros da comunidade brasileira em Dongguan? Além das escolas locais, os membros da comunidade têm basicamente duas outras opções. Uma são as escolas internacionais que, na maioria das vezes, são filiais de redes internacionais e têm o inglês como língua veicular – estas, quase sempre mantêm o mandarim em seu currículo. Estas escolas seguem, sobretudo, currículos escolares britânico, canadense e australiano e tem como público-alvo crianças de classe média-alta e alta, geralmente filhos de expatriados e diplomatas. Com mensalidades que podem variar dos 1.000 aos 3.000 dólares, não é uma opção viável para grande parte da comunidade brasileira em Dongguan, principalmente, aos que tem mais de um filho.

A outra opção é pequenas escolas que tem currículos desenhados para um público internacional mais específico e menor, as quais designaremos *escolas comunitárias*<sup>20</sup>. Este tipo de estabelecimento educacional enfrenta obstáculos já superados pelas grandes redes de escolas internacionais já instaladas na China, como, por exemplo, conseguir passar pelo restrito e rígido controle à emissão de permissão de estabelecimentos educacionais. Em Dongguan, como descreveram alguns professores entrevistados, devido a imensa dificuldade e burocracia em registrar estes estabelecimentos de ensino privado, nasceu uma característica em comum dessas pequenas escolas fundadas por pessoas físicas e que quase sempre funcionam em áreas residenciais: escolas que funcionam sem licença e com “vista grossa” do governo local. Em outras palavras, o governo local reconhece a dificuldade dos trâmites burocráticos para autorizar o funcionamento destes estabelecimentos e, apesar de ter conhecimento do funcionamento sem registro e autorização legal, não interfere no funcionamento e operação destas escolas.

---

20 Tomanos a definição de escolas comunitárias como “escolas criadas por uma comunidade de falantes de uma língua minoritária para que se ensine esta língua minoritária, geralmente a crianças que são falantes de herança desta língua” (JENNINGS-WINTERLE; LIMA-HERNANDES, 2015, p. 264).

No tocante à educação em língua portuguesa em Dongguan, além da dificuldade para dar andamento ao processo de emissão da permissão de funcionamento, o maior problema enfrentado é a validação no Brasil do ensino médio cursado na China. Para os que voltam para o Brasil possam ingressar no ensino superior, é necessário que os alunos apresentem o certificado de conclusão do ensino médio da escola comunitária aos órgãos brasileiros competentes para validá-lo. Porém, a validação não é garantida e, de acordo com os pais e coordenadores, é procedimento de praxe consulados e delegacias de ensino<sup>21</sup> brasileiros negarem a validação.

Com a intenção de tentar resolver esse problema vivido por parte da comunidade brasileira, a escola comunitária brasileira em Dongguan desenvolveu uma estratégia própria. Não obstante às dificuldades com o número de professores e em relação ao espaço físico e materiais didáticos, a escola segue estritamente o currículo brasileiro e, deste modo, durante os três primeiros bimestres letivos de cada ano os alunos estudam na China às mesmas disciplinas do currículo brasileiro, ou seja, que um aluno no Brasil estudaria. Durante o último mês do ano letivo os alunos voltam ao Brasil para fazer as provas finais em escolas conveniadas à escola comunitária e, assim, estes alunos terão diplomas reconhecidos pelo governo brasileiro. Esta não é uma solução simples, pois exige que todos os anos pelo menos uma vez os alunos tenham que se deslocar ao Brasil. Porém, dentro da atual conjuntura é a opção mais segura encontrada por pais e coordenadores da escola.

Outro desafio da escola comunitária visitada é a de lidar com o ensino do português levando em conta alunos com históricos de bilinguismos sequencial e simultâneo; ou seja, a escola acaba tendo que dar suporte, simultaneamente, à dois grupos de alunos: (i) crianças que tem o português como língua materna, mas foram alfabetizadas em inglês antes de ingressarem na escola; (ii) crianças alfabetizadas em português (dentro ou fora da escola), mas a língua materna ou a língua usada nas interações familiares não é, necessariamente, o português.

Em relação ao seguimento às disciplinas do currículo brasileiro, segundo as professoras entrevistadas, o ensino do português é o grande desafio da escola, pois as estruturas das outras línguas faladas pelos alunos são expressadas ou representadas na escrita e a transferência negativa “vai do vocabulário à sintaxe e pragmática”. Portanto, para as educadoras, a escola tem um papel preponderante e crucial na criação de *input* linguístico de qualidade, seja para reforçar e ampliar o vocabulário dos que tem o português como língua materna, seja para criar as condições favoráveis de aprendizagem/aquisição de português aos que foram alfabetizados em outra língua e/ou não têm o português como a única língua de interação familiar.

Por fim, funcionando em dois turnos, a escola comunitária esforça-se para tentar entender as demandas da comunidade. Um dos problemas para atender melhor à comunidade é o espaço físico e o número limitado de docentes (10 professoras e 1 professor). Um fator positivo da escola é que todos os docentes são graduados, algumas com auto grau de especialização,

---

21 Órgão das secretarias de educação responsável pela validação e acreditação de diplomas e licenças de ensino.

como no caso da professora de português, doutora em linguística. As professoras que não são especializadas em algumas áreas são graduadas ou licenciadas em áreas afins, como a professora de matemática para o ensino fundamental, formada em administração. O fato do corpo docente ter razoável domínio de técnicas de ensino e aprendizagem é apontado, pelas coordenadoras, como um dos motivos para a crescente receptividade da escola pela comunidade.

### Considerações finais

Assim como em outros lugares do mundo, em Dongguan uma rede de troca de informações entre pais e mães brasileiros vai ser formando e aumentando o entendimento sobre os fatores e ações envolvidos em um planejamento linguístico familiar de sucesso e dos desafios da educação linguística de seus filhos. O resultado positivo desta troca deve-se a vários fatores, dentre os quais destacamos: o uso blogs e redes sociais como espaços de interação entre pais e a criação de organizações e associações de brasileiros no exterior. O bilinguismo, torna-se cada vez mais um tema que não está restrito a linguistas e pesquisadores e os pais reconhecem que a “educação linguística” não é um papel unicamente predominante da escola. Os pais tornaram-se cada vez mais “cientistas informais”, aplicando as teorias, princípios e hipóteses a que tem acesso e, mais importante, atuando ativamente na divulgação e compartilhamento dos sucessos e fracassos nesta longa e incerta caminhada.

A criação do espaço étnico brasileiro em Dongguan é um fator determinante na divulgação da cultura brasileira e do português (LH e LE) na China e, também, da cultura chinesa no Brasil. A própria cidade orgulha-se de sua vocação para receber estrangeiros e, apesar das restrições linguísticas para a comunicação entre chineses e brasileiros, a comunidade brasileira e a cidade Dongguan vão (re)criando e (re)imaginando suas identidades e suas relações com o *Outro*. Ainda que nem todas as interações entre membros da comunidade brasileira e do país anfitrião sejam simples e naturais, o saldo das trocas dessas interações culturais é positivo. Estes espaços de trocas e interações com o *Outro* vai transformando, pouco a pouco, Dongguan em uma China mais abrasileirada e, ao mesmo tempo, a comunidade brasileira em um Brasil mais achinesado e aberto ao novo.

Mesmo com a recente saída de algumas fábricas e escritórios do setor calçadista em Dongguan, a comunidade brasileira segue (re)criando seus espaços de convivência e aperfeiçoando-se para atender suas demandas educacionais. A escola visitada, apesar dos percalços para sua criação e manutenção, é um exemplo de sucesso da organização entre pais, professores, comunidade e instituições educacionais no Brasil. Mesmo com um espaço físico não-ideal, a escola atende (e acolhe) bem aos seus estudantes, seja no respeito ao currículo escolar brasileiro, seja no papel de criação de condições para o letramento e socialização em língua portuguesa. Com criatividade, empenho das professoras e um planejamento cada vez mais consistente, a dinâmica de ensino da escola trouxe um ponto de apoio e segurança para

muitas famílias brasileiras em Dongguan.

Por fim, num mundo cada vez mais fluido e multicultural, um dos desafios da diáspora brasileira, lugar qual me incluo, é conscientizar-se que a imigração é um fenômeno marcado por incertezas e oscilações (de ordens econômicas, políticas, pessoais ou de qualquer outra natureza). Portanto, a determinação de um planejamento linguístico familiar consistente, persistente e que valorize tanto a língua de herança como a do país anfitrião (além de outras línguas/culturas envolvidas) são ações determinantes para que se atenuem situações que, por ventura, venham um dia a se tornar “permanentemente temporárias” – no caso dos que acabam ficando quando o plano original era voltar ao país de origem – ou das que acabaram sendo “interinamente permanentes” – no caso dos que voltaram quando a programação original era ficar.

## Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Tornar-se professor de língua (s) na estrangeiridade domada. In: MENDES, E. e CASTRO, M. L. S. (Ed.). *Saberes em Português: Ensino e Formação Docente* Campinas: Pontes Editores, 2008. p. 97-108.

BELTRÃO, K. I.; SUGAHARA, S. Permanentemente temporário: *dekasseguis* brasileiros no Japão. *Revista Brasileira de Estudos de População*, 23, n. 1, p. 61-85, 2006.

BORUCHOWSKI, I. D. *Curriculum development in a heritage language community-based school: A qualitative inquiry regarding a Brazilian-Portuguese program in South Florida*. 2014. 111 f. (Dissertação de mestrado), Florida International University, Florida, 2014.

BORUCHOWSKI, I. D. Diretrizes e princípios norteadores para um currículo de língua de herança. In: JENNINGS-WINTERLE, F. e LIMA-HERNANDES, M. C. (Ed.). *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em mente, 2015. p. 163-175.

FISHMAN, J. A. 300-plus years of heritage language education in the United States. In: PEYTON, J. K.; RANARD, D. A., et al (Ed.). *Heritage languages in America: Preserving a national resource*. Washington, DC: Delta Systems; and McHenry, IL: Center for Applied Linguistics, 2001. p. 81-98.

JATOBÁ, J. R. Políticas linguística e externa chinesa: um breve panorama do ensino de LEs e do PLE na China. *Revista da SIPLE*, 8, n. 1, p. 54-71, 2015.

JATOBÁ, J. R. Políticas linguística e externa chinesa: o caso do PLE. In: VANZELLI, J. C.; CHAVES, I. O., et al (Ed.). *Estudos Brasileiros na Ásia: língua, literatura e cultura*. Viçosa: Editora UFV, 2017.

JATOBÁ, J. R.; SHANG, X. J. 在华葡语社区继承语现状研究——以东莞巴西人社区为例 [Research on the Heritage Language in Portuguese-Speaking Countries in China: A Case Study of the Brazilian Community in Dongguan]. In: SHANG, X. J. e DING, H. (Ed.). *中国与葡语国*

家合作发展报告 (2017-2018) *Report on cooperation and development between China and Portuguese-speaking countries (2017-2018)*. Beijing: Social Sciences Academic Press, 2019. p. 219-230.

JENNINGS-WINTERLE, F.; LIMA-HERNANDES, M. C. (ed.). *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente, 2015. 302 p.

JIANG, Y. R. *O perfil dos brasileiros que vivem na China*. 2015. (Trabalho de conclusão de curso) , Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou, 2015

KLAUSS, T. “Gaúchos na China”. Brasileiras pelo mundo, 10 de setembro de 2017. Disponível em: <https://www.brasileiraspelomundo.com/gauchos-na-china-480866843>. Acesso em: 10 de janeiro de 2020.

KUHN JUNIOR, N.; NUNES, M. F. The role of the new media in the migratory experiences of Brazilian footwear industry workers in the south of China. *Migraciones Internacionales*, 6, n. 4, p. 47-74, 2012.

LEXICO ONLINE DICTIONARY. Disponível em: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/gaicho>. Acesso em: 10 de março de 2019.

LICO, A. L. Ensino de Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos. *Revista da SIPLE*, 2, n. 1, p. 22-33, 2011.

LIMA-HERNANDES, M. C.; CIOCCHI-SASSI, K. V. Língua de herança como integradora de identidades. In: JENNINGS-WINTERLE, F. e LIMA-HERNANDES, M. C. (Ed.). *Português como Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente, 2015.

LIU, G. Planejamento do ensino de português língua estrangeira na China. In: IOK, L. H. e ZHILIANG, W. (Ed.). *Actas 2º Fórum Internacional do Ensino da Língua Portuguesa na China*. Macau: Instituto Politécnico de Macau, 2015. p. 111-132.

MORONI, A. Português como Língua de Herança: O começo de um movimento. In: JENNINGS-WINTERLE, F. e LIMA-HERNANDES, M. C. (Ed.). *Português Língua de Herança: A filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente, 2015. p. 29-55.

POLINSKY, M.; KAGAN, O. Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. *Language and linguistics compass*, 1, n. 5, p. 368-395, 2007.

TADMOR, C. T.; GALINSKY, A. D.; MADDUX, W. W. Getting the most out of living abroad: Biculturalism and integrative complexity as key drivers of creative and professional success. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103, n. 3, p. 520-542, 2012.

TSUDA, T. *Strangers in the Ethnic Homeland: Japanese Brazilian Return Migration in Transnational Perspective*. New York: Columbia Univ. Press, 2003.

VALDÉS, G. The teaching of heritage languages: An introduction for Slavic-teaching professionals. In: KAGAN, O. e RIFKIN, B. (Ed.). *The learning and teaching of Slavic languages and cultures*. Bloomington, IN: Slavica, 2000. p. 375-403.

VAN DEUSEN-SCHOLL, N. Toward a definition of heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations. *Journal of language, identity, and education*, 2, n. 3, p. 211-230, 2003.

WEI, L. (ed.). *The bilingualism reader*. 2ª ed. EUA e Canadá: Routledge, 2007a.

WEI, L. Dimensions of bilingualism. In: LI, W. (Ed.). *The bilingualism reader*. 2ª ed. EUA e Canadá: Routledge, 2007b. cap. 1, p. 1-22.

YE, M. L. *Aquisição da língua portuguesa e chinesa dos descendentes de brasileiros na China*. 2014. (Trabalho de conclusão de curso), Guangdong University of Foreign Studies., Guangzhou, 2015.

### Websites, blogs e jornais online

BBC BRAZIL. “Brasileiros imigram para a China em busca de trabalho”, 7 nov. 2002. Disponível em: < [http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/021023\\_chinasapato.shtml](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2002/021023_chinasapato.shtml) >. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

BRASIL EM MENTE. “Mapeamento de iniciativas pelo português como língua de herança pelo mundo”, 13 jul. 2016. Disponível em: < [www.brasilemente.org/pelo-mundo.html](http://www.brasilemente.org/pelo-mundo.html) >. Acesso em: 18 de novembro de 2019.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. (2015). “Portal Brasileiros no Mundo. Disponível em: < <http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/estimativas-populacionais-brasileiras-mundo-2014/Estimativas-RCN2014.pdf> >. Acesso em: 28 de maio de 2016.

CHINA ECONOMIC NEWS PORTAL. “裂变: 中国制鞋业与世界鞋业的博弈 [Fissão: A competição entre a indústria chinesa e mundial de calçados]”. Disponível em: < [http://intl.ce.cn/zgysj/200803/10/t20080310\\_14777401.shtml](http://intl.ce.cn/zgysj/200803/10/t20080310_14777401.shtml) >, Acesso em: 27 de fevereiro de 2016.

CHINA REVIEW ACADEMIC PUBLISHERS NEWS PORTAL. “广东省外贸地理优势分析 [Uma análise sobre as vantagens da localização de Guangdong para fazer negócios no exterior]”. Nov 2013. Disponível em: < <http://crntt.com/crn-webapp/cbspub/secDetail.jsp?bookid=33661&secid=33696> >. Acesso em: 25 de fevereiro de 2016.

DONGGUAN DAILY DIGITAL NEWSPAPER. “巴西村背后的-国际产业链漂移 [Por trás da comunidade brasileira: A transferência da cadeia internacional]”, 3 jul. 2011. Disponível em: < [http://epaper.timedg.com/html/2011-03/07/content\\_653283.htm](http://epaper.timedg.com/html/2011-03/07/content_653283.htm) >. Acesso em: 04 de março de 2016.

EXAME. “O jeito for ir para lá”. Disponível em: < <http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/920/noticias/o-jeito-foi-ir-para-la-m0161510> >. Acesso em: 06 de março de 2016.

G1, Globo. “Sem mercado no país, calçadista do RS vai para a China”, 03 maio 2009. Disponível em: < [http://g1.globo.com/Noticias/Economia\\_Negocios/0,,MUL1106916-9356,00-SEM+MERCADO+NO+PAIS+CALCADISTA+DO+RS+VAI+PARA+CHINA.html](http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL1106916-9356,00-SEM+MERCADO+NO+PAIS+CALCADISTA+DO+RS+VAI+PARA+CHINA.html) >. Acesso em: 06 de março de 2016.

JIN RONGJIE NEWS PORTAL. “巴西人在东莞 [Brasileiros em Dongguan]”, 01 dez. 2008. Disponível em: < <http://finance.jrj.com.cn/biz/2008/12/0114032927864.shtml> >. Acesso em: 04 de março de 2015.

MACAU HUB. “Around 2,000 Brazilians work in footwear industry in Dongguan, China”, 12 mar. 2007. Disponível em: < <http://www.macauhup.com.mo/en/2007/03/12/2673/> >. Acesso em: 06 de junho de 2019.

MRE Itamaraty. “Portal Consular – Brasileiros no Mundo”. Disponível em: < <http://www.portalconsular.itamaraty.gov.br/no-exterior/brasileiros-no-mundo> >. Acesso em: 20 de fevereiro de 2020.

REVISTA MACAU. “A Culpa é do Sapato”, 29 mar. 2012. Disponível em: < <http://www.revistamacau.com/2012/03/29/a-culpa-e-do-sapato/> >. Acesso em: 06 de março de 2016.

THE ECONOMIST. “Brazilians in China: Footloose capitalism China’s largest Brazilian community enjoys the benefits of globalization”, 11 set. 2011. Disponível em: < <http://www.economist.com/node/12209081> >. Acesso em: 06 de março de 2016.



**PORTUGUESE LANGUAGE EXPANSION IN SÃO TOMÉ AND  
PRÍNCIPE: AN OVERVIEW**  
*UM PANORAMA DA EXPANSÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA EM SÃO TOMÉ  
E PRÍNCIPE*

*Gabriel Antunes Araujo<sup>1</sup>*

**Abstract**

This paper describes how the Portuguese language came to be widely spoken in the Republic of São Tomé and Príncipe and demonstrates how the spread of Portuguese language can be associated with the endangerment of other languages in the archipelago. A country that has been multilingual since its formation has moved towards monolingualism, marginalizing native languages or pushing them into obsolescence in the process. Based on a literature review, we suggest that the spread of Portuguese and its consolidation as the dominant language are associated with a complex socio-historical process, including urbanization, mass schooling, media and the desire of local elites to remain connected to an imperial language and the benefits of such a connection. The choice of the ruling elite to adopt Portuguese as the official language in the young republic in 1975 effectively created the mechanisms for the diffusion of Portuguese and set the stage for the endangerment of other local languages.

**Keywords:** Portuguese, language endangerment, multilingualism, language shift, São Tomé and Príncipe.

**Resumo**

Neste texto, descrevemos como a língua portuguesa se tornou amplamente falada na República de São Tomé e Príncipe e demonstramos como a expansão do português pode ser associada a uma situação de ameaça das demais línguas faladas no arquipélago. Assim, um país que tem sido multilíngue desde sua formação no final do século XV caminha em direção ao monolinguismo, marginalizando as suas línguas nacionais e relegando-as à obsolescência. Sugerimos aqui, baseados em uma revisão da literatura, que a difusão do português e sua consolidação como língua dominante estão associadas a um complexo processo sócio-histórico que inclui urbanização, escolarização em massa, mídia, e o desejo das elites locais de permanecerem ligadas a uma língua imperial e aos benefícios dessa conexão. A escolha da elite dominante ao adotar o português como língua oficial na independência da jovem república em 1975 efetivamente criou os mecanismos para a difusão da língua portuguesa e criou o cenário de ameaça às demais línguas faladas no território.

**Palavras-chave:** Português, multilinguismo, línguas ameaçadas, mudança linguística, São Tomé e Príncipe.

---

<sup>1</sup> Associate Professor at University of Macau (Faculty of Arts and Humanities, Macau SAR, China) and at Universidade de São Paulo (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/CNPq, São Paulo, Brazil). I would like to thank two anonymous reviewers for their suggestions and comments. I would also like to acknowledge the financial support of CNPq (grant 310463/2016-5), Universidade de São Paulo, and University of Macau (SRG-2019-00153-FAH).



## Introduction

In this overview, based on a literature review, we describe how Portuguese came to be the major language in the Republic of São Tomé and Príncipe (STP) and suggest that its expansion has imperilled other languages spoken in the archipelago. STP, a multilingual country since its formation in the late fifteenth century, it is now moving towards monolingualism, marginalizing native languages or pushing them into the process of extinction. The spread and dominance of the Portuguese language in STP are the result of sociolinguistic dynamics within the multilingual context of the country. However, the present circumstances cannot be described solely to the language policies pursued by the government. Instead, the current reach of the Portuguese language in STP is associated with a complex socio-historical process comprising urbanization, mass schooling, media, the dominant characteristics intrinsic to imperial languages, and a diffuse desire among the local elites to remain connected to the imperial language and to the benefits (real or imagined) associated with that connection. This desire of the elites has adversely affected local linguistic diversity and influenced the sociolinguistic fabric of the archipelago. These aforementioned factors have led to the erasure of other languages (both indigenous and transplanted) spoken in the territory. Notably, the coexistence of languages spoken in STP, including Portuguese, can be attributed to socio-historical processes of domination by groups in and out of authority. STP has, however, demonstrated a very weak ability to promote linguistic planning to facilitate the survival of its national languages.

The initial colonization of STP favoured the emergence of a Creole language: the Portuguese-based proto-creole of the Gulf of Guinea (FERRAZ, 1979; BANDEIRA, 2016; BANDEIRA; ARAUJO; FINBOW, 2019). Factors such as isolation, the removal of certain groups of speakers from the islands, linguistic contributions of African languages, creative performances of local speakers and constant influx of new actors promoted the speciation of proto-creole. Throughout the sixteenth century, Santome (ISO code 639-3: CRI) developed in the urban and rural colonial centres of São Tomé Island, while Angolar (ISO 639-3: AOA) is the language of the descendants of slaves who escaped from the sugar mills and formed maroon communities. Proto-creole speakers were transferred to the islands of Príncipe and Ano Bom, where local conditions contributed to diversification, resulting in the emergence of Lung'le (ISO 639-3: PRI) and Fa d'Ambô<sup>2</sup> (ISO 639-3: FAB), respectively. Following the collapse of the sugar industry in the first half of the seventeenth century, STP was relatively isolated from global routes until the development of coffee and cocoa agribusinesses in the second half of the nineteenth century. These industries attracted investment from Portugal and intensive labour, mainly from Portugal's colonies in Africa.

In the twentieth century, the multilingual environment in STP consisted of the following

---

<sup>2</sup> Fa d'Ambô is spoken on the island of Ano Bom, which belonged to Portugal from its discovery until 1778, to Spain from 1778 until 1968, and thereafter to the Republic of Equatorial Guinea (ARAUJO *et al.*, 2013).

actors. The ethnic group *Forro*, whose language is Santome or Forro, which is the most widely spoken creole in the archipelago. The ethnic group *Kabuverdianu*, descendants of Cape Verdean contract workers, spoke their language mainly on farms (locally called ‘*roças*’) until 1975, when the speakers spread to towns. The ethnic group *Principense* were speakers of Lung’Ie or Principense. The number of Principense speakers stood at less than 200 by the second half of the twentieth century (VALKHOFF, 1966; GÜNTHER, 1973, MAURER, 2009; AGOSTINHO, 2016)<sup>3</sup>. The ethnic group *Angolar*, speakers of the Angolar language (or *Lingua Ngolá*), lived in relatively isolated areas of major towns with little outside contact (SEIBERT, 2007). Finally, the ethnic group *Tonga*, comprising contract workers and their descendants, were confined to rural properties until at least the 1960s and speaking a language described as the *Portuguese of the Tongas*<sup>4</sup> (ROUGÉ, 1992; BAXTER, 2018), in addition to European Portuguese inhabitants and a small local urban elite speaking, respectively, European Portuguese and a local variety of Portuguese, with typical linguistic features of second-language learning (see BOUCHARD 2017).

In this paper, we address how Portuguese came to be the major language in STP (see Table 1). In addition, we investigate which, if any, language policies in the archipelago promote or were put in place to promote the Portuguese language to the point of it being the main spoken language, as well as a threat to all other languages spoken in STP. To answer these questions, we analyse a series of factors, such as the process of colonization in the archipelago during the two primary economic waves (in the sixteenth and twentieth centuries), importation of labour to meet the demands of agribusinesses in these waves, process of urbanization since the 1950s, implementation of a school system, diffusion of Portuguese-language media over the last forty years, and sanitary improvements that have increased life expectancy and reduced child mortality.

Table 1. Languages spoken in STP (1981–2012). Data from the national censuses of 1981 and 2012; adapted from INE (2016).

Year	Population Total	Portuguese	Santome	Lung’Ie	Angolar	Kabuverdianu
1981	96,661	60,519 (62.61%)	54,387 (56.27%)	1,533 (1.59%)	—	—
2012	187,356	170,309 (90.9%)	62,889 (33.57%)	4,224 (2.25%)	11,413 (6.09%)	14,725 (7.86%)

The remainder of this paper is organized as follows. In section 2, we describe aspects of STP colonization and the role of imported labour in the construction of the local social and

<sup>3</sup> The number of speakers of Lung’Ie varies according to the source. Here, we are assuming Maurer’s (2009) and Agostinho’s (2016) data as accurate.

<sup>4</sup> The term ‘Tonga’ currently refers to anyone whose parents are from different ethnic groups (BOUCHARD, 2017, p. 214), and therefore does not necessarily refer to the Tonga ethnic group as described by Rougé (1992) and Baxter (2002).

linguistic fabrics. Section 3 describes how the urbanization process (beginning in the 1950s), mass schooling in the late colonial period and popularization of media after independence (1975) promoted the idea of political-social unification through the adoption of Portuguese, a language with a high linguistic capital to the detriment and marginalization of other languages. In section 4, we analyse the population census data of STP to show how language substitution for Portuguese became unchallenged in the twenty-first century based on data about the language skills of various age groups in the population. The final section presents a few concluding remarks.

### **Colonization of São Tomé and Príncipe and the role of its language groups**

Portugal set up a colony in STP in the sixteenth century, supported initially by a sugar-dominated agro-industrial economy and STP being an entrepot for the shipment of slaves between West Africa and the Americas. Later, in the nineteenth and twentieth centuries, coffee and cocoa were the main drivers of the economy. However, Portugal failed to ensure the presence of a large contingent of Portuguese speakers in the archipelago during colonial era (NEGREIROS, 1895; TENREIRO, 1961; GARFIELD, 1992). The Portuguese language was present in STP during the period of colonization, when the islands were uninhabited, during the rise of sugarcane culture (decreasing to a minimum when the sugar industry collapsed in the seventeenth century), during the second agro-industrial surge of the nineteenth and twentieth centuries and at the time of independence in 1975, when the local elite elected it as the official language of the young republic. Language policies implemented since independence have promoted the Portuguese language in the islands and, in doing so, alienated other local languages and threatened the archipelago's multilingual status. To understand the diffusion of the Portuguese language in STP in the last quarter of the twentieth century and the early part of the twenty-first century, one must consider the existence of multiple sociolinguistic norms, social and linguistic historical processes and complex coexistence between local and ethnic groups and their languages.

The *de facto* colonization of STP was related to sugar production, which began in 1517 with the construction of two sugarcane mills (GARFIELD, 1992). The number of mills in the heyday of sugarcane cultivation is not precisely known. Eyzaguirre (1986, p. 60) suggested that there were about 200 mills, while Serafim (2000, p. 258) suggested that there were 120 mills in 1620. If we consider that each mill employed an average of fifty slaves (EYZAGUIRE, 1986, p. 60), the population of African workers in the mills ranged from 6,000 to 10,000. Garfield (1992) estimated that between 9,000 and 12,000 slaves lived on the islands around the year 1580 at the height of sugar production. Apart from Africans, there was a small population of Portuguese speakers. Seibert (2015, p. 105-6) argued that “often, only the owner or, in his absence, the overseer was European or half-breed. The caretaker, who ran the farm staff, could be white or half-breed, but it was also often a freed black slave”. Thus, the Portuguese

population during the Sugar Age on São Tomé Island was fairly small compared to the enslaved or freed population. In addition, Seibert (2015, p. 108) stated “With the loss of the archipelago’s economic relevance, the presence of whites became insignificant. In 1758, out of a population of 12,672 on both islands, there were 53 whites (0.4%) and 8,880 slaves (70%), including those for re-exportation”.

The data presented in Table 2 indicate a limited presence of the Portuguese in STP between 1807 and 1950, and they did not exceed 3% of the population until 1950. Even the relative economic boom in the economy of São Tomé in the first half of the twentieth century did not attract a significant contingent of Portuguese people to the colony. At least until 1950, there appeared to be no demographically relevant European population to spread the language and serve as a model for a linguistic norm.

Table 2. Population of São Tomé (1807–1950); adapted from Nascimento (2000, 2008).

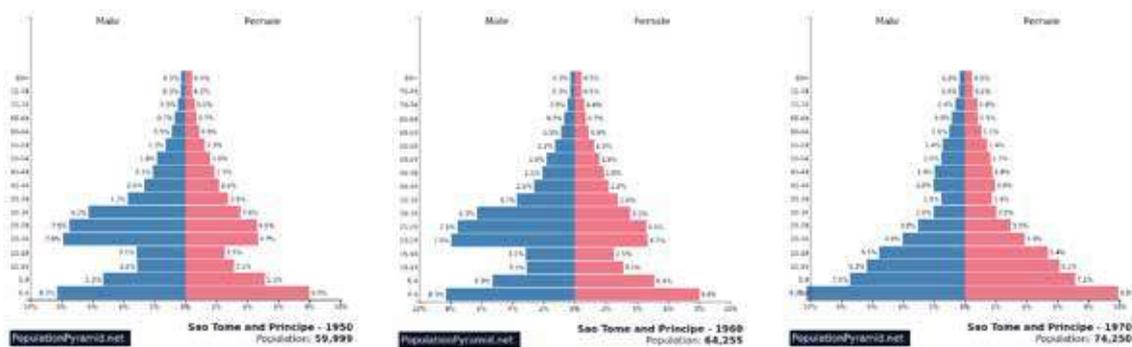
Year	Native	Portuguese	‘Hired’ workers	Total
1807	11,636	121 (1.03%)	—	11,767
1827	—	—	—	12,713
1843	12,568	185 (1.45%)	—	12,753
1860	10,282	151 (1.45%)	—	10,433
1870	17,568	449 (2.49%)	—	18,017
1875	?	741 (2.52%)	?	29,441
1900	18,128	1,012 (2.40%)	18,033 (42.83%)	42,103
1921	19,196	998 (1.69%)	38,697 (65.53%)	59,055
1940	31,036	995 (1.64%)	28,459 (47.05%)	60,490
1950	34,947	1,152 (1.91%)	24,060 (39.99%)	60,159

Despite the successful commercial exploitation of cocoa in the last third of the nineteenth century, STP remained unattractive to Portuguese immigrants. However, after the formal abolition of slavery in 1875, a new element was added to the local ecolinguistic system: the ‘hired’ worker. Hired workers (or ‘*serviçaes*’ in the terminology of the time) were mainly individuals from Portuguese colonies, such as Cape Verde, Angola, and Mozambique. They were generally confined to commercial farms (*roças*) on the islands and had little contact with local townspeople. Often, the working conditions of hired workers were analogous to those of slaves, prompting many protests from the international community (NEVINSON, 1906; CADBURY; BURTT; HORTON, 1910). Nevinson (1906, p. 191) presented data suggesting that the mortality rate among hired workers’ offspring born on STP islands was 25% while that among adults service workers on Príncipe Island was 20.67% annually. Throughout his account, Nevinson (1906, p. 190) described hired workers as ‘slaves’ and presented reports of corporal punishment, private imprisonment, little empathy on the part of employers regarding living conditions, neglect of reports of conscription and little effort to ensure the safe return

of hired workers to their countries of origin. Even though slavery was nominally abolished in the nineteenth century, the workers lived in dire conditions until STP gained independence. In addition, they were barred from socialising with the local society, which, in turn, considered hired workers socially inferior (BOUCHARD, 2017).

Age-separated population data (records available from 1950; see Fig. 1) reveal that in the demographic pyramids of the 1950s and 1960s, the presence of hired workers distorted the number of STP inhabitants in the age group of 20–40 years because male service workers accounted for approximately a quarter of the total population in this period.

Fig. 1. Population pyramids of São Tomé and Príncipe in 1950, 1960 and 1970.



Source: PopulationPyramid.net based on World Bank data.

The infant mortality rate in that period was high as well, reaching 37% among children of ages less than 5 years in the 1960s (WORLD BANK, 2019). A slight improvement in sanitary conditions driven by the urbanization of several areas of STP between 1950 and 1970 under the Estado Novo government (MILHEIRO, 2012) and the explosion in fertility rates (peaking at 6.53 children per woman in 1975) led to an increase in the number of people under the age of 20 years, as can be inferred from the 1970 population pyramid (WORLD BANK, 2019). As a result of the emigration of many hired workers between 1961 and 1965 owing to a decrease in cocoa cultivation, the adult population (20–40 years) decreased significantly compared to that in the 1950 and 1960 pyramids (see population pyramid for 1970, which shows a radical change in the demographic profile). However, this emigration did not radically change the profile of the Portuguese-speaking population in the archipelago because these workers were not necessarily monolingual Portuguese speakers; the permanence of their descendants did affect the promotion of the Portuguese language in the last decades of the twentieth century, as will be shown below. Despite their high representation in the total population of STP between 1900 and 1960, as shown in Figure 1, the linguistic influences of hired workers had little impact on the promotion of the Portuguese language in the archipelago during the first half of the twentieth century.

Furthermore, Seibert showed the presence of a mestizo population in São Tomé. However, this population, amounting to 7.1% of the total population in 1950, was ‘re-Africanized [sic]

over the centuries, and its European genetic heritage diluted in successive generations' (2014, p. 58-9). Conversely, Tenreiro (1961) stated that at the beginning of the nineteenth century, the preponderant element of the population was the mestizo, but Seibert (2014, p. 59-60) showed this information to be historically false and refuted by genetic studies of local populations (see THOMAS *et al.*, 2002, p. 408). This distinguished São Tomé from Cape Verde, where, at the same time, "the majority of the population was mestizo and the elite was mulatto and white" (SEIBERT, 2014, p. 59). In addition, when addressing the situation in Cape Verde, Carreira (2000, p.25) postulated that a society had formed there fundamentally with "Portuguese customs, habits, behaviour and language", but "in S. Tomé, it seems, the results of racial and cultural contacts can be considered insignificant if we compare them with those affected in that archipelago [Cape Verde]". Therefore, although the population of mestizos was small, their access to certain privileges, commonly intended only for those born in Europe, ensured that the group was relatively powerful. On the one hand, if the documentation does not clarify exactly which language was spoken by the mestizo population of São Tomé, on the other hand, it is reasonable to assume by observing similar situations in the Portuguese Atlantic (cf. LUCCHESI; BAXTER; RIBEIRO, 2009) that this class of mestizos effectively spoke a restructured Portuguese alongside one or more local languages. We understand 'restructured Portuguese' as a language arising from a situation of limited access to input and little normative pressure from European Portuguese, which can be associated with changes attributable to the influences of multilingual environments and the learning as a second language by speakers of other languages, which included Santome and Kabuverdianu (ISO 639-3: KEA). The influence and prestige associated with speaking the language of the group to which the mestizos aspired to belong cannot be disregarded either. Thus, given that the native mestizo Portuguese-speaking population remained at 8% and the European Portuguese population at 2%, until the middle of the twentieth century, approximately 10% of the population potentially spoke Portuguese in a multilingual environment (CARREIRA 2000; SEIBERT, 2014).

However, STP's declaration of political independence in 1975, the decree by the new socialist regime to collectivize the fields and the consequent increase in migration from farms to towns created opportunities for mestizo and Tonga descendants to spread Portuguese. These opportunities can only be understood with the help of data on urbanization processes in STP.

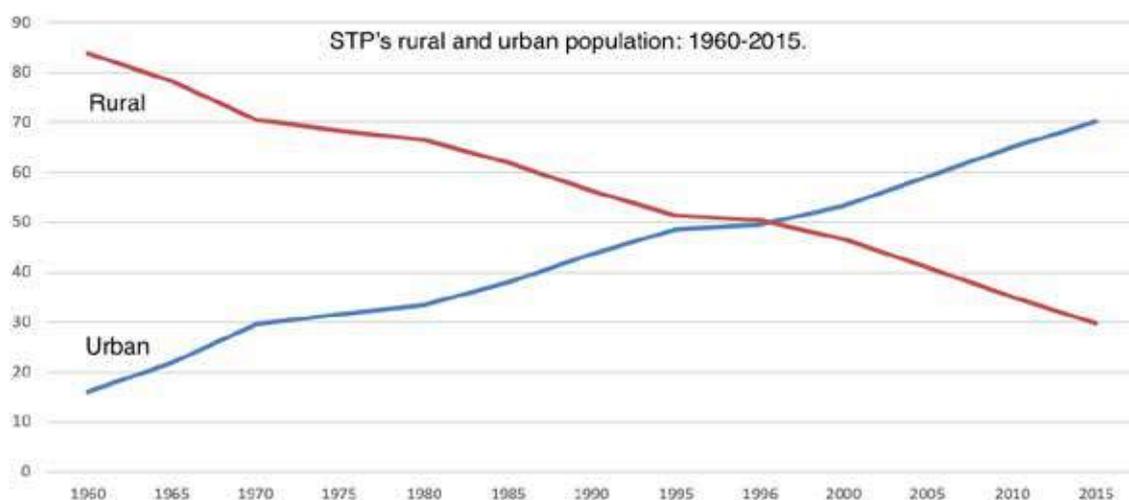
## **Urbanization, schooling, media and the role of elites**

### **Urbanization**

In 1960, STP was mainly a rural country, with 83.93% of its population living in the countryside. By 1975, the situation had changed somewhat, but 68.36% of the population still lived outside of the towns. The factors responsible for this increase in urban population included improved living conditions and the attractiveness of the largest towns of São Tomé

and Príncipe (MILHEIRO, 2012, p. 87-115). However, as Milheiro (2012) pointed out, the Estado Novo government began promoting its São Tomé Urbanization Plan since 1951, which involved the installation of a series of urban facilities, such as primary and secondary schools, residential neighbourhoods for civil servants, a central hospital and technical offices (port captaincy, customs, jail, government palace, etc.). The construction of these facilities attracted rural labour and improved the quality of life in the towns. The D. João II National Lyceum (now the Patrice Lumumba National Lyceum) and the Customs Building (both from 1952) kickstarted this phase of development. In 1954, the Government Palace, which is the current seat of the Presidency, was expanded. In 1957, the building of the Santomean Communications Company (Companhia Sãotomense de Comunicações) was erected. The current Ministry of Defence building was constructed in 1958 to house the International Police and State Defence (MILHEIRO, 2012, p. 101). The collectivization of the fields soon promoted the collapse of the San Tomean agro-industrial system. Besides, a failed land reform forced farmers to migrate to the towns, increasing the rate of urbanization (or rural exodus) to approximately 4.5% per year on average throughout the 1980s. Finally, in 1996, at the time of democratization, the urban population (50.55%) surpassed the rural population, and it stood at 70.17% in 2015.

Fig 2. Urban and rural populations of STP. Source: World Bank (2019) based on United Nations data Population Division. World Urbanization Prospects, 2018 Revision.



The importance of cocoa culture in the context of migration from the countryside to towns is crucial: post-war exports peaked at 12,172 metric tons in 1972 (KIESOW, 2017, p. 68). In 1975, STP exported 5,200<sup>5</sup> metric tons of cocoa, which was almost half the 10,000 metric tons exported in the year before independence. In 1975, approximately 3,000 Portuguese farm workers were forced to leave the country. They took with them the technical knowledge for managing all stages of production (from cocoa seedlings to foreign sales), which had dire consequences for all involved, in addition to strongly affecting cocoa production and the cocoa marketing network (KIESOW, 2017). In 1975, the government nationalized the cocoa fields.

<sup>5</sup> Cocoa export data are from Kiesow (2017).

Despite the initial success, production decreased to 3,750 tons in 1983 and stabilized in that range. Finally, although the land reform of the 1990s ensured the distribution of land among farmers, it did not provide the farmers (Tongas, Forros, and Cape Verdean descendants) with sufficient credit, training and equipment, which led to land abandonment and increased rural exodus. The failure of agrarian reform and the abandonment of rural properties brought to the towns the third generation of Tongas, who were once confined to the fields. Thus, the typical characteristics of the Tongas' Portuguese may have influenced the urban Portuguese vernacular in STP (see BAXTER, 2002; BOUCHARD, 2017). However, the historically low social status of the Tongas may have prevented them from exerting any influence on urban Portuguese.

## **Schooling**

Given that schools constitute one of the main vehicles for the promotion of an official language, the STP state endorsed Portuguese through schooling. Santome, Lung'le and Angolar are recognized as 'national languages' but not as official languages. In this sense, the construction of schools supported the diffusion of only the Portuguese language in STP (PONTÍFICE, 2007). Although the national school system faces the problems that are typical of developing countries, the state invested 4.86% and 5.08% of the GDP in education in 2016 and 2017, respectively. Because Portuguese is the only official language, it is used in all public communications. By electing Portuguese as the official language, the state of São Tomé has helped promote a linguistic substitution over the past 45 years, which has had profound effects on the São Tomean society.

Formal education, one of the main vehicles supporting any imperial language, faced its own expansion dilemmas in Portugal. These dilemmas were accentuated after the 1960s, when the idea of democratization of education began to take hold (see SEBASTIÃO; CORREIA, 2007), universalizing *de facto* only after the fall of the dictatorship of Oliveira Salazar. For instance, in 1960, the illiteracy rate in Portugal was 40% (NUNES, 2003, p 198). If education was not universalized even in Portugal, the interest in promoting schooling at the periphery of the Empire was even more challenging. At the end of the colonial period in STP, approximately 95% of the population was illiterate (SEIBERT, 2012; WORLD BANK, 2019). However, a small group of people in São Tomé had access to education. The enrichment of some Santomeans in the golden age of the cacao industry can be noted in the presence of black and mestizo students in Lisbon and Coimbra<sup>6</sup>. However, this was not indicative of a strong education policy in STP. For example, the construction of the D. João II National Lyceum building commenced in 1952 and was completed in 1954. Subsequently, the Silva e Cunha Technical School, built in 1969, was reclassified and renamed the National Lyceum, and it was the only secondary school in STP until 2011. Thus, the first lyceum in STP appeared after more than 450 years of Portuguese

---

6 In 1957/58, the STP had 17 university students in Portugal (SEIBERT, 2012, p. 285).

colonization. The National Lyceum was built to house 600 students. In 2010, it housed 5,200 students according to Seibert (2012, p. 287). This symbolizes the precariousness of secondary education in São Tomé at the beginning of the twenty-first century. According to Seibert (2012), in 2001, only 3.6% of Santomeans had completed secondary education. However, current data reveal a change in the São Tomé school paradigm. In 2001, 37.07% of school-age children attended high school. By contrast, after 2011, 50.02% of school-age children enrolled in high school, meaning that for the first time in history, more than half of the school-age children were in school at the ideal age. In 2017, 89.71% of school-age children were enrolled in school, thus revealing a more consistent pattern of the relevance of secondary education in STP in the twenty-first century (WORD BANK, 2019).

The school system in STP generally faces problems related to teacher training and average teacher/student ratios. Moreover, the retention rate (no promotion to the next year) and dropout rate (children leaving schools) among students are high. According to INE data (2016, p. 5-53), only 19.7% of all teachers were trained in the area of pedagogy, and the teacher/student ratio in pre-school education stood at 1/80 during 2014-2016. In basic education (first to sixth grades), 29.2% of the teachers had adequate training, and the student/teacher ratio was 1/34. In secondary education (from the seventh year of schooling onwards in STP), 44% of the teachers were trained to teach, and the average teacher/student ratio was 1/50 per class. The range of classes was disparate as well: three schools offered classes only up to the seventh grade, while seven schools offered classes from the seventh grade to the ninth grade, eight schools from the seventh grade to the eighth grade, three schools from the seventh grade to the eleventh grade, and one school offered the twelfth grade. Retention rates were in the double digits: 29% in the first four years of schooling. In the ninth grade, the retention rate was 39%, with a dropout rate of 19%. Approximately 47.9% of the students reached the twelfth grade. Moreover, university education in STP is limited in scope. The first higher education institution (the STP Polytechnic Institute) was established in 1997. For this reason, many students travel abroad for higher education. The main destinations are Portugal, Brazil, Angola, Morocco, Cuba and France.

The Ministry of Education currently uses teaching materials produced in partnership with the Camões Institute and the Marquês de Valle Flôr Institute (IMVF), but cooperation with these institutions extends beyond the production of teaching materials. The *Escola+* project, for example, which is led by researchers associated with IMVF, sought to restructure secondary education in STP by training senior managers (school principals and school managers) and supervisors, reforming secondary education programmes, producing textbooks and training high school inspectors (BARRETO, 2012). Although the initial plan included the regular production of original teaching materials, financial constraints stalled the task. Moreover, there was no unanimity on the need to produce STP-specific manuals for all disciplines (BARRETO, 2012, p. 512). Divergences arose from the limitations in the theoretical formation of local educators and a lack of reflection of local needs and realities in such manuals. Regarding Portuguese

teachers, for example, several teachers in São Tomé follow a Lusitanizing approach to the language, with a strong attachment to European Portuguese school standards and denial of the existence of a local standard. Although academic studies have revealed the differences between European and Santomean varieties of Portuguese, the arrival and acceptance of these studies (see GONÇALVES, 2010, 2016; BRANDÃO, 2011a, 2011b; BRANDÃO; VIEIRA, 2012; BRAGA, 2017; CHRISTOFOLETTI; ARAUJO, 2018) in the community of local teachers are diffuse and face resistance. Finally, given the small size of the market and the lack of guaranteed profit, commercial publishers prefer to sell products imported from Portugal rather than investing in the local market and relying on payments from the STP government.

The important role of the Camões Institute and the Portuguese Cooperation for the promotion of the Portuguese language in schools at all levels, including the tertiary level, should be mentioned and lauded. The Camões Institute and the Portuguese Cultural Centre operate in an integrated manner in the cities of São Tomé and Santo António do Príncipe, offering libraries with thousands of books and periodicals and hosting broad-spectrum cultural activities in Portuguese. Moreover, the Brazilian Cultural Centre, Brazilian Embassy in São Tomé and Príncipe, and Brazilian Cooperation Agency promote various activities to support the Portuguese language and the educational system in the archipelago.

## Media

The Portuguese-language press in STP started operations on 3 October 1857 with the publication of the *Boletim Oficial do Governo da Província de S. Thomé e Príncipe* (Official Bulletin of the Government of the Province of S. Thomé and Príncipe). The *Bulletin* was initially responsible for publicizing the Crown's legislation and official orders. Subsequently, it started publishing national and international news, as well as cultural content and topics of local interest, such as obituaries, police bulletins and demographic data (FONSECA, 2014).

A privately owned, independent press emerged in 1869 with the publication of *Ecuador*, ushering a period of print material focused on local trade and agriculture issues. Until the fall of the monarchy (1910), the Portuguese-language press did not provide exposure to the racial, ethnic, political and economic conflicts in STP. With the advent of the Republic, little has changed, but the mass arrival of hired workers and land issues exposed the divisions in the São Tomean society. These divisions were shyly represented in the press. The Portuguese-language press in the Portuguese republican period in STP fed on the conflicts and collusions of three dominant groups—sometimes among the groups and sometimes between the colony and the metropolis, that is, the landowners and senior civil servants (Portuguese), elites (black or mestizo) and European traders and employees of commerce and agriculture. Although the press and its target audience were mostly Portuguese by birth or choice, the weekly newspaper *A Liberdade* sparsely published articles in Santome written by Francisco Bomfim de Jesus,

the Faxiku Bêbêzawa (ARAÚJO; HAGEMEIJER, 2013, p. 13). In the 1940s, his pamphlets formed a unique case of printed materials circulating in a language other than Portuguese. Additionally, between 1950 and 1966, the first Catholic newspapers—focused on religious and liturgical matters—appeared in STP, diversifying the available printed materials.

In 1977, the government created the São Tomé and Príncipe National Radio and, in the following decade, São Tomé and Príncipe Television. Both official channels broadcast programmes in Portuguese, mainly news, debates, music, soap operas (Portuguese and Brazilian) and variety shows. Most broadcasts are in the Portuguese language, except for a few Santomean folk music shows in Santome or even in Kabuverdianu. Alongside local TV, Portuguese radio and television channels (RTP, RTP Africa and RTPi) and Brazilian broadcasters offer content in Portuguese. Although the local press adopts a Lusophile bias, the transmission of Brazilian soap operas and popular music programmes has spread the Brazilian variant of Portuguese. On paid TV (cable or satellite) or on the Internet, Angolan, Brazilian and Portuguese commercial channels can be accessed by the Santomean public, thus increasing their contact with other varieties of the Portuguese language.

### **The role of local elites**

The actions of the ruling elites and the choice of Portuguese as the official language of STP are similar to the situation prevalent during the decolonization of Portuguese African territories in the Atlantic. Thus, in Guinea-Bissau, Cape Verde and Angola, although Portuguese was in fact a foreign and minority language at the time of decolonization, the ruling elites chose it as their official language (PEREIRA; VITTORIA, 2002, p. 305–6). The arguments commonly used in defence of the choice of Portuguese include the threat of local conflicts and the practicality of using an already internationalized language. The choice of Portuguese could, thus, counteract the problem of having to choose a local language in a multilingual environment, such as Angola, Guinea-Bissau and STP, which could potentially ignite conflicts among the ethnic groups who speak the languages that are not selected<sup>7</sup>. Portuguese was viewed as a desirable choice because it was not the native language of any ethnic group; however, it was, in fact, the language of a particular social group: the ruling elite. Moreover, the choice of Portuguese eliminated the need to translate textbooks, artistic, technical and scientific literature, and allowed the people access to Portuguese language users worldwide (PEREIRA; VITTORIA, 2002). Despite political independence, the elites intended to maintain the best relationship possible with Portugal. However, the elites did not usually mention the fact that Portuguese was already their vehicular language, and it would give them a head start and increase the possibility of perpetuating their power. Both the elites and their descendants had privileged access to education in Portugal and considered themselves superior to their fellow citizens in the intricate

---

<sup>7</sup> Cape Verde is not included in this multilingual group because there is only one other language in the territory, Kabuverdianu.

local social fabric, although they themselves were marginalized by the true Portuguese elites pre-independence (BOUCHARD, 2017, 2019). Once in power, the São Tomé elite replicated this pyramidal model, expelling the European Portuguese people from the top and taking their place, while keeping the other groups, namely the monolingual Forros, descendants of hired workers, Angolares, Principenses and speakers of other African languages, at the base of the social pyramid (SEIBERT, 1999, 2001; AFONSO, 2009; BOUCHARD, 2017).

### **Analysis of demographic and linguistic census data**

Documentation related to the nature of STP’s Demographic Census questionnaires is not always available. However, the census surveys conducted in 2011 are the most complete (INE 2016) in terms of the languages spoken in the country. These surveys contained the following question pertaining to the languages spoken in the territory: “What is the mother tongue of the household head”? (INE, 2016, p. 361). Possible answers or those reported by survey respondents interviews were *Portuguese, Forro, Angolar, Linguie [sic], Cape-Verdean* and *other* (with a blank space for the specific census taker). If the census taker strictly followed the survey questions, they could determine whether the interviewee knew the expression ‘mother tongue’ or had to have it explained. Table 3 presents a comparison of the 2011 census survey with the 2001, 1991 and 1981 census surveys. However, in the censuses conducted before 2011, only three possible languages were listed: Portuguese, Santome and Lung’Ie<sup>8</sup>.

Table 3. Data from national censuses reporting the languages spoken in STP (1961–2012); adapted from INE (2016).

<b>Census</b>	<b>Total population</b>	<b>Portuguese</b>	<b>Santome</b>	<b>Lung’Ie</b>	<b>Angolar</b>	<b>Kabuverdianu</b>
1981	96,661	60,519 (62,61%)	54,387 (56.27%)	1,533 (1.59%)	—	—
1991	117,504	94,907 (80.77%)	69,899 (59.49%)	1,558 (1.33%)	—	—
2001	137,599	136,085 (98.9%)	99,621 (72.4%)	3,302 (2.4%)	—	—
2012	187,356	170,309 (90.9%)	62,889 (33.57%)	4,224 (2.25%)	11,413 (6.09%)	14,725 (7.86%)

Given that multiple responses were accepted in the answers, one should consider that in many cases, the answers may have included more than one ‘mother tongue’ for the household head or the census taker was able to add information to the questionnaire that might not have been previously described. Thus, an analysis of the census report (INE, 2016, p. 54) revealed a collection of information that was not limited to the ‘household head’, as there is in the final report accurate information about language speakers by age group. In addition, at least one

<sup>8</sup> This deletion of the country’s linguistic diversity in the previous census will not be analysed here, because it is beyond the scope of this article.

language was assigned to each resident. The data revealed that in fact, more than one answer was possible, such that the census question was understood more or less as ‘what languages do residents speak?’ Table 4 relates the ages of the residents to the languages spoken by each ethnic group, as can be inferred from the data presented in the census (INE, 2016, p. 54), which are divided into seven groups: 1–4 years (born 2007–2011), 5–9 (born 2002–2006), 10–19 (born 1991–2001), 20–29 (born 1980–1990), 30–39 (born 1969–1979), 40–49 (born 1958–1968) and over fifty (born before 1958).

Table 4. Proportion (%) of population of ages one year and more divided into age groups according to the languages spoken by them; adapted from INE data (2016, p. 54).

<b>Born in</b>	<b>STP Population</b>	<b>% STP Population</b>	<b>% Portuguese</b>	<b>% Santome</b>	<b>% Lung’Ie</b>	<b>% Angolar</b>	<b>% Kabuverdianu</b>
2007–2011	27,810	15.92	91.0	2.6	0.8	0.1	1.3
2002–2006	25,793	14.77	99.8	9.0	1.9	0.1	2.7
1991–2001	39,904	22.85	99.8	25.5	4.4	0.3	5.6
1980–1990	30,228	17.31	99.7	47.3	8.0	1.2	11.4
1969–1979	22,341	12.79	99.6	56.2	10.3	1.7	13.8
1958–1968	12,914	7.39	99.3	63.3	11.7	2.5	16
Before 1958	15,656	8.96	97.8	73.3	13.8	2.7	14.2
<b>TOTAL</b>	<b>174,646</b>	<b>100%</b>	<b>98.4</b> <b>(171,851)</b>	<b>36.2</b> <b>(63,221)</b>	<b>1</b> <b>(1,746)</b>	<b>6.6</b> <b>(11,526)</b>	<b>8.5</b> <b>(14,844)</b>

Table 4 helps us describe the complex linguistic framework of STP, in which broad knowledge of the Portuguese language across all age ranges can be related to the abandonment of traditional languages, which implies a classic movement of ‘language substitution’. Moreover, we drew four key conclusions based on the in Table 4.

1. There is a decline (considering the total value) in the percentage of people of ages 1–4 years who speak Portuguese. Thus, if 98.4% of the general population speaks or claims to speak Portuguese, it represents a decline of approximately 7.5% within this age range, meaning that 91% of the children in this age range speak Portuguese. It is already significant that nine out of ten individuals in the age range speak Portuguese, which shows the extent of spread of Portuguese among the younger strata. The decline in this age range may be related to the fact that some children from this age range may not speak a language with sufficient proficiency or may not be classified by adults as speakers of a language. Moreover, the decline can possibly be ascribed to the fact that previous censuses did not separate knowledge of language by age group. Thus, the decline may be ascribed to the fact that inhabitants of ages 1–4 years are included in the general population, but it does not necessarily mean that fewer people classify Portuguese as a language they know. Therefore, this decrease has little or no influence on the total number of speakers.

2. Portuguese is spoken by 97.18% of the population of ages less than 20 years (in 2011, totalling 93,507 people, 53.54% of the total). That this language is spoken almost exclusively by this age group (1-20 years) comes from the cross-referencing of data with the languages most commonly spoken by the other groups, that is, 18,024 (19.28%) individuals under the age of 20 years speak languages other than Portuguese, which means that 80% of people under the age of 20 years may speak only Portuguese. One cannot rule out the fact that self-reported data might have led to the underreporting of the use of creole languages, especially among young Santomeans schooled in Portuguese. Gonçalves and Hagemeyer (2015), too, reported a decline in the number of Santome speakers.
3. The Santome, Kabuverdianu, Angolar and Lung'Ie languages have few speakers among the individuals of ages less than 20 years. There were 11,970 individuals (12.8%) who declared or were declared speakers of Santome, 3,293 (3.52%) of Kabuverdianu, 2,487 (2.66%) of Lung'Ie and 274 (0.29%) of Angolar. At first glance, this picture reveals a dire situation for these four languages, especially in the light of the 90,872 (97.18%) people under the age of 20 years who declared themselves Portuguese speakers. However, according to data from previous generations (discussed in the next item), presented in Table 4, the threat is proportional depending on the size of each group of speakers. If there is indeed a decline in the number of speakers of creole languages among children and among individuals of ages less than 20 years, the numbers of Angolar and Lung'Ie speakers, according to the literature, seem to be underestimated and overestimated, respectively. In the case of Angolar, Maurer (1995), Lorenzino (1998), and Araujo and Bandeira (2020) have not mentioned the phenomenon of language substitution by children. At least in villages such as São João dos Angolares, native use of the Angolar language is evident among children, and there are even a few elderly monolingual speakers, but there are thousands of young people with bilingual proficiency in Angolar and Portuguese (LORENZINO, 1998; ARAUJO, BANDEIRA, 2020), which shows that not all languages spoken in STP are affected in the same way by language loss. Eberhard *et al.* (2019) classifies the Angolar language as healthy ('vigorous' in their terminology), which is an adequate description. The Angolar population of 15,000 has not hampered its ethnolinguistic vitality, although its relative isolation from the rest of the island might have contributed to language maintenance.
4. As far as Lung'Ie is concerned, there is much evidence in the literature about the degree of the threat facing it and the small number of speakers under the age of 40 years (see VALKHOFF, 1966; GÜNTHER, 1973; MAURER, 2009; AGOSTINHO, 2016). It is inaccurate to state that the number of Lung'Ie speakers under the age of 40 years exceeds 3,000, as can be inferred from the data in Table 4. One of the reasons for this asymmetry between the census numbers for Angolar and Lung'Ie speakers may be

related to the character of the value assigned to the self-declaration on the census as an element of data collection. Censuses do not require census takers to ask for a formal language proficiency document from the respondents, and self-statements are often taken at face value. Agostinho, Bandeira and Araujo (2016, p. 604) reported the existence of a discourse supporting transmission, language teaching in schools and other opportunities for socialization among the population of the Lung'le ethnic group, as well as a vision for the language as a common element for the ethnic group, that is, an element of linguistic identity. The idea of belonging to the Lung'le language group can be found even in a popular song written by the composer Frutuoso dos Santos Luís Fernandes (Tuta): *'Ê pa no sêbê ya lung'le ê bilêê no'* (It is known to all that Lung'le is our identity card; AGOSTINHO, 2014, p. 337-8). In the case of the Angolar people, as well as in the cases of other ethnic groups, language-related stigma, classified as 'slang', 'dialect' or 'Creole' (the three terms are used in a prejudiced manner), have been fed not only by colonial forces but also by other ethnic groups (e.g. BOUCHARD, 2017, p. 195-6 mentioned the peer group's pejorative linguistic attitudes towards others). Therefore, a distrust of central government actions may have stimulated people within the Angolar group not to declare themselves—in front of a census taker possibly from the Forro ethnic group—as speakers of their own language, when in fact they are. Passel (2001, p. 1603-4) discussed aspects of the complexity of some issues inherent to ethnic self-declaration. In STP, the possibility of affiliation or self-declaration as a member of more than one ethnic group, when, for example, ancestors are of distinct groups, as is the case with many individuals who have Kabuverdianu and Forro ancestry, and the use of one, two or none of the languages associated with one of the ethnic groups, can create conflicts regarding language self-declaration.

5. The numbers of speakers of the Santome, Kabuverdianu, Angolar and Lung'le languages have decreased, which can be inferred from patterns of intergenerational change. This decrease indicates a shift towards a society in which Portuguese is increasingly used as the language by everyone. Moreover, the putative decrease in the number of Creole speakers may reflect a growing number of functional domains for Portuguese, where creoles are used in lesser domains. The economic outlook of São Tomé state, historical constitution of the Portuguese language in the territory, its transmission by L2 speakers in the last quarter of the twentieth century and the existence of multiple sociolinguistic norms (LUCCHESI, 2015) are challenges facing the formulation of language policies that promote national languages in STP. Bouchard (2017, 2019) addressed a few questions about identity and perception towards Portuguese and between Creole speakers.

Finally, another important factor in the diffusion of the Portuguese language in the archipelago is the increase in life expectancy from 50.45 years in 1960 to 66.51 years in 2015, and the decrease in the mortality rate before the age of 5 years from 97.10/1,000 in 1965 to

47.30/1,000 in 2015 (WORLD BANK, 2019). In addition, these two factors have increased the population that is able to use and disseminate the Portuguese language, especially over the last forty years.

## **Conclusion**

Actual acts of language policy implementation by the government are relatively rare in São Tomé and Príncipe because such acts involve the consumption of scarce public resources, in addition to human resources and ‘political will’. For isolated examples of effective language policies, though limited in scope, one can cite the approval of Decree 19/2013 (published on 08/14/2014 in the Official Gazette). In this decree, the government made the Unified Alphabet for Native Languages of São Tomé and Príncipe (ALUSTP) a linguistic instrument with the aim of standardizing the spellings of indigenous languages (see ARAUJO; AGOSTINHO, 2010). Simultaneously, the Government of the Autonomous Region of Príncipe has endeavoured to promote Lung’Ie in schools and to produce teaching materials by offering political support and indirect financial support (AGOSTINHO; BANDEIRA; ARAUJO, 2016).

The nature of the archipelago’s occupation process and its economic cycles, with extensive employment of foreign labour, are the factors that have led to the framework of linguistic diversity in STP. The choice of the ruling elite to adopt Portuguese as the official language in the young republic effectively created the mechanisms for the diffusion of Portuguese and set the stage for the obsolescence of other languages. Alongside twentieth-century phenomena such as urbanization and the diffusion of mass schooling and media—associated with the socioeconomic and political prestige of Portuguese—, there is a framework of abandoning ethnic languages for Portuguese in STP. This is not the same variety as European Portuguese. However, European Portuguese proficiency is the target of the school system and the ruling elites, as can be observed in the didactic and paradigmatic materials. Batibo (2005, p. 81) wrongly stated that “The nationally dominant language is Saotomense, a Portuguese creole, which has become the commonly used language in the country. There is neither a visibly endangered language (...)”.

Economic conditions of the central government (regular deficits, a foreign debt difficult to equalize, dependence on foreign cooperation and tutelage of the International Monetary Fund) limit its ability to implement public policies (IMF, 2018). Thus, all successful initiatives for development in the field of education originate from external cooperation activities. Often, STP is the target of pilot projects and investigations that result in partnerships, which are soon discontinued and replaced with new projects to evaluate what went wrong in the previous projects. The considerably high level of instability of the government does not guarantee the continuity of educational policies. When STP joined the Community of Portuguese-Speaking Countries as a founding member, it did not result in public policies to promote Portuguese by the Government of STP because the costs involved were beyond its financial means. Thus, in

terms of policies to promote the Portuguese language, the state is limited to the financing of the public-school system.

Since re-democratization (1990), Prime Minister Patrice Trovoada's government has been the only one to complete its term (11/25/2014 to 03/12/2018) without being overthrown by Parliament. Therefore, despite the goodwill of its political agents, the Government of STP has limited opportunities to implement language policies because their implementation is a minor concern given all the other problems facing the country.

## References

AFONSO, H. L. *Interferências linguísticas: Um contributo para o ensino da língua portuguesa em São Tomé e Príncipe*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, 2009.

AGOSTINHO, A. L. *Fonologia e método pedagógico do lung'le*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2014.

AGOSTINHO, A. L. 2016. *Fonologia do lung'le*. München: Lincom.

AGOSTINHO, A. L.; BANDEIRA, M.; ARAUJO, G. A. O Lung'le na educação escolar de São Tomé, São Tomé e Príncipe. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 55(3): 591-618, 2016. DOI <https://dx.doi.org/10.1590/010318135164183401>

ARAUJO, G. A.; AGOSTINHO, A. L. Padronização das línguas nacionais de São Tomé e Príncipe. *Língua e Instrumentos Linguísticos* 26: 49-81, 2010.

ARAUJO, G. A.; BANDEIRA, M. *Dicionário Angolar/Português*. São Paulo, Editora FFLCH, 2020.

ARAUJO, G. A.; SILVEIRA, A. C.; AGOSTINHO, A. L.; BANDEIRA, M.; FREITAS, S. Fa d'ambô: Língua crioula de Ano Bom. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 55(2): 25-44, 2013. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v55i2.8637289>

ARAUJO, G. A.; SILVEIRA, A. C. Vogais e Ditongos no Português Vernacular de São Tomé e Príncipe. In Oliveira, Márcia; Araujo, Gabriel Antunes de (orgs). *O Português na África Atlântica*. São Paulo: Humanitas/FAPEESP, 2018, p. 261-296.

ARAUJO, G. A.; HAGEMEIJER, T. *Dicionário Livre Santome-Português*. São Paulo: Hedra Educação, 2013.

BANDEIRA, M. *Reconstrução fonológica e lexical do protocrioulo do Golfo da Guiné*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, 2016.

BANDEIRA, M.; ARAUJO, G. A.; FINBOW, T. The Gulf of Guinea Proto-Creole and its Daughter Languages: from Liquid Consonants to Complex Onsets and Vowel Lengthening.

Manuscrito, Universidade de São Paulo, 2019.

BARRETO, A. A reforma do ensino secundário em São Tomé e Príncipe. Apresentação do projeto Escola+. In ROQUE, A. C.; SEIBERT, G.; MARQUES, V. R. (orgs.). *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*. Lisboa: ISCTE-IUL, 2012, p. 505-517.

BATIBO, Herman. *Language Decline and Death in Africa: causes, consequences and challenges*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2005.

BAXTER, A. Semicreolization? The restructured Portuguese of the Tongas of São Tomé, a consequence of L1 acquisition in a special contact situation. *Journal of Portuguese Linguistics* 1: 7-39, 2002. DOI: <http://doi.org/10.5334/jpl.47>

BAXTER, A. O português dos Tongas de São Tomé. In: Oliveira, Márcia Santos Duarte; Araujo, Gabriel Antunes de (orgs.). *O Português na África Atlântica*. São Paulo: Humanitas/FAPESP, 2018, p. 297-321.

BOUCHARD, M. *Linguistic variation and change in the Portuguese of São Tomé*. PhD Thesis, New York University, 2017.

BOUCHARD, M. Language Shift from Forro to Portuguese: Language Ideologies and the Symbolic Power of Portuguese on São Tomé Island. *Lingua* 228, 102712, 2019. Doi:10.1016/j.lingua.2019.06.013.

BRAGA, G. *Prosódia do português de São Tomé: o contorno entoacional das sentenças declarativas neutras*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 2017.

BRANDÃO, S. F. Concordância nominal em duas variedades do português: convergências e divergências. *Veredas* 15(1): 164-178, 2011a.

BRANDÃO, S. F. Concordância nominal na variedade urbana do português falado em São Tomé. *Ciências Humanas e Sociais em Revista* 33(1): 31-42, 2011b.

BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. Concordância nominal e verbal: contribuições para o debate sobre o estatuto da variação em três variedades urbanas do português. *Alfa: Revista de Linguística* 56(3): 1035-1064, 2012. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S1981-57942012000300013>

CADBURY, W. A.; BURTT, J.; HORTON, W. *Labour in Portuguese West Africa*. G. Routledge and sons: New York, 1910.

CARREIRA, A. *Cabo Verde: formação e extinção de uma sociedade escravocrata (1460-1878)*. Praia: Instituto de Promoção Cultural, 2000.

EBERHARD, D. M.; SIMONS, G. F.; FENNIG, C. D. (eds.). *Ethnologue: Languages of the*

*World*. Twenty-second edition. Dallas, Texas: SIL International, 2019. Online version: <http://www.ethnologue.com>

EYZAGUIRE, P. *Small farmers and Estates in São Tomé, West Africa*. PhD. Dissertation. Yale University, 1986.

EYZAGUIRE, P. Competing systems of land tenure in an African plantation society. In: Downs, R.; Reyna, S. (eds.). *Land and society in contemporary Africa*. Hannover: United Press of New England, 1988, p. 340-361.

FERRAZ, L. I. *The Creole of S. Thomé*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1979.

FONSECA, I. A. A imprensa e o império colonial em São Tomé e Príncipe (1857-1974). *Comunicação Pública* [Online] 9(16), 2014. DOI : 10.4000/cp.842

GARFIELD, R. *A History of São Tomé Islands, 1470-1655: The Key to Guinea*. San Francisco: Mellen Research University Press, 1992.

GONÇALVES, R. *Propriedades de subcategorização verbal no português de São Tomé*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, 2010.

GONÇALVES, R. *Construções ditransitivas no Português de São Tomé*. Tese de doutorado, Universidade de Lisboa, 2016.

GONÇALVES, R.; HAGEMEIJER, T. O português num contexto multilíngue: o caso de São Tomé e Príncipe. *Revista Científica da UEM: Série ciências sociais*, 1 (1), pp 87-107, 2015.

GÜNTHER, W. *Das portugiesische Kreolisch der Ilha do Príncipe*. Marbourg: Im Selbstverlag, 1973.

IMF. *Country Report: Democratic Republic of São Tomé and Príncipe*, 2018. Disponível em <https://www.imf.org/en/Publications/CR/Issues/2018/08/02/Democratic-Republic-of-So-Tom-and-Principe-2018-Article-IV-Consultation-Fifth-Review-Under-46149>

INE (Instituto Nacional de Estatística). *Inquérito aos Indicadores Múltiplos 2014 de São Tomé e Príncipe, Relatório Final*. São Tomé, São Tomé e Príncipe, 2016.

KIESOW, S. Cocoa Culture on São Tomé and Príncipe: The Rise and Fall of Cocoa on the Islands in the Nineteenth and Twentieth Centuries. *Agricultural History* 91(1): 55-77, 2017. DOI:10.3098/ah.2017.091.1.55

LORENZINO, G. *The Angolar Creole Portuguese of São Tomé (West Africa): its grammar and sociolinguistic history*. Munich: Lincom Europa, 1998.

LUCCHESI, D. *Língua e Sociedade Partidas: a polarização sociolinguística do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2015.

- LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. *O português afro-brasileiro*. Salvador: EDUFBA, 2009.
- MAURER, P. *L'angolar: Un créole afro-portugais parlé à São Tomé*. Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1995.
- MAURER, P. *Principense (Lung'le): Grammar, texts, and vocabulary of the Afro-Portuguese Creole of the island of Príncipe, Gulf of Guinea*. London: Battlebridge, 2009.
- MILHEIRO, A. V. São Tomé e Príncipe e o trabalho do Gabinete de Urbanização Colonial (1944-1974). In ROQUE, A. C.; SEIBERT, G.; MARQUES, V. R. (orgs.). *Actas do Colóquio Internacional São Tomé e Príncipe numa perspectiva interdisciplinar, diacrónica e sincrónica*. Lisboa: ISCTE-IUL, 2012, p. 87-127.
- NASCIMENTO, A. *Relações de poder e quotidiano nas roças de S. Tomé e Príncipe: de finais de oitocentos a meados do presente século*. Tese Doutorado, Universidade Nova de Lisboa, 2000.
- NASCIMENTO, A. *Atlas da lusofonia: São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Prefácio, 2008.
- NEGREIROS, A. L. A. *História ethnographica da Ilha de São Thomé*. Lisboa: Antiga Casa Bertrand/José Bastos, 1895.
- NEVINSON, H. W. *A modern slavery*. London/New York. Harper & Brothers, 1906.
- NUNES, A. B. Education and Economy Growth in Portugal: A Simple Regression Approach. *Estudos de Economia* 13 (2): 181-205, 1993.
- PASSEL, J. S. Censuses: Demographic Issues. In SMELSER, Neil J. & PAUL B. Baltes. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 1599-1605, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1016/B0-08-043076-7/00399-5>
- PEREIRA, A. A.; VITTORIA, P. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 25(50), 291-311, 2012. DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-21862012000200002>
- PONTÍFICE, F. Ensino/aprendizagem do português em contexto plurilingue africano: Os grandes desafios. O caso de São Tomé e Príncipe. In DOLORES ÁLVAREZ et al. (org.), *Actas do Colóquio Internacional sobre ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilingue africano*. Paris: Union Latine, 2007, 99-105.
- ROUGÉ, J-L. Les langues des Tonga. In: D'ANDRADE, E.; KIHM, A. (eds.). *Actas do colóquio sobre crioulos de base lexical portuguesa*. Lisboa: Colibri, 1992, p. 171-176.
- SEBASTIÃO, J.; CORREIA, S. V. A democratização do ensino em Portugal. In: Viegas, José Manuel Leite; Carreiras, Helena; Malamud, Andrés (orgs). *Portugal no contexto europeu*,
- Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 22, número 1, p. 57-78, 2020.

volume 1, *Instituições e Política*. Lisboa: Celta, 2007, p. 107-35.

SEIBERT, G. *Comrades, Clients and Cousins: Colonialism, Socialism and Democratization in São Tomé and Príncipe*. PhD Dissertation, University of Leiden, the Netherlands, 1999.

SEIBERT, G. *Camaradas, clientes e compadres: colonialismo, socialismo e democratização em S. Tomé e Príncipe*. Lisboa: Vega, 2001.

SEIBERT, G. Angolares of São Tomé Island. In: Havik, Ph.; Newitt, M. (eds.). *Creole societies in the Portuguese colonial empire*. Bristol: Bristol University Press, 2007, p. , 105-126.

SEIBERT, G. Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: Ensino Superior e Trajetórias em Portugal. In: COSTA, A. B.; FARIA, M. L. (orgs). *Formação superior e desenvolvimento: estudantes universitários africanos em Portugal*. Coimbra: Edições Almedina, 2012, p. 209-243.

SEIBERT, G. Crioulização em Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: divergências históricas e identitárias, 2014. DOI <https://dx.doi.org/10.1590/S0002-05912014000100002>

SEIBERT, G. Colonialismo em São Tomé e Príncipe: hierarquização, classificação e segregação da vida social. *Anuário Antropológico* 40(2): 99-120, 2015. DOI: 10.4000/aa.1411

SERAFIM, C. M. S. *As ilhas de São Tomé no século XVII*. Centro de História de Além-Mar, Faculdade de Ciências Sociais Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2000.

TOMÁS, G.; SECO, L.; SEIXAS, S; FAUSTINO, P; LAVINHA, J; ROCHA, J. The Peopling of São Tomé (Gulf of Guinea): Origins of Slave Settlers and Admixture with the Portuguese. *Human Biology* 74 (3): 397-411, 2002.

TENREIRO, F. *A Ilha de São Tomé*. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar, 1961.

VALKHOFF, M. F. *Studies in Portuguese and Creole: With special reference to South Africa*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1966.

WORLD BANK. Health Nutrition and Population Statistics, 2019. Retrieved: 20/02/2019. Disponível em: <https://datacatalog.worldbank.org/dataset/health-nutrition-and-population-statistics>.



**LANGUAGE VITALITY AND TRANSCULTURALIZATION OF  
EUROPEAN IMMIGRANT MINORITIES: POMERANIAN IN BRAZIL**  
*VITALIDADE LINGUÍSTICA E TRANSCULTURALIDADE DE MINORIAS DE  
IMIGRANTES: POMERANOS NO BRASIL*

*Monica Maria Guimaraes Savedra<sup>1</sup>*

**Abstract**

This work presents part of the studies carried out on linguistic and cultural ethnicity of immigration languages in Brazil in the framework of a bilateral cooperation project between the Federal Fluminense University (UFF) and the Europa Universität-Viadrina (EUV). The discussion presented here is delimited to the context of Pomeranian immigration in the state of Espírito Santo, precisely in Santa Maria de Jetibá municipality. It aims to show the importance of linguistic and cultural vitality of the immigration variety to the pluri- and multilingual education proposals. This study sees Pomeranian as an autochthonous Brazilian language and it discusses linguistic policy actions that have been implemented to demonstrate the vitality of the immigration variety and the use of bi- plurilingualism with some other varieties in different fields and usage practices. From the results of an ethnographic research, we propose a Portuguese-Pomeranian bilingual literacy in the first grades, subsequently extended to other Germanic language(s) from the concept of intercomprehension.

**Keywords:** Languages of immigration; neo-autochthony; multilingual teaching.

**Resumo**

Este trabalho apresenta parte dos estudos que foram desenvolvidos sobre etnicidade linguística e cultural de línguas de imigração no Brasil no âmbito de um projeto de cooperação bilateral entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a Europa Universität-Viadrina (EUV). Delimitamos aqui a discussão ao contexto da imigração pomerana no Espírito Santo, mas exatamente ao município de Santa Maria de Jetibá, para mostrar a importância da vitalidade linguística e cultural da variedade de imigração para propostas de educação pluri- e multilíngue. O estudo considera o Pomerano como uma língua neo-autóctone brasileira e discute ações de política linguística já implementadas para demonstrar a vitalidade da variedade de imigração e o seu uso bi-plurilíngue com outras variedades em diferentes âmbitos e práticas de uso. A partir dos resultados de uma pesquisa de base etnográfica, propomos uma alfabetização bilíngue português-pomerano nas primeiras séries, posteriormente estendida por outra(s) língua germânica(s) a partir do conceito de intercompreensão.

**Palavras-chave:** Línguas de imigração; Neo-autoctonia; Ensino plurilíngue.

---

<sup>1</sup> Pós-doutora pela Universität Duisburg-Essen (2004). Professora da Universidade Federal Fluminense – UFF / Cátedra UNESCO “Políticas Linguísticas para o Multilinguismo” (UNESCO Chair “Language Policies for Multilingualism”).



## Introduction

Brazil is a plurilingual and a pluricultural country, both social and individually<sup>2</sup>, and, therefore, of rich ethnic and linguistic diversity, manifested in different situations of/in contact of languages, described as follows: i) a great number of varieties of Indigenous languages; ii) African languages introduced through the slavery context; iii) Afro-Indigenous languages<sup>3</sup>, identified in remnant *quilombo* communities; iv) European languages of colonization; v) Immigrant and refugee languages (German, Italian, Japanese, Arabic, among others); vi) linguistic varieties originating in the contact of Brazilian Portuguese with languages used in its geographical borders: from the contact with Spanish through the large Brazilian border shared with Hispanic South American countries; from the contact with French and French-based Creoles in the francophone border (Oiapoque and Saint George); from the contact with English and English-based Creoles in the Guyana border (Roraima and Letem); and from the contact with varieties originating in the multilingualism of Suriname<sup>4</sup>, which establishes different situations of contact with Dutch and Dutch-based Creoles; vii) the Brazilian Sign Language (LIBRAS) and other sign languages used in communities of deaf people; viii) specific ethnic speeches such as the Gypsy's; ix) varieties of formal foreign languages acquisition.

In this paper, the focus of the discussion lies on the subject of heritage languages and cultures in immigration contexts in Brazil and we delimit the discussion to the analysis of the processes of transculturality, belonging, autochthony and territoriality expressed in the ethnolinguistic and cultural development of a Germanic variety taken to Brazil in the immigration context of the 19th century. We selected a contact situation for discussion: a rural situation: the Pomeranian immigration to the State of Espírito Santo, focusing on the town of Santa Maria de Jetibá. The Germanic variety selected for analysis is the Pomeranian (*Pommersch*, *Pommerschplatt*, *Pommeranisch* or *pomerano* in Brazil), a West Germanic variety from the Low German/Saxon (East) subfamily, originating in the old Pomerania, historic region formerly situated between current Germany and Poland.

---

<sup>2</sup> We choose to use the terms *social* and *individual plurilinguism*, as explained in Savedra and Perez (2017). The concepts of plurilingualism and multilingualism are used by different authors quite similarly. For the Council of Europe, the concept of multilingualism would be reserved for the society, while the concept of plurilinguism would be related to the individual. In German there is only one term to designate the two concepts: *Mehrsprachigkeit*. In addition to the terminological inconsistency, the option for *plurilinguism* lies in the fact that we understand the term as an extension of *bilingualism* and, therefore, consider it to be more appropriate to define the contact, the interaction and the coexistence of two or more languages.

<sup>3</sup> Oliveira et al. (2015) discuss about the concepts of Afro-Brazilian Portuguese and Indigenous Portuguese to present what they argue to be an *Afro-Indigenous Portuguese (PAfroInd)*, a type of popular rural variety which possess ethnolinguistic particularities and can be located in the *continuum* of Brazilian Portuguese varieties.

<sup>4</sup> In Suriname there are more than 20 coexisting languages, being Dutch the official one, spoken by approximately 60% of the population. Sranantongo, a Creole, is spoken as mother tongue by many Surinamese, being also a *lingua franca*, used by almost everyone in the country, including many Brazilians who, in their vast majority, do not learn the official language (Perez, 2017).

## **Germanic immigration in Santa Maria de Jetibá: A rural immigration**

The socio-historical context in the period of the Germanic immigration to Brazil was marked by the desire for change, favouring the discourse related to immigration policies.

Several studies point to the year 1859 as the beginning of the arrival of the first immigrants from Pomerania to the State of Espírito Santo (RÖLKE, 1996; MARTINUZZO, 2009), in the colony of Santa Leopoldina, territory now belonging to Santa Maria de Jetibá MJ, where the study was developed.

The Pomeranian immigration, as in so many other immigrations occurring in that period, was influenced by a socio-historical and political context marked by the process of slavery abolition, which began in the second half of the 19th century and led the country's elite to worry about the loss of labour force.

Savedra and Mazzelli (2017) present a detailed historic account of the arrival of the Pomeranians to Espírito Santo, and report the view of many historians who state that, on the part of the political and social elite of the time, the coming of the European settlers was related to the occupation of rural areas in Brazil, a solution to the forthcoming loss of slave labour, in addition to reinforcing the racist discourse of that time about the *whitening* of the race, which was mainly composed by black ethnicity.

Located 80 km from the state's capital, Vitória, the town of SMJ is a mountainous region of Espírito Santo. According to IBGE<sup>5</sup> data, the population of the municipality in 2019<sup>6</sup> counted 40.431 inhabitants. As reported by the site of the Municipality of SMJ, the region is strongly marked by the presence of agriculture, a cultural influence of the Pomeranian people, who is predominantly agricultural.

The historical origin of the settlement of this region and the survival of immigrant cultural traits make it possible, to this day, the observation, in Santa Maria de Jetibá, of the Pomeranian language being commonly used in the community's daily life, and observed in the linguistic landscape.

Studies have been conducted over the past 10 years to observe and analyse the situation of the Pomeranian language in Espírito Santo (HÖHMANN, 2011; SAVEDRA, HÖHMANN, 2013; BREMENKAMP, 2014, FOERSTE, 2016;) and, more recently, the master's dissertation of Mazzelli (2018) has analysed and discussed the glottopolitical actions that have occurred and/or interfered in Santa Maria de Jetibá municipality through a historical account from the beginning of the immigration process (1859) onward.

---

5 Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (Brazilian Institute of Geography and Statistics).

6 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/santa-maria-de-jetiba/pesquisa/33/29171?tipo=ranking&ano=2019>

As a result of her dissertation, Mazzelli points out actions taken by several agents, such as the community of Pomeranian origin, the Lutheran Church and the Brazilian State, and demonstrates how they have happened due to different social, political and linguistic motivations. Those actions have positively and/or negatively influenced the use of Pomeranian and resulted in the current linguistic context found in the studied *locus*.

In 2013, Savedra and Höhmann had already indicated the proposed actions for the revitalization and co-officialization of Pomeranian in Espírito Santos' municipalities and also presented the Pomeranian School Education Program (PROEPO - *Projeto de Educação Pomerana*), also indicating the importance of the encyclopaedic Pomeranian-Portuguese Dictionary (*Pomerisch-Portugijisch Wöirbauk*) by Tressmann, published in 2006 for the teaching of the written language, which was of oral tradition until then. Since then, in an attempt to normalize Pomeranian writing, the dictionary has been supporting the formulation of teaching materials used by PROEPO. Nonetheless, it is worth mentioning that both the dictionary and the PROPEPO are under constant review and updating.

By identifying the glottopolitical actions that have permeated the development of the Pomeranian language in Santa Maria de Jetibá, since the beginning of immigration, Mazzelli points to *corpus* and *status* planning actions. In relation to *corpus* planning, the author particularly highlights the actions for written language consolidation, such as: i) the first publication in Pomeranian, in the newspaper *O Semeador* ("The Sower") in 1983; ii) Marineuza Waiandt's work in the confection of teaching materials, already analysed by Koeler (2016); iii) and Ismael Tressmann's dictionary, already cited above. Koeler highlights the great importance Marineuza had for the community of Alto Santa Maria in guaranteeing an education directed to a bilingual and peasant reality, also highlighting that Marineuza founded a Pomeranian memorial, the *Waiandts Huss* (Waiandt's Haus), a preserved Pomeranian dwelling that houses a huge collection of items related to the history and culture of the Pomeranians.

As for *status* planning, the author refers to political actions for language maintenance and promotion, such as: i) PROEPO, the Pomeranian School Education Program; ii) the use of Pomeranian in city signs; iii) the coofficialization of the language in the municipality in 2009<sup>7</sup>; iv) the language promotion in the community media, such as the Pomeranian Radio FM, founded by the Community Radio Association of SMJ in 1998; the *Pommerisch R@dio TV*, a multi-programming online radio with music and narration done primarily in Pomeranian<sup>8</sup>; and the online newspaper *Folha Pomerana* ("Pomeranian Paper")<sup>9</sup>; v) and the mobile application *Aprenda Pomerano* ("Learn Pomeranian") and others: basic course in 50 Lessons <https://ead>.

7 Until December 2018, Pomeranian has been coofficialized in six municipalities in the State of Espírito Santo: Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Pancas, Vila Pavão, Laranja da Terra, Itarana; one in the State of Santa Catarina: Pomerode; and one in the State of Rio Grande do Sul: Canguçu.

8 Cf. The description of the *Pommerisch R@dio TV* was obtained through the mobile application. Available at <<https://play.google.com/store/apps/details?id=br.com.audiobras.pomerisch>>. Access on 09/27/2019.

9 Available at <<http://folhapomeranaexpress.blogspot.com.br/>>. Access on 09/27/2019.

pomer.com.br/course/curso-de-pomerano/ and others interactions in you tube.

Alongside all those actions proving the undeniable presence of the Pomeranian language in the studied municipality, it is also possible to observe the apparent vitality of the language in younger generations. We thus propose to consider this Germanic variety as a neo-autochthonous Brazilian variety, for its coofficialization in Brazil, and neo-autochthonous based on the concepts of autochthony and territoriality, as explained by Savedra and Mazzelli (2017), as briefly discussed below.

The occupation and settlement process, in which immigrants were given very isolated lands in the mountains in Espírito Santo, has favoured the community's isolation, which settled in inaccessible locations. This favoured the maintenance, the strengthening and the survival of identity traits, such as language and other cultural expressions.

Tressmann (2005) states that the Pomeranians are a peasant people who have, since their arrival, recreated their peasant way of life. They have maintained the use of their mother tongue, their communal celebrations/festivals, their rituals and dances, their cultural and marital customs, the magical acts that accompany rites of passage, such as confirmation, marriage and death, the continuity of fantastic narrative of peasant oral tradition.

Hartwig (2011) reinforces Tressmann's point of view by ascertaining that Santa Maria de Jetibá's Pomeranians are not entirely detached from their roots in ancient Pomerania, as they have kept alive, in exile, a strong sense of what the "homeland" is, and have tried to preserve a "Pomeranian cultural identity". Therefore, the municipality is currently considered the most Pomeranian in Brazil, and one of the most populated Pomeranian nucleuses in the world, as stated by the author.

To reinforce the view of language, space and identity, we use, in our study, Tacke's (2015) view of territoriality. For the author, territoriality plays a strong role in local identity, as both the individual and the community are strongly connected by geographical space, and this sociocultural connection is part of the construction of individual and collective identity.

It is important to point the great influence of peasant activities on the so-called *Land*. The concept of peasant family is closely connected to the idea of colony, which characterizes peasantry and ethnicity. In our field research, we have observed that the concept of *Land* represents much more than territory *per se*, but also social identity and the representation of land-related family practices, such as labour division, inheritance, surplus produce commercialization, among others. *Land* is, for the Pomeranians we visit and keep in touch with, part of a value bound to identity and its linguistic and cultural ethnicity.

Another connection between Pomeranian culture and local identity refers to the language. At this point, the main milestone was the co-officialization of the Pomeranian language, which happened on June 26, 2009, with law n° 1.136 in the municipality of Santa Maria de Jetibá. Co-

officialization made the language use in public offices institutional, thus expanding its family domain.

Co-officialization has not only institutionalized the great importance Pomeranian has for the region, the community, the people's identity, but has also deepened the people's identity ties with their language and culture.

According to INDL<sup>10</sup>, the Pomeranian is an immigration language, part of the national linguistic repertoire. It has been in Brazilian territory since the arrival of the first Pomeranian immigrants 160 years ago and, as already discussed, maintains a high degree of vitality by being used by a large part of the population of Pomeranian descendants' communities, as evidenced in studies already discussed here. The terminology on autochthony and allochthony actually stimulates much discussion, and their definitions should be analysed based on the length of time a given language and/or ethnic group is present in a territory, as observed by Zenker (2011) and Tacke (2015). In this way, Savedra and Mazzelli (2017) present Zenker's studies on autochthony from an anthropological perspective, where a review on the term is made based on what has been being studied about ethnicity. Zenker (2011) concludes that indigeneity should be understood as a particular constituent of autochthony, and that the term itself should not be narrowly connected to the indigenous category, which was the case until then.

From this perspective, the authors defend that Pomeranian, belongs to the category of immigrant language. Nowadays, the inhabitants of Pomeranian communities call themselves autochthonous, by their over-a-century connection to the territory in concern, as in the case of the *locus* analysed in this study – the town of Santa Maria de Jetibá. When passing through the streets and avenues of the city, we can find the people communicating with each other in Pomeranian.

Zenker traces a connection between individuals who bond with territory and autochthony:

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

The co-officialization of the Pomeranian language in Santa Maria de Jetibá is an example of the deep rooting of the Pomeranian community in that territory, supported by the Universal Declaration of Linguistic Rights (UNESCO, 1996).

Going back on Tacke (2015), we come across the author's statement that, for a language and a language community to be autochthonous, they must be historically connected to the

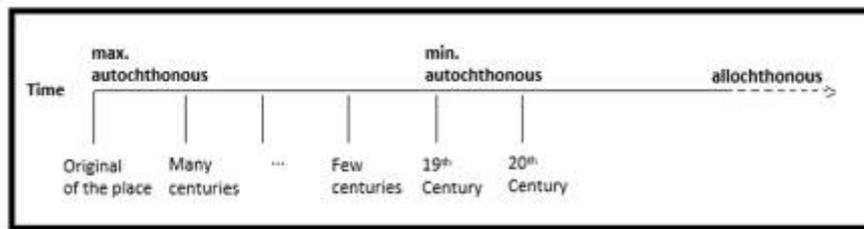
---

<sup>10</sup> Decree Law n° 7387 of 9 December, 2010, which implements the Inventário Nacional da Diversidade Linguística [National Inventory of Linguistic Diversity], when the linguistic minorities present in Brazil were institutionally recognized nationwide.

territory and, for this, he classifies the degree of autochthony of language.

We thus present the following chart:

Figure 1: Degrees of linguistic autochthony.



Source: SAVEDRA, MAZZELLI, 2017, adaptation of TACKE, 2015

According to the degrees of autochthony presented by Tacke, we observe that Pomeranian, being present in Brazilian territory since 1859, more precisely in the town of Santa Maria de Jetibá, fits in the classification of “minimum autochthonous”, i.e., belonging to that location already.

With a high degree of vitality, Pomeranian, as an immigrant language, has gone through a co-officialization process and is part of the INDL, which makes it institutionally part of the Brazilian linguistic repertoire. Moreover, supported by Tacke’s (2015) and Zenker’s (2011) studies, Savedra and Mazzelli conclude, in the 2017 study, that Pomeranian is a neo-autochthonous Brazilian language, for being rooted in national territory since the 19<sup>th</sup> century.

### **Multilingual education based on language and cultural vitality: an empirically research-based proposal for Pomeranian**

To identify and discuss the use of language varieties in different areas of use, we carried out an ethnographic-based investigation using the following instruments: documental analysis, participant observations and field diaries, imagery observations (linguistic landscape). We also applied sociolinguistic surveys to the key-informants from a few social networks and communities of practice identified as representative of the context of immigration in the municipality investigated. During the field research, done in partnership with the German university between 2015-2018, we looked into the use of the immigration variety (Pomeranian case) and the use of other varieties in the following areas: a) nuclear family: grandparents, parents, siblings, children, spouses; b) school: the linguistic use in the following interactions: student-student, student-teacher, student-employee, teacher-employee, teacher-teacher, employee-employee; c) events and celebrations: belonging to the official calendar and organized by the communities of practice found in this study.

The documentary research was carried out in the city archive and the Pomeranian Museum, where we had the opportunity to collect historical data on the use of Immigration German varieties. It was possible to find decrees and laws that prohibited and legitimize the use of the

Pomeranian as well as the great influence of the German in school and religious communities of the first stage of immigration (1859-1900).

During the stay in the field we could observe the constant use of Pomeranian in several areas. In the linguistic landscapes analyzed stresses the use of the bilingual pair Pomeranian-Portuguese in the public administration buildings.

As research results we could conclude that is in Santa Maria de Jetibá where Pomeranian presents people's strongest ties of identity, resisting the linguistic contact with other immigrant languages and also languages with higher social status like Portuguese and German.

Pomeranian generational transmission, daily use by the local people made possible the institutionalization of language according to the law n° 1136 in 2009. This law introduces the co-officialization of Pomeranian in the municipality. Previously stigmatized and minorized, Pomeranian had no space in a monolingual culture imposed mainly during the years of prohibition of immigrant languages during Getulio Vargas's (former Brazilian president) government. Today, no longer silenced by prohibitive language policies, Pomeranian is a co-official language in six municipalities in Espírito Santo (Pancas, Santa Maria de Jetibá, Domingos Martins, Laranja da Terra, Vila Pavão e Itarana) and also in two other municipalities in Brazil (Canguçu in Rio Grande do Sul and Pomerode in Santa Catarina). Through the propagation of internet and other new technologies, Pomeranian speakers have several ways to interact with one another in their first language, either with people from the same region or other parts of Brazil. There are currently radio programs in Pomeranian in the internet. These actions were taken by the German descendants; they have helped to keep the language active, including by technological means. Throughout the research it became clear that the linguistic-identity practices remained as a form of resistance to the linguistic hegemony of the German and Portuguese – languages of prestige, despite all difficulties faced by the Pomeranians and their descendants at different times in History. The pressure these languages exerted on Pomeranian was responsible for the loss of vitality of the language at certain points in History. The following documentary, which is very recent, corroborates the conclusions taken here when addressing the use of Pomeranian in Santa Maria de Jetibá – important municipality for linguistic policies in Brazil. (<https://seculodiario.com.br/public/jornal/materia/documentario-aborda-uso-da-lingua-pomerana-em-santa-maria-de-jetiba?fbclid=IwAR2nzv95TJBsqytWzSisHiLT6pyetnBpQQx3kAymnWDVaVBQvcHQ0WCETUg>)

To confirm the Pomeranian vitality in Santa Maria de Jetibá and to illustrate its bi-plurilingual use in some areas analyzed, we transcribed some linguistic marks taken from our research in situations in which we could observe high incidence of code-switching marks in its bi-plurilingual functional use of the Pomeranian and Portuguese varieties.

In examples 1 and 2 we observe the use of both varieties in code-switching situations in the conversation between the principal of a field school in Alto Santa Maria and seventh grade students.

(1) Dialogue between children in a full-time school in Alto Santa Maria.<sup>11</sup>

Student A: *Wat giwt dat hiiit taum mirdag?* (What's for lunch today?)

Student B: *Ik wait ni. Häst duu de **cardápio** ni saie?* (I don't know. Didn't you look at the *cardápio* [menu]?)

Student A: *Në, häst kain tijd geewt. Dai **transporte** is tau spår kâme.* (No, there was no time; the *transporte* [transport] arrived late.)

Student C: *Dat bloos kaine fisch giwt.* (Let it not be fish.)

(2) Dialogue between three students and the coordinator of the same school.

Coordinator: *Woweegen site jij ni ine raig?* (Why are you not sitting in a row?)

Student : *Weegen dai **professor de pomerano** häst us soo site lâte.* (Because the *professor de pomerano* [Pomeranian teacher] let us sit like this.)

Coordinator: *Åwer dai pomerisch schaul is al uut. Set juuw ine raig!* (But the Pomeranian class is already over, sit in rows!)

Student: *Ah!!! Låt us man **misturado** site.* (Ah!!! Let us sit *misturado* [mixed]!!!)

Other example, which was also taken from the school settings, can be seen in (3) – the student shows his new notebook to his classmate.

(3) *Di tis mij heft novo* (This is my notebook *novo* [new].)

In example 4 we notice code switching in a WhatsApp conversation. The Portuguese word (*moranga* [squash]) was used because there is no corresponding term in Pomeranian.

(4) *Wij pante **moranga** .* (We plant *moranga* [squash]).

And finally, we can observe a conversation in a movie on the internet, in which a boy weeding the field says:

(5) *Ik puts bet dai **última** raig* (I'm already weeding the **última** [last] root.)

The boy uses the Portuguese word (*última* [last]) in middle of the sentence, altering the code like the students in examples 1 and 2.

In the examples above, the lexical alternation between PO and POM is clear. As for the use of the POM-GE (German) pair, as it was not the object of the study, only lexical similarities

---

<sup>11</sup> The transcription of Pomeranian was done according to the orthography of Ismael Tressmann's dictionary (2006). As the dictionary is being updated by the author, Tressmann kindly revised the transcripts using the new orthography he is proposing.

between POM and GE were empirically identified, not only in conversations, but also in the observation of didactic materials used for POM teaching in schools. Some words are identical in POM/GE, allowing for intercomprehension, like: Heft (notebook), Fisch (fish), Elefant (elephant); and other very similar ones, such as Brood (POM)/Brot(GE) (bread), Metser (POM)/Messer(GE) (knife), Disch(POM)/Tisch(GE) (table), among others. A mixture in the order of noun/adjective complements were also identified, in addition to the lexical one. In example (3), the students use the PO order and not the POM and/or GE.

Such results, in addition to the motivation we describe below, led to the delineation of a continuity of the current study that will be briefly presented.

### **Conclusion: a way ahead**

With the implementation of sociolinguistic diagnostics to identify dimensions of bi/plurilingualism and bi/plurilinguality in the context of the language varieties acquisition and in its functional use for communicative environment, we visited families, schools and some public administration departments.

During a visit to the Santa Maria de Jetibá Secretariat of Education, a proposal for a pilot project was agreed, to be developed with the (socio)linguistic assistance of the public universities with the intention to expand the current PROEPO (*Projeto de Educação Pomerana*). The pilot project promotes the introduction of a bilingual Portuguese (PO)-Pomerano (POM) alphabetization, which is justified by the results obtained with our studies and reinforced by the study from Foerste (2016) that prove the bilingual linguistic situation of most subjects in the community. After the bilingual alphabetization, the project proposes the introduction of German (GE) teaching from the third grade of elementary school and, successively, the introduction of English from the fifth grade. This proposal is grounded on the use of POM as bridge language (*Brückensprache*) for teaching other germanic language such as German and English.

The concept of *Brückensprache* for Germanic language is based on the concept of intercomprehension, a work that started within the scope of Romance languages with the EuroComRom project (MEISSNER, J.; MEISSNER, C.; KLEIN, H. G.; STEGMANN, T., 2004). In this study we are going to work with the EuroComGerm project in the scope of Germanic Languages. (HUFEISEN; MARX, 2007).

The present project proposes a new challenge, since the teaching of Germanic languages in the school context (German and English) from a Germanic immigration language (Pomeranian) has not yet been introduced in Brazil.

To trace the vitality of the use of POM and GE in relation to language vitality, the following factors are to be considered:

- Regarding POM: to identify the existence of orthographies in the language: if it possesses

one orthography or multiple orthography models (and how many). If so, to identify the multiple models;

- To identify if there is didactic material in use in POM and GE;
- To identify which style(s) is(are) used and in what contexts: school, administration, church, others;
- If there is more than one orthography (especially in the POM variety), to identify: Who elaborated it? And when? For what purpose? Is it being used in alphabetization? Who is teaching it? And where? Who currently uses it in the community? Is it relevant to what types of written products?;
- To contrast existing orthographies, since there are currently discussions on how to write the Pomeranian. It is important, because Tressmann dictionary (2006) is being updated by the author and several groups are discussing ways of writing the language.

In the case of the Pomeranian immigration in reference in this work, the struggle for the conservation of identity and cultural values should be preserved. A struggle that does not mean authentic permanence, i.e., without any form of interference, but occurs as a process of identity in change, which goes through the processes of transculturality, as in Welsch's (1999, p. 4) definition: "Transculturality is [...] a consequence of the inner differentiation and complexity of modern cultures [...]: We are cultural hybrids".

Preserving the language and culture of Pomeranian immigrants is taken as a responsibility of government. Pomeranian has obtained the co-officialization status in eight municipalities in Brazil in a process initiated in 2007 in Pancas (Espírito Santo ). In addition, a project to revitalize the variety (which was a nongraphic language not long ago) received its first dictionary in Brazil in 2006 (TRESSMANN, 2006). The implementation of Pomeranian in school with the PROEPO (*Projeto de Educação Pomerana*) in 2005 is still in evaluation and reformulation stage. Pomeranian role in Santa Maria de Jetibá can be seen as anchoring at the limits of ethnology in the everyday world, however in other places and especially among the youth it can be seen as just a cultural symbol, or language and culture heritage - language and culture of ancestors. In no case, the 'revitalization' can point to a revival of ethnic autonomy in the 19th century. Instead of a 'revitalization' in the sense of a 'revival' of linguistic or ethnocultural affiliation (German, Italian, etc.) in the transculturalization process context, ethnic heritage related to origin and national affiliation will find its way in the hybrid construction of transnational spaces.

That is purpose of this project. In the central regions of Germanic language varieties, these processes – at least in near future - involve the use of intercomprehensible varieties which will be very important and useful in international level and will contribute to promoting pluri- and multilingualism in the world.

## References

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. Arquivo Digital. *Imigrantes: Contratos de Colonos (1859-1860)*. Disponível em <[http://imigrantes.es.gov.br/html/contrato\\_colonos.html](http://imigrantes.es.gov.br/html/contrato_colonos.html)>. Acesso em 17 jan. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 7387, de 9 de dezembro de 2010*. Institui o Inventário Nacional da Diversidade Linguística e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em <<https://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2007-2010/2010/decreto/d7387.htm>>. Acesso em 09 ago. 2016.

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

ECKERT, P. *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell, 2000.

FOERSTE, E. Cultura e Língua Pomeranas: Diálogos Interculturais sobre Ensino Bilíngue. In: Garcia, M. V. C. et al. (Org.), *Anais do Seminário Ibero-americano de Diversidade Linguística*. Brasília, DF: Iphan, 2016. p. 29-52.

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

HARTWIG, A. V. G.. *Professores(as) Pomeranos(as): Um estudo de caso sobre o Programa de Educação Escolar Pomerana - Proepo - desenvolvido em Santa Maria de Jetibá/ES*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

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

\_\_\_\_\_; SAVEDRA, M. M. G. Das Pommerische in Espírito Santo: Ergebnisse und Perspektiven einer soziolinguistischen Studie. In: *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, n.18, p. 283-300, dez. 2011. Disponível em <<http://www.revistas.usp.br/pg/article/view/38123/40855>>. Acesso em 01 nov. 2019.

HUFEISEN, B.; MARX, N. (Ed.). *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen*. Aachen: Shaker Verlag, 2007.

IBGE. *Censo Demográfico da população do Espírito Santo 2010*. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas\\_pdf/total\\_populacao\\_espirito\\_santo.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/tabelas_pdf/total_populacao_espirito_santo.pdf)>. Acesso em 01 nov. 2019.

JUNGBLUTH, K. Doing Identities in Regional, National and Global Contexts: The Catalan Case in Spain. In: \_\_\_\_\_. MEIERKORD, C. (Orgs.), *Identities in Migration Contexts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 2007.

KOELER, E. *Uma professora pomerana e sua comunidade*. 2016, 202f. Dissertação (Mestrado

em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

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

MAZZELLI, L. L. R. *Ações Glotopolíticas em Santa Maria de Jetibá – ES: em evidência a Língua Pomerana*. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Orientadora: Mônica Maria Guimarães Savedra. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Federal Fluminense, 2018.

MEISSNER, J.; MEISSNER, C.; KLEIN, H. G.; STEGMANN, T. *EuroComRom-les sept tamis: lire les langues dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'intercompréhension*. Aachen: Shaker Verlag, 2004.

MILROY, L.; LLAMAS, C. Social Networks. In: CHAMBERS, J. K.; TRUDGILL, P.; SCHILLING-ESTES, N., *The Handbook of Language Variation and Change*. Blackwell Publishing, 2013. p. 409-427.

OLIVEIRA, M. S. D. et alii. O conceito de português Afro-Indígena e a comunidade de Jurussaca. In: ORNELAS DE AVELAR, J.; LÓPEZ, L. A. (Eds.), *Dinâmicas afro-latinas: língua (s) e história(s)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015. p. 149-178.

ORNELAS DE AVELAR, J.; LÓPEZ, L. A. (Eds.). *Dinâmicas afro-latinas: língua (s) e história(s)*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015.

\_\_\_\_\_. *Município*. Disponível em <<http://www.pmsmj.es.gov.br/portal/o-municipio/>>. Acesso em 01 nov. 2019.

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

ROSENBERG, P.; JUNGBLUTH, K.; ZINKHAHN- RHOBODES, D. (Eds.). *Linguistic Construction of Ethnic Borders*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2015.

\_\_\_\_\_. Portugais brésilien et langues d'immigration au Brésil: deux siècles d'histoire, de politique et de contact linguistique. In: MARTIN, E.V.; CHAVES DE MELLO, E.; JOBIM, J. L. *Dialogues France-Brésil*. Circulations – Représentations Imaginaires. Pau: Presses de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour (PUPPA), 2018. p. 151-162.

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

\_\_\_\_\_; PEREZ, G. M. H. Plurilinguismo: práticas linguísticas de imigrantes. In: *Revista Organon*, v. 32, n. 62, 2017.

\_\_\_\_\_; MAZZELLI L. A língua pomerana em percurso histórico brasileiro: uma variedade

(neo)autóctone. In: *Working Papers em Linguística*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 6-22, 2017.

\_\_\_\_\_.; ROSENBERG, P. Deutsche Einwanderung in Brasilien: Sprachrevitalisierung und Transkulturalisierung. In: JOHNEN, T.; SAVEDRA, M. M. G.; SCHRÖDER, U. (Orgs.), *Sprachgebrauch im Kontext – die deutsche Sprache im Kontakt, Vergleich und in Interaktion mit Lateinamerika/Brasilien*. Stuttgart: Ibidem Verlag, 2019. p. 215-247.

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

SEYFERTH, G. A identidade teuto-brasileira numa perspectiva histórica. In: MAUCH, C.; VASCONCELLOS, N. (Orgs.), *Os alemães no sul do Brasil*. Canoas: ULBRA, 1994.

SPINASSÉ, K. KÄFER, M.L.A. A conscientização linguística e a didática do multilinguismo em contextos de contato português-Hunsrückisch. *Gragoatá*, Niterói, v.22, n. 42, p. 393-415, jan.-abr.

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

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

\_\_\_\_\_. *Dicionário enciclopédico pomerano-português / Pomerisch-Portugijisch Wöirbauk*. Santa Maria de Jetibá: Secretaria de Educação, 2006.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos*, Barcelona, 06/1996. Disponível em <[http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a\\_pdf/dec\\_universal\\_direitos\\_linguisticos.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf)> Acesso em 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. *Language Vitality and Endangerment*, Paris, 03/2003. Disponível em <<http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-EN.pdf>>. Acesso em 21 jan. 2017.

WEINREICH, U. *Languages in Contact: Findings and Problems*. Mouton Publishers: The Hague, 1953.

WELSCH, W. Transculturality – the Puzzling Form of Cultures Today. In: FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott (1999), *Spaces of Culture: City, Nation, World*. London, Sage, 2009. p. 194-213.

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



## MULTILINGUISMO E ATITUDES LÍNGÜÍSTICAS DE ESTUDANTES DE MIRANDA-MS

*Patrícia Graciela da Rocha<sup>1</sup> & Fabiana Biondo<sup>2</sup>*

### Resumo

Este trabalho apresenta um panorama da realidade multilíngue de Miranda-MS, bem como as atitudes linguísticas de estudantes da escola básica do município, com o intuito de contribuir para dar visibilidade à diversidade cultural e linguística de nosso país. Investigamos as escolas de Educação Básica e elegemos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da EJA como participantes da pesquisa, na qual investigamos: a) as línguas que circulam naquela região; b) a avaliação que os falantes fazem dessas línguas e, de modo relacionado, o c) o *status* que as diferentes línguas ocupam nessa comunidade. Como referencial teórico, trazemos estudos sobre bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo e, sob a ótica da sociolinguística laboviana, a ideia de avaliação linguística. O estudo possibilitou identificar um conjunto de 7 línguas circulando nas 6 escolas participantes da pesquisa: português, espanhol, inglês, guarani, terena, kaiowá e xinguana. Quanto às atitudes linguísticas dos estudantes, revelou-se o *status* de prestígio que as línguas inglesa, espanhola e portuguesa ocupam nessa comunidade multilíngue. Este fato parece-nos sublinhar um percurso no qual ideologias coloniais e neocoloniais afetaram os povos da região por meio de uma história de subjogação colonial dos indígenas, de seus costumes e aspectos culturais.

**Palavras-chave:** multilinguismo; atitudes linguísticas, Miranda-MS, línguas de prestígio, colonização.

### Resumen

Este trabajo presenta una visión general de la realidad multilingüe de la ciudad de Miranda-MS, así como las actitudes lingüísticas de los estudiantes de la escuela básica de la ciudad, para contribuir a dar visibilidad a la diversidad cultural y lingüística de nuestro país. Elegimos estudiantes de los grados finales de la escuela primaria, secundaria y EJA como participantes en la investigación, en la que investigamos: a) los idiomas que circulan en esa región; b) la evaluación que los hablantes hacen de estos idiomas y, de manera relacionada, c) el estado que ocupan los diferentes idiomas en esta comunidad. Como marco teórico, traemos estudios sobre bilingüismo, multilingüismo, plurilingüismo y, en la perspectiva de la sociolingüística de los laboratorios, la idea de la evaluación lingüística. El estudio permitió identificar un conjunto de 7 idiomas que circulan en las 6 escuelas que participan de la investigación: portugués, español, inglés, guaraní, terena, kaiowá y xinguana. En cuanto a las actitudes lingüísticas de los estudiantes, reveló el *status* de prestigio que ocupan los idiomas inglés, español y portugués en esta comunidad multilingüe, que no parece estar vinculada solo a creencias y actitudes identificables a través de un binomio colonizado-colonizadores. Este hecho nos parece subrayar un camino en el que las ideologías coloniales y neocoloniales afectaron a los pueblos de la región a través de una historia de subyugación colonial de los pueblos indígenas, sus costumbres y aspectos culturales.

**Palabras-chave:** multilingüismo; actitudes lingüísticas, Miranda-MS, lenguas prestigiosas, colonización.

1 Professora Adjunta da UFMS/Campo Grande-MS. Professora Colaboradora no Mestrado em Estudos de Linguagens da UFMS.

2 Professora adjunta da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).



## Introdução

A ideia de que o Brasil é um país monolíngue em português é um mito<sup>3</sup> decorrente de um processo histórico de homogeneização linguística que legitimou o português como língua nacional única do Estado Brasileiro; todavia, esse continua sendo um tema polêmico que provoca discussões em diferentes esferas sociais.

Nas últimas décadas, a percepção de que esta é uma nação de muitas línguas foi sendo (re)construída por ações que seguiam na esteira de uma agenda política de valorização da diversidade, orientadas pela concepção de que as línguas representam recursos valiosos para demandas e reivindicações de diferentes grupos linguísticos, muitos dos quais presenciaram a perda ou substituição de suas línguas (OLIVEIRA, 2008) no século passado. Entretanto, mais recentemente, esse processo vem sendo ameaçado por uma política/ideologia nacional e também internacional avessa à diversidade de toda natureza e que representa um retrocesso social e, por vezes, até teórico.

Desde a Constituição de 1988, temos visto movimentos em direção ao reconhecimento da diversidade de línguas existente no país, o que se iniciou com o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas em relação às suas línguas e culturas. Tratam-se de ações que refletem os resultados das discussões em torno dos direitos linguísticos e do importante papel que as línguas desempenham na construção de identidades individuais e coletivas (OLIVEIRA, 2008).

Dentre algumas políticas linguísticas explícitas na forma de instrumentos legais, implementadas nas últimas décadas, podemos destacar a criação da lei que regulamenta o uso da Língua Brasileira de Sinais; os processos de cooficialização de diversas línguas no âmbito de governos municipais (línguas de imigração e línguas indígenas como a Tukano, o Nheengatu e a Baniwa em São Gabriel da Cachoeira - AM)<sup>4</sup>; o Seminário de Criação do Livro de Registro das Línguas promovido pelo IPHAN em 2006 e a criação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística do Brasil em 2010, do qual deriva o importante Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL (IPHAN, 2014) (OLIVEIRA, 2008).

Certamente, ainda há muito a ser feito em relação às Políticas Linguísticas para o Multilinguismo em um país continental como o nosso, com uma diversidade linguística e cultural igualmente ampla. No caso de Mato Grosso do Sul, nosso lugar de fala, vivemos a mistura de muitas culturas, de muitas línguas que se juntam e se mestiçam desde há muito tempo, principalmente por conta de alguns fatores sócio-históricos: a) *as migrações*: mineiros, paulistas, goianos que, movidos pela aventura, pela baixa densidade populacional e/ou a terra

<sup>3</sup> Mito descrito por Bagno (2015).

<sup>4</sup> A lei de cooficialização das línguas Tukano, Nheengatu e Baniwa em São Gabriel da Cachoeira é descrita e analisada na dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, escrita por Fabiana Sarges da Silva e orientada pelo Prof. Dr. Frantomé B. Pacheco, em 2013.

fácil, investiram fortemente na pecuária abrindo fazendas e criando gado, além de paranaenses e gaúchos que vieram para o cultivo da terra e, mais recentemente, pernambucanos, baianos, alagoanos etc; b) *os nativos*: a população indígena<sup>5</sup>, a segunda maior do país, com mais de 60.000 pessoas e c) *as regiões fronteiriças*: espaços e habitantes com nítidas interferências na linguagem e na cultura da região. Outra característica desse estado são as relações comerciais e culturais frequentes com paraguaios e bolivianos, além de vínculos empregatícios nas fazendas dos Pantanaís (OLIVEIRA, 2006).

Nesse cenário de contato cultural e linguístico intenso, que propicia um ambiente de diversidade abundante, selecionamos, para este estudo, a cidade de Miranda, que faz parte do Pantanal Sul-Mato-Grossense e fica a 200 km da capital do estado. Para apresentar parte da realidade multilíngue daquele lugar e contribuir para dar visibilidade à realidade cultural e linguística de nosso país, escolhemos investigar as escolas de Educação Básica e elegemos os alunos do Ensino Fundamental (séries finais), do Ensino Médio e da EJA (1ª e 2ª fase) como participantes desta pesquisa, na qual investigamos: a) as línguas que circulam naquela região; b) a avaliação que os falantes fazem dessas línguas e, de modo relacionado, o c) o *status* que as diferentes línguas ocupam nessa comunidade.

Inicialmente, fazemos uma breve descrição da cidade de Miranda, contextualizando geográfica e culturalmente nossa pesquisa. Em seguida, trazemos o referencial teórico que utilizamos neste estudo, discutindo brevemente os conceitos de bilinguismo, multilinguismo, plurilinguismo e, sob a ótica da sociolinguística laboviana, a ideia de avaliação linguística. Na sequência, descrevemos a metodologia utilizada para elaboração do *corpus* da pesquisa e, por fim, discutimos dados sobre diversidade linguística em Miranda-MS.

### **O *locus* da pesquisa**

Miranda é uma cidade de aproximadamente 28 mil habitantes, situada ao sul da região Centro-Oeste do Brasil, no Pantanal Sul-Mato-Grossense (microrregião de Aquidauana). Tem como principais atividades econômicas a agropecuária, o comércio, as indústrias de cerâmica, o turismo de pesca e histórico e o ecoturismo.<sup>6</sup>

Fundada em 1778, a partir da construção do Presídio Nossa Senhora do Carmo do Rio Mondego, o lugar era um reduto construído pelo governador-general de Mato Grosso, Caetano Pinto de Miranda, a mando do Capitão das Conquistas João Lemes do Prado, com o

---

5 O Estado de Mato Grosso do Sul possui hoje uma população indígena estimada em 63 mil pessoas, na qual se destacam os Kaiowá e Guarani, os Terena, os Kadiwéu, os Guató e os Ofaié, sendo que os Kaiowá e Guarani e os Terena apresentam-se com o maior contingente populacional; os primeiros com cerca de 40 mil pessoas, os Terena, com 23 mil pessoas e os Kadiwéu com uma população em torno de 1.500 pessoas. Fonte: <http://www.mcdb.org.br/materias.php?subcategoriaId=23>. Acesso em 28/09/2019.

6 Dados retirados do DIAGNÓSTICO SOCIOECONÔMICO DE MATO GROSSO DO SUL 2015 realizado pela SEMADE – Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico [http://www.semagro.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2017/06/Diagnostico\\_Socioeconomico\\_de\\_MS\\_20151.pdf](http://www.semagro.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2017/06/Diagnostico_Socioeconomico_de_MS_20151.pdf). Acesso em 18/12/2019.

objetivo de defender a região contra possíveis ataques de “bandoleiros”, como eram chamados os Castelhanos de Assunção. Em 1865, o local é destruído pelas tropas paraguaias durante a Guerra do Paraguai. Em 1867, a então “Freguesia de Miranda”, juntamente com as freguesias de Albuquerque e Paranaíba, foram desligadas de Cuiabá, para a criação da Vila (município) de Miranda.<sup>7</sup>

Imagem 1: Vista aérea da cidade de Miranda/MS



Fonte: <https://www.aguasdopantanal.com.br/galeria-pt.htm>

A cidade é conhecida no Brasil por fazer parte da região turística pantaneira e pelo trem da antiga Estrada de Ferro *Noroeste do Brasil*.<sup>8</sup> Ela também faz parte do roteiro terrestre em direção a Corumbá pela *Estrada Parque Pantanal Sul*.

De acordo com o IBGE, no último Censo (2010),<sup>9</sup> o município de Miranda tem uma população de 6.475 indígenas (aproximadamente 25% da população local), formando a segunda

7 <http://www.opantaneiro.com.br/geral/miranda-completa-236-anos-de-fundacao-nesta-quarta-feira/117660>. Acesso em 18/12/2019

8 A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil (NOB) era uma companhia ferroviária brasileira com extensão de 1622 quilômetros, construída na primeira metade do Século XX. Sua linha-tronco ia de Bauru-SP até Corumbá-MS, na divisa com a Bolívia, onde fazia integração com a rede ferroviária boliviana até Santa Cruz de la Sierra. Ela possui um ramal da estação Indubrasil, em Campo Grande-MS a Ponta Porã-MS, na divisa com o Paraguai, e outro de Corumbá-MS ao porto de Ladário-MS. Em Bauru-SP, já considerado o maior entroncamento ferroviário do país, se integra com a linha da E.F. Sorocabana que desce até a baixada santista, com a linha da Companhia Paulista de Estradas de Ferro que começa em Jundiaí-SP e com a ferrovia Alta Paulista que segue paralela à NOB até a divisa com MS, em Panorama-SP (Na NOB, Castilho/Três Lagoas). O traçado da Noroeste ainda serve aos trens de celulose de Três Lagoas-MS até o porto de Santos-SP (descendo pela linha da Sorocabana após chegar em Bauru), aos trens de aço de Bauru-SP até a Bolívia e aos trens de minério das minas da região de Corumbá até o porto de Ladário-MS. Inicialmente de iniciativa privada, passou ao controle da União antes de ser completada (1917). Foi incorporada à criação da Rede Ferroviária Federal S.A. (1957), como uma de suas *regionais*. No processo de desestatização da RFFSA, a ferrovia foi concedida como Malha Oeste à Ferrovia Novoeste S.A., que em 2006 foi fundida juntamente com a Brasil Ferrovias à América Latina Logística, que em 2015 se fundiu à Rumo Logística, pertencente à Cosan, passando a ser Rumo-ALL, que ainda tem a concessão da malha oeste mesmo depois de tantas transições entre as concessionárias. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Estrada\\_de\\_Ferro\\_Noroeste\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Estrada_de_Ferro_Noroeste_do_Brasil). Acesso em 10/11/2019.

9 Fonte: <http://www.sedhast.ms.gov.br/em-miranda-subsecretaria-indigena-levanta-demandas-que-nortearao-acoos-nas-aldeias/>. Acesso em 10/11/2019.

maior população indígena do Estado. A etnia predominante no município é a dos Terena, que manejam a terra e ainda se dedicam à produção de artesanatos que são vendidos principalmente no Centro Referencial da Cultura Terena, localizado próximo ao centro da cidade.

A população indígena de Miranda está distribuída, sobretudo, nas 9 aldeias do município: Moreira, Passarinho, Lalima, Argola, Babaçu, Cachoeirinha, Morrinho, Lagoinha e Mãe Terra. Esses povos são atendidos por 7 Escolas Indígenas de Educação Básica (4 municipais e 3 estaduais), que acolhem um total de 1.527 crianças e adolescentes.<sup>10</sup> No entanto, muitos vivem na área urbana, onde também trabalham e estudam. Essa formação étnica da cidade aparecerá, mais adiante, no perfil e nas línguas indígenas faladas e/ou conhecidas pelos participantes desta pesquisa que são alunos de escolas urbanas.

### **Bilinguismo, multilinguismo e plurilinguismo**

Os critérios para classificação de indivíduos e/ou dos territórios em monolíngues e bi/multilíngues não são consensuais entre os teóricos, assim como não o são as suas definições. Além do impasse que diz respeito à definição das características do sujeito bi/multilíngue, existe também a problemática dos binômios bi/multilinguismo e bi/plurilinguismo, usados frequentemente de maneira indistinta, ou sinônima, ainda que alguns autores proponham a diferenciação entre *multilinguismo* e *plurilinguismo*.

O Quadro Europeu Comum de Referência<sup>11</sup> define *multilinguismo* como sendo a coexistência ou conhecimento de diferentes línguas em uma dada sociedade, enquanto *plurilinguismo* seria a competência comunicativa do indivíduo em mais de um idioma. Nesse sentido, a primeira denominação seria de caráter social, enquanto a segunda seria de caráter individual.

Utilizaremos aqui a definição de Bagno (2017, p. 34), que trata por *bilíngue* “o indivíduo que domina com igual proficiência duas diferentes línguas”, e acrescenta que o termo pode ser aplicado para designar grupos sociais, ou seja, comunidades de fala em que o uso de duas línguas é corrente no cotidiano dos membros que a compõem – *bilinguismo social*. O autor define o termo *multilinguismo* como aquele que “caracteriza a existência, no interior de um mesmo território – dotado ou não de soberania política –, de diferentes comunidades linguísticas” (p. 297). Bagno adiciona a essa definição que se trata da situação mais comum em todas as sociedades humanas, pois, embora o número de línguas oficiais seja relativamente reduzido (cerca de 150 no mundo todo), são raros os exemplos de *monolingüismo absoluto* nesses países. No caso do Brasil e, especificamente, do estado do Mato Grosso do Sul, como

---

10 Dados de 2017 fornecidos pela COPEED – Coordenadoria de Políticas Específicas para Educação – da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul.

11 Documento publicado pela União Europeia em 2001 e que estabelece diretrizes para a descrição dos níveis de competência linguística para o aprendizado e ensino de línguas.

dissemos anteriormente, tem-se contexto de diversidade cultural e linguística bastante diferente do ideal monolinguista ainda apregoado em perspectiva colonizadora.

Oliveira (2016), por sua vez, faz uma distinção entre os termos *multilinguismo e plurilinguismo* que consideramos pertinente destacar aqui. Ele aponta para a presença de várias línguas numa localidade ou sociedade como *multilinguismo*, um termo apenas descritivo, portanto. Enquanto o *plurilinguismo* seria o termo que aponta para uma valorização positiva deste *multilinguismo*, a sua utilização como efetivo recurso para a vida das pessoas envolvidas nas práticas comunicativas em questão, para as instituições e para o país – somente neste caso, para o autor, tem-se, de fato, *plurilinguismo*: “assim, as nossas fronteiras são espaços multilíngues, mas dada a geopolítica dos Estados e muito especialmente do Estado brasileiro, recém começam a ser espaços plurilíngues” (p. 69).

Em relação ao *multilinguismo* encontrado na cidade de Miranda-MS e, tendo em vista nossos objetivos, optamos por destacar, neste estudo, a *avaliação linguística* que os participantes da pesquisa fazem acerca das diferentes línguas faladas naquele lugar. De forma relacionada, investigamos o *status* social que elas ocupam.

### **Avaliação linguística**

Weinreich, Labov e Herzog (2006 [1968]) propuseram, na obra que estabelece os fundamentos das reflexões sociolinguísticas de tradição americana, cinco problemas a serem solucionados por uma teoria da variação/mudança linguística; são eles: *restrição, transição, encaixamento, implementação e avaliação*. O que nos interessa, especificamente neste estudo, é o *problema da avaliação*.

Sabemos que a Sociolinguística Laboviana recusa tanto a perspectiva estática e homogênea existente na abordagem estrutural de Saussure, como a localização da língua na psique individual e o conseqüente apagamento da sua dimensão social/interacional. Trata-se de ver a língua como um fato social, uma estrutura heterogênea, cuja variabilidade e mudança se aliam a fatores de ordem social, estilística e linguística. Essa postura deixa clara a filiação de Labov aos trabalhos de Meillet, especialmente quanto à concepção de que a língua é tida como aspecto da estrutura social (SEVERO, 2011).

O problema da avaliação se fundamenta no princípio laboviano de que “o nível da consciência social é uma propriedade importante da mudança linguística que tem que ser determinada diretamente” (WEINREICH, LABOV, HERZOG, 2006 [1968], p. 124). Essa consciência social transcende uma simples reprodução do comportamento linguístico de pessoas em posições hierárquicas superiores, como teria proposto Bloomfield (SEVERO, 2011). Labov (2008 [1972]) levantou o problema da avaliação a partir da indagação de uma informante pertencente à classe média sobre o motivo de ela usar uma dada variante mesmo não tendo

essa intenção. Além disso, algumas de suas pesquisas mostraram que as mulheres tendiam a assimilar as formas inovadoras mais rapidamente que os homens, e os adolescentes eram fortemente suscetíveis a mudarem seu comportamento linguístico em decorrência da influência dos seus pares. Para o autor, todas essas questões estariam ligadas ao *problema da avaliação* e, conseqüentemente, a uma dada dinâmica das relações sociais, orientada por aspectos etários e de gênero, por exemplo.

O nível de consciência dos valores sociais das variantes linguísticas não é estável, sempre evidente e, tampouco, homogêneo para todos os grupos sociais. Dessa forma, o significado social não é compartilhado da mesma maneira por todos os indivíduos, uma vez que os sujeitos, dependendo do seu horizonte avaliativo, dos gêneros discursivos que utilizam e das esferas ideológicas em que se acomodam, são levados a avaliar de modos diferentes as variantes linguísticas (SEVERO, 2011). Todavia, é preciso notar que há variantes que não carregam nenhuma valoração social explícita, sendo usadas pelos sujeitos sem que haja um conhecimento compartilhado aparente.

Labov (2008[1972]) sistematizou, então, os diferentes níveis de percepção e valoração social das variantes em três conceitos: *os estereótipos* (de ampla avaliação), *os marcadores* (de avaliação mediana) e *os indicadores* (com pouca força avaliativa). Para ele, a heterogeneidade das avaliações não só reflete a estratificação social, como também a produz.

A partir desses conceitos, surgiram – baseando-se nas pesquisas de Lambert – técnicas<sup>12</sup> para mensurar reações sociais inconscientes à linguagem, que proporcionaram uma metodologia considerada “segura” e uma série de princípios empíricos para o estudo das reações subjetivas. Ao mesmo tempo, a “atitude” passou a ser tema de interesse não só dos psicólogos sociais, mas também dos linguistas, especialmente daqueles que se dedicavam à área da Sociolinguística, sobretudo em pesquisas voltadas para o estudo de línguas e dialetos em contato.

### **Atitudes e representações linguísticas**

Para este trabalho adotaremos o sentido restrito de atitude, voltado à ciência linguística que, por sua vez, tomou emprestada a acepção da Psicologia Social, definindo-a como:

Uma maneira organizada e coerente de pensar, sentir e reagir em relação a pessoas, grupos, questões sociais ou, mais genericamente, a qualquer acontecimento ocorrido em nosso meio circundante. Seus componentes essenciais são os pensamentos e as crenças, os sentimentos (ou emoções) e as tendências para reagir [...]. As atitudes desempenham uma função essencial na determinação do nosso comportamento; por

---

<sup>12</sup> Os testes de reação subjetiva, de acordo com Labov (2008 [1972]), permitem separar as variáveis linguísticas dos fatores pessoais. Uma técnica usada para tal é a dos “falsos pares”, usada por Lambert, que apresenta ao informante uma série de trechos gravados com as vozes dos mesmos falantes usando línguas ou dialetos diferentes. Depois da audição, pede-se que o informante faça julgamentos sobre as personalidades dos falantes. Como não há como saber que os mesmos falantes foram ouvidos antes, ele inconscientemente traduz suas atitudes sociais frente à língua mediante diferentes julgamentos sobre a honestidade, a confiabilidade e a inteligência dos falantes.

exemplo, afetam nossos julgamentos e percepções sobre outros, ajudam a determinar os grupos com que nos associamos, as profissões que finalmente escolhemos e até as filosofias à sombra das quais vivemos (LAMBERT; LAMBERT, 1972 *apud* BOTASSINI, p. 110, 2015).

Rodrigues (1972, p.397) sintetiza *atitude social* como

Uma organização duradoura de crenças e cognições em geral, dotada de carga afetiva pró ou contra um objeto social<sup>13</sup> definido, que predispõe a uma ação coerente com as cognições e afetos relativos a este objeto.

Dito de outra forma, a *atitude linguística* é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade. Ao falar de língua, inclui-se qualquer tipo de variedade linguística (atitudes diante de estilos, socioletos, dialetos ou línguas naturais diferentes). As atitudes linguísticas são, portanto, o reflexo e se refletem nas atitudes psicossociais, de modo que é difícil delimitar onde começa a atitude em relação a uma variedade linguística e onde termina a atitude quanto ao grupo social ou ao usuário dessa variedade (MORENO FERNANDÉZ, 1998).

Rodrigues (2012) afirma que é a partir do *status* dos falantes que as línguas são julgadas, especialmente por suas conotações sociais. Sendo assim, as atitudes linguísticas sobre a língua do outro estão diretamente ligadas a aspectos etnolinguísticos. Um exemplo disso são os países da América do Norte e Europa que são os mais poderosos economicamente, ao mesmo tempo, são os mais estimados pela maioria da população global. Consequentemente, as atitudes relacionadas à língua desses países, como a inglesa, são majoritariamente positivas, representando, assim, o seu prestígio. Essa afirmação poderá ser corroborada, mais adiante, na apresentação e análise dos nossos dados.

A base para que a atitude linguística seja efetuada remete a noções de representação linguística. Elas seguem um conjunto de imagens que são responsáveis pela associação direta do sujeito à sua língua (ou a uma outra língua).

As representações linguísticas são então constituídas pelo conjunto das imagens, das posições ideológicas, das crenças que têm os grupos sociais a respeito das línguas e das práticas linguísticas, suas e dos outros. Elas correspondem a tudo aquilo que os locutores dizem ou pensam das línguas que falam (ou da maneira como falam) ou das que os outros falam (ou do modo como falam). Reiteramos aqui o uso das expressões “grupo social”, “locutores” com o intuito de reforçar o caráter coletivo, grupal, social das representações (RODRIGUES, 2012, p. 365).

A representação linguística é o que vai determinar uma série de escolhas de cada indivíduo, como, por exemplo, a escolha de línguas a serem aprendidas. Os seus posicionamentos políticos, ideológicos, as suas referências culturais, ou até mesmo a identificação com certas cidades/

---

13 O objeto social pode ser uma teoria, situação, acontecimento, língua, dialeto, grupo, pessoa etc.

estados/países, são cruciais para a decisão de aceitar ou rejeitar uma língua.

## **Metodologia**

A fim de investigar as línguas que circulam na região de Miranda, verificar a avaliação que os falantes fazem dessas línguas e examinar o *status* que as línguas ocupam nessa comunidade, aplicamos um *Teste de Atitude Linguística*<sup>14</sup> com 6 perguntas acerca do seu perfil social, 11 perguntas objetivas que versavam sobre a(s) língua(s) falada(s) na região, sobre a variação e o preconceito linguístico e 2 perguntas abertas sobre essas mesmas questões. Os participantes são 877 alunos de seis Escolas Públicas de Educação Básica do município de Miranda (MS)<sup>15</sup> e o alto número se justifica pelo nosso intuito de melhor compreender e dar visibilidade a um panorama geral bastante diversificado, com o qual nos deparávamos a cada nova visita a essa cidade, como docentes da Universidade Federal do estado. Para este trabalho, selecionamos apenas as respostas a 5 perguntas que se destinam a fazer um levantamento das línguas conhecidas (faladas ou apenas compreendidas) pelos alunos e a avaliar essas línguas, bem como expor suas preferências para o aprendizado, respectivamente.

No que se refere à abordagem, nossa pesquisa é de base qualitativa e quantitativa, pois nos preocupamos não apenas em coletar dados que proporcionassem números e percentuais a partir das alternativas que as questões apresentavam, mas também em abrir espaço para que os participantes pudessem manifestar sua opinião e fazer depoimentos acerca das questões levantadas. Dados mais específicos de depoimentos, no entanto, serão abordados em outros trabalhos, por uma questão de espaço e com o intuito de primeiramente apresentar um retrato mais geral das crenças sobre línguas na comunidade investigada.

## **Os participantes da pesquisa**

Como vemos no gráfico 1, os nossos dados provêm de 877 alunos matriculados em 6 escolas urbanas da cidade de Miranda, 3 delas pertencentes à rede Estadual de Ensino e as outras 3 à rede Municipal. No total, o município possui 13 escolas municipais, 5 estaduais e 4 privadas que atendem, aproximadamente, a 6.800 alunos.<sup>16</sup> Sendo assim, nosso corpus compreende mais de 10% dos estudantes da Educação Básica daquela cidade.

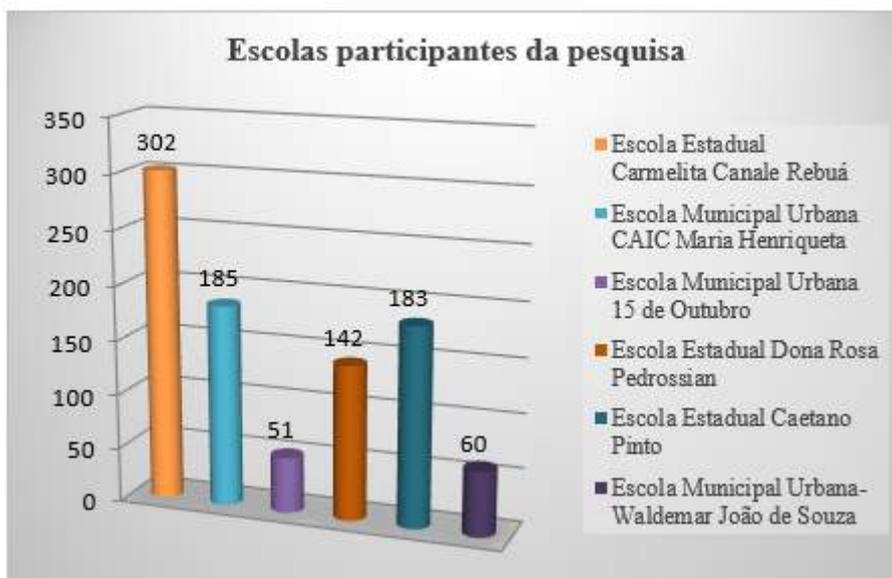
---

14 A partir da perspectiva laboviana, Tarallo (1990) apresenta duas possibilidades de testes, *os testes de percepção e os testes de produção*. Nos testes de percepção, o informante deve opinar sobre a aceitabilidade de certas estruturas linguísticas; já nos de produção, o informante deve ser levado a produzir a variável optando por uma ou outra variante linguística. Embasados nesses autores, elaboramos nosso próprio teste que intitulamos *Teste de Atitude Linguística*, considerando que nosso foco era colher avaliações pessoais acerca das línguas e das variedades faladas na região e que “avaliar” é uma atitude.

15 Esta coleta foi realizada no primeiro semestre de 2018 por 12 acadêmicos do Curso de Letras Português e Espanhol/EAD da UFMS, Polo de Miranda, que realizaram tal atividade como parte das atividades que compunham o Estágio Obrigatório de Língua Portuguesa e Literatura, sob orientação de uma das pesquisadoras.

16 Dados de 2018 do IBGE: Fonte <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/miranda/panorama> acessado em 13/01/2020.

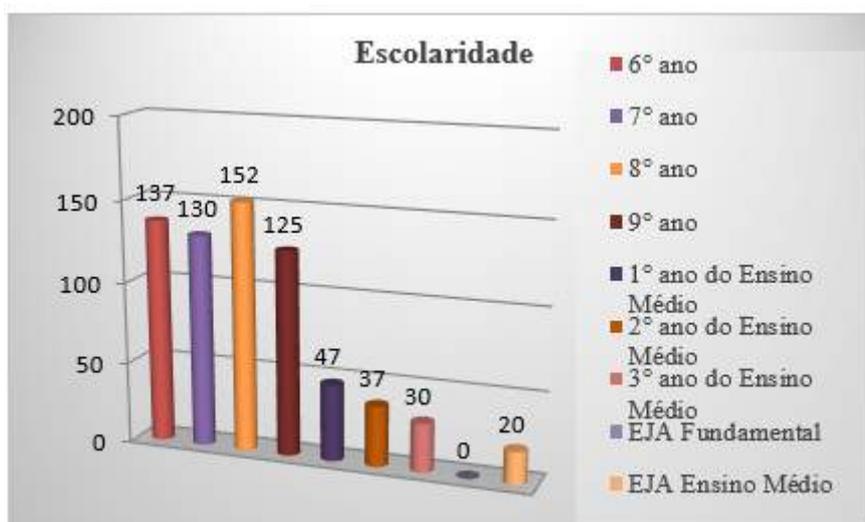
Gráfico 1: Escolas participantes



Dos alunos participantes da pesquisa, 477 se declararam do gênero feminino e 400 do gênero masculino. A maioria deles (511) pertence à faixa etária de 10 a 14 anos, 327 têm entre 15 a 18 anos e 38 têm mais de 18 anos.

Quanto a escolaridade, eles estão distribuídos da seguinte forma:

Gráfico 2: Escolaridade dos participantes



Interessa notar que, embora todas as escolas participantes da pesquisa estejam na zona urbana da cidade, muitos dos seus alunos vivem na zona rural e nas aldeias indígenas e, portanto, precisam se deslocar diariamente, por meio de transporte escolar fornecido pela prefeitura, para poder estudar. Como podemos visualizar no gráfico 3, a maioria (71%) dos alunos pesquisados vive na zona urbana de Miranda, 22% na zona rural e 7% em aldeias indígenas.

Gráfico 3: Local de residência dos alunos



Embora todas as aldeias possuam escolas públicas, nem todas elas oferecem Educação Básica completa aos seus moradores e esse é um dos motivos para o deslocamento diário de alunos para as escolas urbanas, o que também acontece com alunos provenientes da zona rural. Chamamos a atenção para esses dados não apenas para situar os participantes do estudo, mas também para destacar a importância do Estado no comprometimento e garantia desse transporte para os estudantes.

### O Multilinguismo nas escolas de Miranda/MS

Para fazer um levantamento simples sobre as línguas que circulam na região de Miranda-MS, uma das primeiras perguntas que fizemos para os participantes do estudo foi *Qual(is) língua(s) você sabe falar*. As respostas podem ser visualizadas no gráfico 4. Vale destacar que os alunos poderiam marcar mais de uma alternativa, de forma que obtivemos 1.202 respostas para esta pergunta. Era esperado que todos os 877 participantes marcassem a opção *português*, por ser a língua oficial do país. Mas, como vemos no gráfico, 4, 816 (93%)<sup>17</sup> alunos responderam que sabem falar a língua portuguesa, 167 que sabem inglês, 133 espanhol/castelhano (inglês e espanhol são as línguas estrangeiras ensinadas nas escolas públicas de Miranda), 42 terena, 22 guarani, 7 kadiwéu, 4 xinguana (línguas de matriz indígena) e 11 afirmaram que sabem falar outras línguas, mas não quiseram nomeá-las.

<sup>17</sup> Esse percentual diz respeito aos informantes e não às respostas. Como eles poderiam escolher mais de uma alternativa, existem percentuais de respostas e percentuais de escolhas; por esse motivo, acreditamos que será mais esclarecedor dar destaque aos números inteiros e deixar os percentuais entre parênteses.

Gráfico 4: As línguas faladas pelos alunos



Esse quadro ilustra o multilinguismo da região de Miranda, pois apresenta os números não só das línguas oficiais, faladas e ensinadas nas escolas do município, mas também das línguas étnicas dos povos indígenas<sup>18</sup> que compõem o lugar. Os Terena são a maioria na região e também entre os participantes dessa pesquisa, pois 42 equivale a cerca de 5% dos alunos pesquisados, um percentual considerável, principalmente por se tratar de alunos de escolas urbanas.

De acordo com Ladeira (2018), a língua terena (da família Aruak) é falada pela maioria das pessoas que se reconhecem como Terena. Mas o seu uso e frequência é desigual nas várias aldeias e Terras Indígenas do Estado. Por exemplo, em Buriti e Nioaque – municípios próximos a Miranda/MS, são poucas as pessoas que a utilizam, enquanto na aldeia Cachoeirinha (em Miranda), há casos de jovens que dominam mal o português e se comunicam prioritariamente em língua terena.

Para a autora, é possível definir os Terena como um povo estritamente bilíngue que mantém a distinção entre a língua materna (indígena) e a língua “de contato” ou “de adoção” (o português), porém, a língua terena não teria para eles uma importância socializadora, no sentido de integrar o indivíduo em um mundo próprio, conceitualmente diferente do “mundo dos brancos”. De acordo com a antropóloga, o uso dessa língua está ligado a uma socialidade apenas afetiva, isto é, a língua materna não é usada nestas sociedades enquanto sinal diacrítico para afirmar sua diferença frente aos “brancos”. A autora acrescenta que os Terena têm orgulho de dominarem a situação de contato com a sociedade nacional e é este domínio que lhes permite

<sup>18</sup> Existem 8 etnias indígenas existentes no Estado distribuídas em 74 tribos. Fonte: <http://www.sedhast.ms.gov.br/em-miranda-subsecretaria-indigena-levanta-demandas-que-nortearao-acoos-nas-aldeias/>. Acessado em 14/01/2020.

continuar existindo enquanto um povo política e administrativamente autônomo (LADEIRA, 2018).

No gráfico 4, vemos que 22 participantes afirmaram que sabem falar guarani, uma língua também de matriz indígena amplamente utilizada na região por conta da proximidade com o Paraguai (onde a língua é oficial) e com a região de fronteira, o que proporciona uma intensa troca cultural e linguística, além de imigração de ambos os lados. Trata-se de uma língua muito popular em Mato Grosso do Sul, tanto que em 24 de maio de 2010, a cidade de Tacuru, que fica no sul do Estado, adotou o guarani como língua oficial, além do português. A lei sancionada na data determinou que ninguém poderá sofrer discriminação pela língua de que faça uso e destaca o respeito e a valorização às variedades do guarani, como o kaiwoá, o nhandeva e o embiá. A lei determina, ainda, que a prefeitura de Tacuru deverá apoiar e incentivar o ensino da língua guarani nas escolas e nos meios de comunicação. Políticas Linguísticas dessa natureza reconhecem o multilinguismo regional e fomentam o seu uso, embora muitas outras ações sejam necessárias para que as cidades sejam de fato plurilíngues, nos termos de Oliveira (2016).

Nos últimos anos, o consulado regional paraguaio começou a oferecer cursos de guarani em parceria com o Instituto do Chamamé, Polca e Guaranía de Mato Grosso do Sul para quem quisesse aprender a língua. Eles são ofertados não só aos descendentes, imigrantes paraguaios e povos indígenas do Estado, mas também a brasileiros que não conhecem o idioma. Segundo o cônsul do Paraguai em Mato Grosso do Sul, ministro Angel Adrián Gill Lesme, o guarani já está presente no dialeto de muitos brasileiros, e ainda mais em Mato Grosso do Sul, que possui o maior número de imigrantes e descendentes paraguaios e a segunda maior população indígena do país. “Ele já é muito falado. Só de paraguaios e descendentes há mais de 70 mil pessoas. Tem tanto nome de município e rios em guarani aqui, como o sul-mato-grossense não vai conhecer?” (MODENA, 2016, s/n).<sup>19</sup>

Dentre as línguas indígenas faladas pelos participantes da pesquisa, apareceram também, em menor número, o kadiwéu e o xinguana, 7 e 4 respectivamente, como podemos visualizar no gráfico 4.

De acordo com Pechincha (2019),<sup>20</sup> os Kadiwéu pertencem à família linguística Guaikurú, na qual se incluem outros povos do Chaco, que são os Toba (Paraguai e Argentina), os Emók, ou Toba-Mirí (Paraguai), os Mocoví (Argentina), os Abipón (extintos) e os Payaguá (extintos). Dentre esses grupos Guaikurú, os Kadiwéu são os mais setentrionais e o único localizado a leste do rio Paraguai, no Brasil. Alguns velhos, mulheres e sobretudo as crianças falam apenas o Kadiwéu. Um bom número dentre os Kadiwéu, contudo, se comunica com facilidade em português. Há, na língua Kadiwéu, muitas diferenças entre as falas masculina e feminina. A

<sup>19</sup> Fonte: Cassia Modena, *Jornal Correio do Estado* <https://www.correiodoestado.com.br/arte-e-cultura/cresce-interesse-no-estado-pelo-aprendizado-do-guarani/289477/> Acessado em 14/01/2020.

<sup>20</sup> Fonte <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kadiw%C3%A9u> Acessado em 14/01/2020.

antropóloga destaca que os descendentes de Terena que vivem entre os Kadiwéu usam apenas o português para se comunicar na aldeia (não usam a língua Terena nem entre si). Entretanto, mesmo que não falem, entendem perfeitamente o Kadiwéu, pois é nesta última língua que são interpelados.

Já a língua xinguana é minoritária nesse contexto específico e não encontramos nenhum registro oficial. Nossa hipótese é de que ela tenha sido nomeada dessa forma pelos moradores locais por se tratar de uma língua falada por indígenas migrantes provenientes do Parque Xingu, situado no estado vizinho de Mato Grosso, e que por não saberem ao certo a qual família linguística pertenciam, fizeram tal generalização. Ou seja, aqueles que vieram do Xingu falariam uma língua xinguana.

No nosso teste, também perguntamos aos alunos sobre as línguas que eles entendiam, mas não falavam, pois, baseados em alguns relatos e em nossa vivência com acadêmicos indígenas, tínhamos a hipótese de que muitos deles não eram incentivados pelos mais velhos a falar as suas línguas maternas para que não “sofressem” quando fossem estudar nas escolas urbanas. Essa suposição parece ter sido confirmada, conforme gráfico a seguir:

Gráfico 5: Línguas entendidas pelos alunos



Como podemos verificar, o número de participantes que afirmaram entender, mas não falar as línguas elencadas é maior para todas as línguas, exceto para a portuguesa, o que já era esperado. Acreditamos que aqueles 211 que marcaram essa opção, o fizeram apenas para reafirmar que também entendem essa língua. É importante observar, mais uma vez, que os alunos podiam marcar mais de uma alternativa. Quanto ao Espanhol e ao Inglês, ensinados nas escolas, os números cresceram consideravelmente se compararmos ao gráfico 4, pois agora 455 alunos afirmaram entender, mas não falar a língua espanhola e 319 afirmaram o mesmo para a língua inglesa.

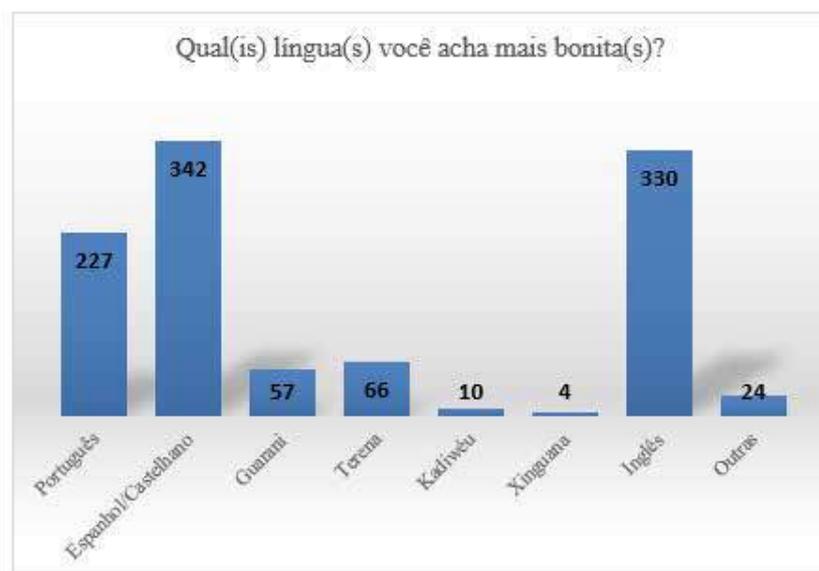
Em relação às línguas de matriz indígena, o número também é maior para todas as alternativas em comparação com o gráfico 4, pois 94 alunos afirmaram entender o guarani, 79 o terena, 15 o kadiwéu, 12 o xinguana e 25 outras. Essas respostas confirmaram a hipótese, levantada em observação e nos depoimentos dos estudantes, de que embora os mais velhos se comuniquem por meio da língua materna indígena, nem todos incentivam os seus filhos a falarem tal língua. Muitas vezes com medo de que sejam ridicularizados e/ou inferiorizados, conforme alguns indígenas nos relataram.

### Atitudes e prestígio linguístico

Na terceira parte do teste perguntamos aos alunos: *Se sua resposta foi sim para a pergunta anterior, qual(is) língua(s) você acha mais bonita?*<sup>21</sup> Conforme fizemos nas questões anteriores, indicamos como possibilidades de respostas *português, espanhol/castelhano, guarani, terena, kadiwéu, xinguana, inglês e outras*. Eles tinham a possibilidade de não marcar nenhuma alternativa ou também de marcar mais de uma e aqueles que marcassem a opção “outras” poderiam escrever qual língua seria.

Conforme gráfico 6, as línguas oficiais são as consideradas *mais bonitas* e “coincidentemente” aparecem as línguas estrangeiras ensinadas nas escolas do município – o inglês e o espanhol – com 342 e 330 “votos” respectivamente, seguida pelo português, com 227 preferências. Enquanto isso, as línguas de matriz indígena – guarani (57), terena (66), kadiwéu (10) e xinguana (4) – são avaliadas como *mais bonitas* por menos alunos, um número semelhante ao daqueles que entendiam essas línguas (gráfico 5).

Gráfico 6: As línguas de maior prestígio



21 Na questão anterior, perguntamos se eles consideravam alguma(s) língua(s) mais bonita(s) que outra(s), ao que a grande maioria (94%) respondeu sim. Diante disso e das demais demandas identificadas no estudo, notamos a importância da criação de um projeto de ensino, nas escolas, que discuta questões ligadas a preconceito linguístico e multilinguismo. O projeto deverá ocorrer no ano de 2020.

Para testar de uma forma diferente o prestígio linguístico das línguas faladas na região, perguntamos aos estudantes: *Se você considerou alguma(s) língua(s) mais bonita(s) que outra(s), qual(is) língua(s) você acha mais feia(s)?*, indicando as mesmas possibilidades de respostas da questão anterior. Embora soubéssemos que possivelmente os resultados para essa questão fossem inversamente proporcionais aos apresentados no gráfico 6 – o que de fato se confirmou, conforme gráfico 7 –, nosso intuito era verificar se, de fato, os estudantes confirmavam o prestígio que atribuem às línguas também pelo aspecto negativo. Do mesmo modo, ficou confirmado o prestígio maior pelas línguas oficiais e o menor prestígio pelas línguas de matriz indígena, que foram avaliadas como as “mais feias” pelos alunos:

Gráfico 7: As línguas de menor prestígio



Dentre as línguas consideradas “mais feias”, vemos em primeiro lugar a kadiwêu, com 347 escolhas, a terena com 253 e a guarani empatada com a xinguana, com 211. Dentre as menos escolhidas vemos a língua inglesa com 78, a espanhola com 48, a portuguesa com 29 e outras com 39.

Sabendo que todas essas línguas estão presentes na realidade desses alunos, com maior ou menor intensidade, a força hegemônica do inglês e do espanhol é claramente constatada nessas respostas. Como bem menciona Rodrigues (2012), as atitudes linguísticas sobre a língua do outro estão diretamente ligadas aos aspectos etnolinguísticos e, portanto, aos países da América do Norte e Europa, que são mais poderosos economicamente. Além de serem os colonizadores, também são os mais estimados pela maioria da população global e, conseqüentemente, as atitudes relacionadas à língua inglesa, principalmente, são positivas, representando, assim, o seu prestígio e, ao mesmo tempo, o *status social* dos seus falantes.

Por outro lado, as línguas indígenas são as menos assinaladas pelos alunos na categoria *mais bonitas* e as mais avaliadas como *mais feias*. Claramente elas não compartilham do mesmo *status* dos protagonistas globais – inglês e espanhol. Pelo contrário, elas representam o antagonismo social/político/econômico dos seus falantes.

Esse desprestígio em relação às línguas de matriz indígena é possivelmente reflexo de um racismo histórico anti-indígena no Brasil. De acordo com Marquese (2005 apud MILANEZ et al, 2019), os povos indígenas foram os primeiros a serem escravizados na nova colônia – a força de trabalho empregada na montagem dos engenhos de açúcar no Brasil, por exemplo, foi predominantemente nativa – antes da escravização dos africanos capturados e deportados de seu continente original, que começaram a ser traficados em meados do século XVI.

De acordo com os autores, se os Ameríndios foram os primeiros a serem escravizados, os trabalhos que mostram as consequências (e a continuação) dessa escravidão ainda recebem pouca atenção; mas, como afirma Kabengele Munanga,<sup>22</sup> muitas das dificuldades que os indígenas encontram hoje estão diretamente relacionadas com a escravidão do passado. Ou seja, a escravidão não ficou em outro tempo; como nunca foi coibida, ela foi negada e até hoje é possível constatar frequentes denúncias de escravidão indígena nas fronteiras agrícolas, como entre os Kaiowa e Guarani no Mato Grosso do Sul ou nos subempregos em lavouras de soja no Mato Grosso.

Nesse sentido, não se pode negar que um desprestígio (ou um racismo) social e cultural esteja diretamente relacionado a um desprestígio linguístico, pois a língua é um componente cultural e carrega consigo, dentre outros elementos, uma grande carga identitária.

Quanto ao português, ele aparece em terceiro lugar nas avaliações positivas (227) e tem poucas avaliações negativas (29), indicando que a língua oficial dos colonizadores do Brasil é prestigiada pelos participantes desta pesquisa. Acreditamos que isso possa ser um dos resultados das políticas linguísticas de *monolingüismo*, implementadas ao longo dos últimos séculos, bem como das vivências de subjugação dos povos indígenas durante anos, em território brasileiro.

Não podemos deixar de lembrar que o Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, teve por política, durante quase toda a história, a tentativa de impor o português como a única língua legítima. A política linguística sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio<sup>23</sup> (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa, vista como *aliada do império* (OLIVEIRA, 2008).

Algo semelhante aconteceu com o espanhol no restante da América colonizada pelo império ibérico. Embora a resistência social/cultural do seu povo tenha conseguido garantir algum espaço, como é o caso da oficialização do guarani do Paraguai na sua Constituição de

---

22 Representante indígena entrevistado pelo autor.

23 A história linguística do Brasil poderia ser contada pela sequência de políticas linguísticas homogeneizadoras e repressivas e pelos resultados que alcançaram: somente na primeira metade deste século, segundo Darcy Ribeiro, 67 línguas indígenas desapareceram no Brasil — mais de uma por ano, portanto. Das 1.078 línguas faladas no ano de 1500, ficamos com cerca de 170 no ano 2000, (somente 15% do total) e várias dessas 170 encontram-se já moribundas, faladas por populações diminutas e com poucas chances de resistir ao avanço da língua dominante (OLIVEIRA, 2008. p. 3 e 4).

1992, há claramente um processo que segue promovendo a língua espanhola e silenciando a língua guarani naquele país (COLAÇA, 2016). Assim, as avaliações dos alunos acerca do espanhol e do guarani – gráficos 6 e 7 – são mais um indicativo do *status* que cada língua ocupa dentro e fora do Paraguai, pois, embora o guarani seja uma língua oficial, ela recebe as mesmas avaliações negativas das demais línguas indígenas, ao contrário do que acontece com o espanhol.

Ao final dessa seção de questões, para identificar as “preferências” linguísticas dos alunos para a aprendizagem, perguntamos a eles: *Qual(is) língua(s) você gostaria de aprender?* As respostas seguiram a mesma linha das obtidas em perguntas anteriores, conforme mostra o Gráfico 8:

Gráfico 8: Línguas para se aprender



Como vemos, os números expressos no gráfico 8 vão na mesma direção daqueles expressos no gráfico 6, ou seja, as línguas mais prestigiadas são aquelas que se deseja aprender, pois 534 estudantes manifestaram que gostariam de aprender o idioma inglês; 493 gostariam de aprender o espanhol; 145 o terena, 130 o guarani, 51 o kadiwéu, 58 outras, 35 o xinguana e 33 o português. Esse último dado é, no mínimo, curioso, pois sugere que esses alunos, embora vivam e estudem no Brasil, julgam que ainda precisam aprender o português.

A partir desses resultados, podemos sugerir que os jovens e adolescentes consultados, em sua maioria, têm mais prestígio pela língua inglesa e espanhola, em detrimento das línguas indígenas. No Brasil, essa prática vem sendo reforçada por uma política linguística que torna obrigatório o ensino do inglês na Educação Básica e do espanhol como optativa apenas no Ensino Médio, de acordo com a nova BNCC.

De acordo com Aguilera (2008), as atitudes de valorização ou de rejeição às línguas em uso, ou de suas variedades, são reguladas pelos grupos sociais de maior prestígio social, ou os mais altos na escala socioeconômica, os quais ditam o que tem prestígio e *status*. Para a autora,

prestígio e status relacionam-se com o reconhecimento da sociedade em função da condição socioeconômica e cultural que possuem os sujeitos (poder aquisitivo, capacidade intelectual, posição social, entre outros).

### **Considerações finais**

O estudo nos permitiu identificar 7 línguas circulando nas 6 escolas participantes da pesquisa que, provavelmente, também são encontradas em toda a região de Miranda-MS: português, espanhol, inglês, guarani, terena, kaiowá e xinguana. Um número bastante expressivo de línguas, sobretudo se considerarmos que se trata de um município de pequenas proporções geográficas – o que ressalta os contornos colonizadores e míticos do monolinguismo intitucionalizado.

Além disso, verificamos que os alunos avaliam mais positivamente e, portanto, atribuem maior prestígio ao espanhol, ao inglês e ao português, respectivamente. Enquanto avaliam negativamente e, portanto, dão menor prestígio às línguas de matriz indígena: kadiwéu, terena, xinguana e guarani, respectivamente. A nosso ver, mais um dado que acentua uma política colonizadora instituída por séculos e ainda enormemente presente em nossa sociedade, a despeito daqueles que não conseguem ou não querem ver ou reconhecer a dimensão multilinguística do Brasil, bem como (e de modo interligado), sua variedade cultural e as relações de poder estabelecidas.

Acompanhando a lógica da avaliação linguística, as línguas que são objeto de desejo para a aprendizagem dos estudantes investigados são, majoritariamente, o inglês e o espanhol. Um resultado que se soma aos demais ao salientar o *status* que as diferentes línguas ocupam nessa comunidade multilíngue. Um *status* que, a nosso ver, não está ligado a crenças e atitudes identificáveis por meio de um binômio colonizador-colonizado, mas que se misturaram e dissolveram entre esses povos por meio de uma história cruel de subjugação dos indígenas e de seus costumes e aspectos culturais. Ao mesmo tempo, ao ouvir o que foi dito pelos indígenas que participaram deste estudo, há uma clara assimilação das línguas/culturas tidas como de prestígio, bem como um aparente conforto em relação a isso. O que não pode ser desconsiderado por nossa visão como pesquisadoras.

Nesse sentido, acreditamos que é fundamental que essas questões sejam discutidas não só na escola, mas na comunidade de uma forma geral, pois sabemos que as crenças e as atitudes linguísticas podem afetar os fenômenos específicos de um idioma, as suas variedades ou a língua em sua totalidade e as línguas maternas e estrangeiras que vivem ou não em uma mesma comunidade de fala, isto é, as línguas em contato. Para Moreno Fernandez (1998), as consequências dessas crenças e atitudes são variadas, mas a mais grave é o estímulo à discriminação linguística.

## Referências

- AGUILERA, V. de A. Crenças e atitudes lingüísticas: quem fala a língua brasileira? In: RONCARATI, C.; ABRAÇADO, J. (Orgs.). *Português brasileiro II: contato lingüístico, heterogeneidade e história*. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008. p. 311-333
- BAGNO, M. *Preconceito Lingüístico*. 56ª ed. Revista e ampliada – São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BAGNO, M. *Dicionário crítico de sociolingüística*. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BOTASSINI, J. O. M. A Importância dos Estudos de Crenças e Atitudes para a Sociolingüística. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 18/1, p. 102-131, 2015.
- COLAÇA, J.P. As Políticas de Línguas sobre o Guarani no Paraguai e o Bilinguismo Imaginário. *Matraga: Rio de Janeiro*, v.23, n.38, 2016.
- LABOV, W. *Padrões Sociolingüísticos*. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta P. Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Ed. Parábola, 2008 [1972].
- LADEIRA, Maria Elisa. Povos indígenas no Brasil, 2018. Instituto socioambiental. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Terena>>. Acesso em: 16/01/2020.
- MILANEZ, F. et al. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2161-2181, Sept. 2019. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2179-89662019000302161&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2179-89662019000302161&lng=en&nrm=iso)>. access on 16 Jan. 2020. Epub Sep 16, 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/2179-8966/2019/43886>.
- MODENA, C. Cresce interesse no Estado pelo aprendizado do Guarani. **Correio do Estado**, 2016. Disponível em: <<https://www.correiodoestado.com.br/arte-e-cultura/cresce-interesse-no-estado-pelo-aprendizado-do-guarani/289477/>> Acesso em 16/01/2020.
- MORENO FERNANDES, F. *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel, 1998.
- OLIVEIRA, D. P. O Atlas Lingüístico de Mato Grosso do Sul. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 9/2, p. 169-183, dez. 2006.
- OLIVEIRA, G.M. *Plurilinguismo no Brasil*. IPOL: Brasília, 2008.
- OLIVEIRA, G. M. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. *Revista GeoPantanal*. UFMS/AGB. Corumbá/MS. N. 21, 59-72. Jul./Dez. 2016.

PECHINCHA, M.T.S. Povos indígenas no Brasil. Instituto Socioambiental, 2019. Disponível em: < <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kadiw%C3%A9u>> Acesso em 16/01/2020.

RODRIGUES, A. *Psicologia social*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1972.

RODRIGUES, C. B. Atitude, imaginário, representação e identidade linguística: aspectos conceituais. *Caderno do CNLF*. v. 16, n. 4, p. 362-372, 2012.

SEVERO, C.G. Entre a Sociolinguística e os Estudos Discursivos: o problema da avaliação. *Revista Interdisciplinar*. Ano VI, V.14, p. 7-15, 2011.

WEINREICH, U; LABOV, W; HERZOG, M. I. *Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Linguística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Ed. Parábola, 2006 [1968].



**EDUCAÇÃO INDÍGENA: UMA ATITUDE POSITIVA PELA  
PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA RIKBAK TSA**  
*INDIGENOUS EDUCATION: A POSITIVE ATTITUDE FOR THE PRESERVATION  
OF THE RIKBAK TSA LANGUAGE*

*Mileide Terres de Oliveira<sup>1</sup>*

**Resumo**

Este trabalho apresenta um estudo sobre as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa, povo indígena situado a Noroeste do estado de Mato Grosso. A partir da situação de contato entre a língua Rikbaktsa e o português, buscamos identificar e analisar as ações para a preservação da língua tradicional. Para fazê-lo, utilizamos uma pesquisa bibliográfica e de campo, em que aplicamos um questionário a 30 indígenas Rikbaktsa. Após análise dos dados, os resultados da pesquisa apontam atitudes positivas por parte dos Rikbaktsa que favorecem a vitalidade linguística do idioma ancestral. Desse modo, este trabalho buscou apresentar aos leitores desta pesquisa a importância da educação indígena para a manutenção das atitudes linguísticas positivas que colaboram para a preservação da língua tradicional.

**Palavras-chave:** Educação indígena, Língua Rikbaktsa, Contato linguístico, Atitudes linguísticas.

**Abstract**

This paper presents a study on the linguistic attitudes of the Rikbaktsa, an indigenous people located to the northwest of the state of Mato Grosso. From the contact situation between the Rikbaktsa language and Portuguese, we seek to identify and analyze the actions for the preservation of the traditional language. To do so, we used a bibliographic and field research, in which we applied a questionnaire to 30 indigenous Rikbaktsa. After analyzing the data, the research results indicate positive attitudes on the part of the Rikbaktsa that favor the linguistic vitality of the ancestral language. Thus, our work also sought to present to the readers of this research the importance of indigenous education for the maintenance of positive linguistic attitudes that contribute to the preservation of the traditional language.

**Keywords:** Indigenous education, Rikbaktsa language, Language contact, Linguistic attitudes.

---

<sup>1</sup> Professora efetiva do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico/LIBRAS do Instituto Federal de Mato Grosso (IFMT) campus Juína-MT



## Introdução

Esta pesquisa busca analisar as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa diante da situação de contato entre a sua língua tradicional<sup>2</sup> e o português<sup>3</sup>. Como objetivo específico nos propomos a identificar como as atitudes linguísticas dos Rikbaktsa contribuem para a preservação do idioma nativo. Para alcançar esse objetivo, primeiramente realizamos uma pesquisa bibliográfica com o intuito de conhecer mais informações sobre a cultura e os aspectos históricos e demográficos do povo Rikbaktsa. Posteriormente, voltamo-nos à coleta de dados, realizada na cidade de Juína (MT), onde foi aplicado um questionário a 30 indígenas Rikbaktsa, estratificados por geração e sexo.

Os encaminhamentos e os resultados do estudo que apresentamos estão organizados em três seções específicas. Na primeira, intitulada *A história dos Rikbaktsa*, apresentamos a localização geográfica das suas terras, assim como o contexto de contato interétnico, além dos aspectos gerais da cultura. Na segunda seção, correspondente ao aporte teórico, apresentamos as atitudes linguísticas a partir de Schlieben-Lange (1993), assim como os procedimentos metodológicos adotados ao longo da pesquisa. Na terceira seção, dedicada à análise dos dados, procedemos à análise das atitudes linguísticas dos Rikbaktsa a partir das respostas e dos depoimentos dos entrevistados a respeito da manutenção da língua tradicional, sobretudo por meio da educação indígena.

### A história dos Rikbaktsa

Nesta seção apresentamos a localização geográfica dos Rikbaktsa, os aspectos gerais de sua cultura, a história do contato interétnico e o tronco-linguístico. Além disso, na coleta de dados, durante as entrevistas, pudemos observar a presença de alguns comentários informais relevantes para o delineamento do objeto deste estudo, razão pela qual foram transcritos ao longo do trabalho. Os comentários foram inseridos com nomes fictícios dos sujeitos entrevistados e, a cada inserção de fala, incluímos em nota de rodapé algumas informações sobre os sujeitos<sup>4</sup>.

### Localização dos Rikbaktsa

Em meados do século XVIII, iniciou-se a colonização do estado de Mato Grosso. Contudo, “foram frequentes os confrontos que resultaram na dizimação de algumas aldeias” (HIGA, 2005, p. 19), em decorrência da ganância. A busca pelo ouro e pelas pedras preciosas fez com

<sup>2</sup> Neste trabalho, as designações: *língua tradicional*, *idioma ancestral*, *língua ancestral* ou *língua materna* referem-se à língua Rikbaktsa, falada pela etnia Rikbaktsa, nosso objeto de estudo.

<sup>3</sup> Neste trabalho, as designações: *português*, *língua portuguesa*, *língua majoritária* ou *língua dominante* referem-se ao português como língua nacional oficial, conforme descrito no Art. 13 da Constituição Federal de 1988: “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil”. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/topicos/10640315/artigo-13-da-constituicao-federal-de-1988>. Acesso em: 06 jun. 2019.

<sup>4</sup> Para mais informações, conferir o *Quadro 1: Estratificação dos sujeitos*.

que o homem não-indígena buscasse a qualquer custo seus objetivos (HIGA, 2005).

Pududu<sup>5</sup> descreve como era o contexto de vida antigamente: “a gente vivia aqui nessa região, mas a nossa terra não tinha limite, eu ia pra todos os cantos. Daí com a chegada dos ‘brancos’ a gente foi perdendo a nossa terra, quase que a gente fica sem nada”. Esse relato ratifica o que Dornstauder<sup>6</sup> (1975, p. 2) atesta, pois, nessa época, os Rikbaktsa ocupavam uma área de aproximadamente 50.000 km<sup>2</sup>, com aldeias espalhadas pelo município de Aripuanã, “e também habitavam o baixo curso do Arinos, do Sangue e do Papagaio” (DORNSTAUDER, 1975, p. 2).

A primeira Terra Indígena (doravante, TI) a ser demarcada foi a Erikpatsa, cuja criação se deu em 1968 sob o Decreto Federal nº 63.368. Já em 1985, ocorreu a demarcação da TI Japuira e, por fim, em 1998 houve a demarcação da TI do Escondido (MARTINS, 2018). Nos dias atuais, conforme os dados do ISA (doravante, Instituto Socioambiental, 2014), os Rikbaktsa estão situados nos municípios de Brasnorte, Cotriguaçu e Juara, em 320 mil hectares de mata amazônica, distribuídos em 35 aldeias. A seguir, apresentamos o mapa da demarcação das três TIs.

De início, é válido pontuar que o nome Rikbaktsa significa: “somos gente de verdade”, em que *Rik* corresponde a “pessoa” ou “ser humano”, *bak* expressa aquilo que é “verdadeiro” e *tsa* é um sufixo que coloca o substantivo no plural (ARRUDA, 1992, p. 227). Segundo Arruda (1992), a população Rikbaktsa é subdividida em clãs que envolvem elementos da flora e da fauna. Nesse sentido, segundo Hahn (1976),

[o]s nomes dos clãs seriam não mais que nomes de famílias – patrônimos, nos quais nem todas as relações genealógicas são calculáveis. Isto certamente não esclarece a associação entre os membros de clãs e os animais ou plantas aos quais os nomes dos clãs se referem. Também não esclarece como os clãs se relacionam ideologicamente e de fato (HAHN, 1976, p. 96).

Estes clãs são divididos em duas metades: *Makwaraktsa* (Arara Amarela) e *Hazobiktsa* (Arara Cabeçada). Os *Makwaraktsa* são compostos pelos seguintes grupos: *Tsikbaktsa* (Arara Vermelha); *Bitsitsiyktsa* (fruta silvestre); *Mubaiknytsitsa* (referido ao macaco aranha, quat); *Zoktsa* (“pau torçido”, refere-se a um tipo de árvore); *Zuruktsa* (animal feroz, mítico, aparentado à onça – parini – que hoje não existe mais) e *Wohorektsa* (uma certa árvore). Por sua vez, os *Hazobiktsa* são compostos pelos: *Umahatsaktsa* (figueira); *Tsuāraktsa* (macaquinho); *Tsawaratsa* (inajá); *Bitsiktsa* (tucano); *Buroktsa* (árvore, “pau leiteiro”) e os *Zerohopyrytsa* (jenipapo) (ATHILA, 2006, p. 178).

---

5 O Rikbaktsa Pududu reside na Aldeia Boa Esperança, tem 78 anos, é o nosso entrevistado mais velho e não foi para o Utiariti, sempre viveu na Aldeia.

6 Dornstauder foi um missionário jesuíta austríaco que conduziu o processo de pacificação dos Rikbaktsa a partir da década de 1950. Durante essa missão, ele escreveu diários que foram reunidos na obra *Como pacifiquei os Rikbaktsa* (1975). Recentemente, foi publicado o livro intitulado *Um artífice da paz entre os índios e seringueiros* (2015), escrito pelo professor e antropólogo Aloir Pacini, que descreve as experiências de Dornstauder a partir dos registros feitos pelo religioso durante os seus primeiros contatos com os Rikbaktsa.

Em meio às transformações referidas aqui, uma maneira de manter a cultura de um povo é por meio da narração de fatos, em que a memória da etnia é preservada. Nesse sentido, Peronui<sup>7</sup> relata que “quando chega a noite, a gente se senta e começa a contar história, eu gosto de falar do nosso povo, da nossa luta”. A identidade do povo é marcada por seus costumes que são ensinados pelos anciãos, como, por exemplo, a caça, que é típica dos homens: “só o homem pode caçar, ele tem que ser um bom caçador e um bom guerreiro”, como afirma Awvik<sup>8</sup>. Depois, aquilo que foi caçado é levado para as esposas que, por sua vez, fazem a distribuição: “uma parte destina-se à família do caçador e outra é levada à casa dos homens solteiros, para que seja repartida” (HAHN, 1981, p. 470).

Para proteger o povo e defender seus territórios, havia na organização social rikbaktsa os matadores de inimigos, que eram vistos com respeito e admiração nas aldeias, pois, por meio da violência física e do uso de feitiços (veneno), atacavam e expulsavam os seringueiros (PACINI, 1999). O feitiço era utilizado para se vingar de algo, principalmente por meio dos alimentos, cujo efeito era sempre a doença e até a morte (PIRES, 2009). É válido, porém, ressaltar que, de acordo com Athila (2006), a vingança e a feitiçaria sempre estiveram presentes entre os Rikbaktsa e isso é referendado por Pududu, ao relatar que “os feiticeiros podiam envenenar o vizinho, parente ou qualquer desafeto que tivesse, mas hoje não tem mais isso, a gente usa as ervas pra curar, não pra matar”.

À época, o confronto interétnico continuava a ocorrer, o que fazia com que as mortes e os massacres fossem constantes e isso resultou em um grande número de crianças órfãs nas aldeias. Diante dessa situação, em 1945 foi criado em Diamantino (MT) o Posto Missionário Utiariti, em que as crianças eram levadas e cuidadas pelos jesuítas (PIRES, 2009). A esse respeito, Ozobim<sup>9</sup> assevera que “muito canoeiro morreu naquela época, daí os jesuítas pegavam as crianças e levava para o Utiariti, eu fui com 10 anos e eu gostei porque lá tinha comida”. O internato recebia órfãos Paresí, Nambikwara, Irantxe, Apiaká, Kayabí, Rikbaktsa, Cinta Larga, Xavante e filhos de seringueiros, mas também índios adultos que iam visitar seus parentes ou buscar assistência médica. O Utiariti “pelo isolamento e as precárias condições das estradas era considerado uma ‘ilha de civilização’ ou um ‘oásis’ no cerrado” (PACINI, 1999, p. 32).

O entrevistado Mykzaze<sup>10</sup> faz referência ao Utiariti no seguinte trecho em que relata sua experiência: “lá no internato eu aprendi a ler, escrever, mas tudo no costume dos brancos. [...] nós ficava com os padres, tinha a igreja bem no meio, onde a gente sempre rezava”. Sobre isso, acrescenta o Rikbaktsa Eldo<sup>11</sup> o seguinte: “a gente não podia andar pelado, se desobedecesse levava um puxão de orelha ou apanhava, era educação de branco mesmo”. Havia, no internato, aproximadamente 1000 órfãos indígenas, que eram educados pelos jesuítas para serem *crístãos civilizados*. É importante destacar que os Rikbaktsa não podiam falar seus idiomas nativos,

7 O Rikbaktsa Peronui mora na Aldeia Jatobá, tem 47 anos, e seus pais são da geração Utiariti.

8 O Rikbaktsa Awvik mora na Aldeia Japuira, tem 47 anos, e seus pais frequentaram o Utiariti.

9 A Rikbaktsa Ozobim reside na Aldeia Pé de Mutum, tem 55 anos e foi para o Utiariti.

10 O Rikbaktsa Mykzaze mora na Aldeia Vale do Sol, tem 64 anos e foi para o Internato.

11 O Rikbaktsa Eldo reside na Aldeia Primavera, tem 67 anos e foi para o Utiariti.

eram obrigados a se comunicar apenas em língua portuguesa (PACINI, 1999). A esse respeito, Odomy<sup>12</sup> afirma que: “às vezes, a gente falava nosso idioma e os outros índios tiravam sarro, daí a gente ficava com vergonha de falar”. Além da proibição de utilizar sua língua materna, eles tinham que conviver com grupos de outras etnias, diferentes, o que nem sempre era uma convivência amistosa. Mydi<sup>13</sup> conta que “muitos índios diziam que os canoeiros falavam feio”. Eldo, por sua vez, afirma que

[e]u e meu irmão fomos pro internato porque a gente tinha perdido nossos pais, eu tava com 13 anos. Lá eu aprendi muita coisa com os padres, eu sabia ler, escrever, mas era muito rígido também, se teimava, recebia castigo. Eu estranhei muito porque o sistema deles era diferente do nosso, todo mundo tinha que obedecer, senão apanhava.

Nas aldeias, os conflitos continuavam e, por isso, entre os anos de 1956 e 1962, foi desenvolvido pela MIA (Missão Anchieta) o projeto missionário de pacificação, coordenado pelo Pe. João Evangelista Dornstauder (DORNSTAUDER, 1975). Pududu comenta sobre esse padre: “ele era barbudo, parecia um bicho. No começo, a gente tinha medo, não sabia quem ele era, depois a gente foi gostando do jeito dele”.

### **Aporte teórico**

A Sociolinguística considera a relação entre língua e sociedade e, por isso, é ponto central da metodologia desta pesquisa. Nesta seção, apresentamos as atitudes linguísticas à luz desse enquadramento teórico. Além disso, vamos descrever os procedimentos metodológicos utilizados em nossa pesquisa.

### **Atitudes linguísticas**

A relação entre o falante e a sua língua nunca é neutra, pois, muitas vezes, os indivíduos são julgados pelo seu modo de falar. Algumas pessoas, por exemplo, julgam como *bonito* ou *feio* o falar do outro. Para Calvet (2002, p. 72), na sociedade existe o que podemos “chamar de olhares sobre a língua, de imagens da língua, em uma palavra, normas que podem ser partilhadas por todos ou diferenciadas segundo certas variáveis sociais [...] e que geram sentimentos, atitudes, comportamentos diferenciados”, havendo sempre um conjunto de atitudes dos falantes em relação à sua língua e à do outro.

Para Schlieben-Lange (1993), por sua vez, as atitudes são a consciência linguística, por isso, a autora retoma as indagações de Fishman, a respeito de quem fala o idioma, a quem e quando, adaptando-as às situações comunicativas: “[q]uem troca argumentos linguísticos com quem, sob que condições e em que tipo de meio?” (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 40), ainda considerando quais seriam as pessoas envolvidas na comunicação. Ademais, a autora questiona

---

12 O Rikbaktsa Odomy mora na Aldeia União, tem 57 anos e morou no Internato.

13 A Rikbaktsa Mydi reside na Aldeia Velha, tem 54 anos e foi para o Utiariti.

se elas fariam parte da mesma comunidade linguística, assim como a possibilidade de relações entre professor-aluno, pais-filhos, ou seja, as interações sociais nos domínios linguísticos.

Pontua-se, ainda, que em uma relação de contato linguístico, os falantes reconhecem a língua nativa e aquilo que é diferente. Segundo Schlieben-Lange (1993), essa situação seria um falar e saber sobre a língua que geralmente estão implícitos e afetam o uso linguístico do falante. Dessa forma, a autora também afirma que as pessoas geralmente fazem um discurso público, pois ao falar podemos retomar outros discursos já ditos em algum momento e transmitidos ao longo do tempo.

Assim, apesar do saber acerca da língua e do discurso público serem abordagens distintas, a atitude linguística é composta por ambas. Schlieben-Lange (1993, p. 95) afirma que no cotidiano os falares podem ser descritivos ou avaliativos e os estereótipos são argumentos do discurso público que possui “[...] julgamentos acerca de *bonito e feio, bom e ruim, eficiente*” etc. Mas também contém elementos do saber, como por exemplo, a distribuição das línguas no tempo e no espaço.

O entrevistado nega o seu falar, julga a sua língua como se estivesse em desuso, podendo ser considerada “feia” ou “ruim” e esse é um discurso público. Entretanto, a contrariedade aparece quando o mesmo falante diz que sua avó era monolíngue e que ele se comunica com seus parentes em ocitano. De um lado, temos o que é imposto – não há uso da língua ocitano na França, como um discurso oficial – e, por outro, temos a língua falada no cotidiano, que é o ocitano, preservada na fala entre os parentes e familiares. Além disso, o entrevistado possui um saber a respeito da língua, reconhecendo a existência e o uso da língua materna na França (SCHLIEBEN-LANGE, 1993, p. 96).

Dessa forma, a atitude linguística não pode ser vista como um mero comportamento do falante. O saber e o discurso público estão ligados à fala do indivíduo, sendo que ele expressa sua compreensão sobre o seu falar, mas também retoma falares ditos anteriormente e que circulam nos discursos de outras pessoas. Assim, não podemos dissociar uma concepção da outra. A partir dessa discussão, então, podemos partir para o tópico em que versaremos sobre o contato linguístico no Brasil.

### **Procedimentos metodológicos**

O *corpus* da coleta de dados produzidos pelos sujeitos foi estratificado pelo sexo dos Rikbaktsa e por geração (três gerações em questão). Primeiro, buscamos falantes que se consideravam bilíngues e, depois, aqueles que fossem os mais velhos e que tivessem ido para o Internato. Conseguimos dois sujeitos que ficaram na aldeia durante o período de pacificação (Ukba e Pududu) e oito indígenas que foram para o Utiariti (Ozobim, Mydi, Taibakwy, Opima, Mykzaze, Odomy, Zezeta e Eldo), sendo que estratificamos esses sujeitos como a 1ª geração. Posteriormente, buscamos mais Rikbaktsas bilíngues que fossem maiores de 18 anos e conseguimos mais 20 sujeitos, os quais dividimos em 2ª e 3ª geração.

O grupo da 1ª geração contempla indígenas de 54 a 78 anos, sendo a 2ª geração composta pelos sujeitos entre 38 a 53 anos – todos os filhos de indígenas que estiveram no Utiariti. A 3ª geração contempla a faixa etária de 18 a 37 anos, com sujeitos nascidos depois do período de pacificação dos Rikbaktsa, caracterizando a geração mais nova, sendo que alguns pais deste grupo não foram para o Internato.

O quadro de sujeitos corresponde a 30 indígenas, pois a metodologia de estudo prevê um recorte e análise das atitudes linguísticas dos Rikbaktsa a partir da situação de contato entre a língua rikbaktsa e o português. Assim, de acordo com os dados esboçados, organizamos o quadro seguinte:

Origem	Identificação do sujeito									
Sexo	Mulher					Homem				
<b>1ª geração: 54-78 anos</b>	Ukba	Ozobim	Mydi	Taibakwy	Opima	Pududu	Mykzaze	Odomy	Zezeta	Eldo
<b>2ª geração: 38-53 anos</b>	Tsutsuba	Maudu	Waoho	Tabatsau	Abiktsai	Awvik	Matxie	Peronui	Damião	Tabita
<b>3ª geração: 18-37 anos</b>	Mapy	Myda	Tukdu	Samasai	Paitopi	Byzyk	Iskepy	Tamatsi	Skipuk	Wakze
<b>Total: 30 sujeitos</b>										

Quadro 1: Estratificação dos sujeitos

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética (CEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), sendo o número do Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 57505616.0.0000.8055.

Para o trabalho de campo, primeiro elaboramos uma ficha pessoal com dados dos sujeitos; em seguida, aplicamos um questionário fechado com 24 perguntas. Além disso, durante as entrevistas, os Rikbaktsa fizeram alguns comentários informais que também foram transcritos e empregados como parte da análise ao longo deste trabalho, e as partes que mais nos chamaram a atenção destacamos em negrito. Além disso, limitamos o escopo desta pesquisa à coleta de dados com moradores das três terras indígenas, das seguintes aldeias: Primavera, União, Boa Esperança, Cerejeira, Vale do Sol, Pé de Mutum, Aldeia Velha, Barranco Vermelho, Escolinha, Curvinha, Curva, Laranjal, Japuira e Jatobá.

A coleta de dados foi realizada durante o mês de junho de 2017, no município de Juína (MT), quando os indígenas saem de suas aldeias e vão para o centro urbano para realizar seus afazeres de compras e pagamento de contas. Todas as entrevistas foram realizadas no IFMT, *Campus Juína*, em língua portuguesa. Os indígenas foram acomodados em uma sala e individualmente responderam as perguntas dos questionários, sendo que, em seguida, registramos em áudio os seus comentários<sup>14</sup>.

Posteriormente esses dados coletados foram inseridos no programa PRAAT<sup>15</sup> e transcritos

<sup>14</sup> Para fazê-lo, utilizamos o gravador digital SONY, que permitiu realizar gravações diretamente no sistema sonoro WAV.

<sup>15</sup> O Praat é uma ferramenta para a análise de voz, desenvolvida por Paul Boersma y David Weenink, do

para que pudéssemos selecionar algumas falas e transcrevê-las neste trabalho. Durante a coleta de dados não consideramos aspectos fonéticos-fonológicos, sendo que a maioria das respostas foram curtas e diretas. Assim, na próxima seção apresentamos a análise desses dados.

### Análise dos dados

Nesta seção, a partir das respostas dos sujeitos, apresentamos as análises das atitudes linguísticas dos Rikbaktsa. Perguntamos-lhes se achavam importante que seus filhos aprendessem a língua tradicional e se eles saberiam ensinar-lhes. De acordo com as respostas, foi possível elaborar o seguinte quadro:

1ª geração	2ª geração	3ª geração
1.1 M: Sim, saberia ensinar, porque <b>sei falar a língua rikbaktsa</b>	2.11 M: Sim, saberia ensiná-los, porque <b>sei falar a língua do meu povo.</b>	3.21 M: Sim, saberia <b>algumas frases, pouca coisa.</b>
1.2 M: Sim, saberia.	2.12 M: Sim, <b>saberia algumas palavras.</b>	3.22 M: Sim, <b>algumas palavras</b> , porque <b>falo pouco</b> a língua rikbaktsa.
1.3 M: Sim, saberia ensiná-los, porque <b>sei falar muito bem a língua rikbaktsa.</b>	2.13 M: Sim, <b>saberia ensiná-los.</b>	3.23 M: Sim, <b>acho que sim, porque sei falar um pouco.</b>
1.4 M: Sim, saberia ensiná-los, porque <b>sei falar bem a língua rikbaktsa.</b>	2.14 M: Sim. Sim.	3.24 M: Sim, <b>pouco.</b>
1.5 M: Sim, eu ensinaria meus filhos, <b>porque eu falo a língua rikbaktsa.</b>	2.15 M: Sim, saberia ensinar meus filhos, porque <b>sei o nosso idioma.</b>	3.25 M: Sim, <b>saberia algumas palavras.</b>
1.6 H: Sim, ensinaria, porque <b>sei falar rikbaktsa.</b>	2.16 H: Sim, <b>algumas palavras eu saberia.</b>	3.26 H: Sim, <b>pouco</b>
1.7 H: Sim. Sim.	2.17 H: Sim, saberia.	3.27 H: Sim, <b>ensinaria, porque sei falar um pouco.</b>
1.8 H: Sim. Sim.	2.18 H: Sim, ensinaria, porque <b>sei falar um pouco a língua rikbaktsa</b>	3.28 H: Sim, <b>ensinaria, porque sei falar um pouco a língua rikbaktsa.</b>
1.9 H: Sim, saberia ensiná-los, porque <b>sei falar rikbaktsa.</b>	2.19 H: Sim, porque <b>sei um pouco o idioma.</b>	3.29 H: Sim, <b>algumas palavras.</b>
1.10 H: Sim, <b>ensinaria os meus filhos a falar</b> a língua Rikbaktsa, porque <b>sei falar um pouco.</b>	2.20 H: Sim, <b>um pouco.</b>	3.30 H: Sim, <b>um pouco.</b>

Quadro 2: Você acha importante que seus filhos aprendam rikbaktsa? Saberá ensinar-lhes?

Nos depoimentos referidos acima, fica evidenciado o desejo de que as futuras gerações aprendam a língua tradicional, sendo essa uma atitude positiva dos sujeitos, que expressam a preocupação em preservar a identidade étnica Rikbaktsa, resistindo à perda linguística. Entretanto, alguns entrevistados afirmam que *saberia[m] algumas palavras* (2.12 M), *algumas frases, pouca coisa* (3.21 M). Nesses casos, os adjetivos de intensidade *pouco* e *algumas* reafirmam a hipótese de que a língua rikbaktsa está desaparecendo nas aldeias, pois aqueles que

ainda sabem o idioma não o usam frequentemente e acabam tendo um conhecimento limitado do idioma. Constatou-se, então, que a transmissão da língua materna para as futuras gerações pode estar comprometida, dado que as gerações mais novas, em sua maioria, só têm conhecimento da língua quando relacionada a algumas listas de palavras e frases. Esse conhecimento restrito ao domínio vocabular torna praticamente impossível o processo de aquisição espontânea e mais difícil o processo de aprendizagem intergeracional baseado no uso.

A esse respeito, Odomy (falante?) argumenta que “é muito bom sentar com os filhos na aldeia e conversar com eles, ensinar o idioma, contar as histórias da nossa etnia, os mitos; e assim eles aprendem mais sobre a nossa cultura e a gente ensina a língua também. A gente tem que ter estes momentos com eles”. Com base nessa avaliação de Odomy, perguntamos se existia algum trabalho de preservação da língua rikbaktsa na aldeia. A partir das respostas, produzimos o quadro abaixo:

<b>1ª geração</b>	<b>2ª geração</b>	<b>3ª geração</b>
1.1 M: Sim, <b>a preservação da cultura rikbaktsa com as aulas na escola.</b>	2.11 M: Sim, <b>a preservação da cultura do povo Rikbaktsa com as aulas na escola.</b>	3.21 M: Existe sim, tem <b>aula do nosso idioma na escola com os professores indígenas.</b>
1.2 M: Sim, <b>tem aula do idioma.</b>	2.12 M: Sim, <b>aula do nosso idioma na escola da aldeia.</b>	3.22 M: Sim, a preservação da língua e cultura rikbaktsa.
1.3 M: Sim, <b>aula com os professores indígenas na escola.</b>	2.13 M: Sim, <b>aula do idioma na escola.</b>	3.23 M: Sim, <b>aula da nossa língua materna na escola da aldeia com os professores indígenas.</b>
1.4 M: Sim, <b>aula do idioma.</b>	2.14 M: Sim, <b>aula da língua materna.</b>	3.24 M: Sim, <b>aula da língua materna na escola.</b>
1.5 M: Sim, <b>aula na escola do nosso idioma.</b>	2.15 M: Sim, <b>aula da língua materna na escola.</b>	3.25 M: Sim, tem as <b>aulas do nosso idioma e as festas tradicionais rikbaktsa.</b>
1.6 H: Sim, <b>aula da língua rikbaktsa na escola.</b>	2.16 H: Sim, tem <b>aula do nosso idioma na escola.</b>	3.26 H: Sim, tem as <b>festas que são da nossa cultura e aula do nosso idioma com os professores Rikbaktsa.</b>
1.7 H: Sim, <b>aula da língua materna.</b>	2.17 H: Sim, tem <b>aula da nossa língua materna na escola.</b>	3.27 H: Sim, <b>aula do idioma com os professores Rikbaktsa.</b>
1.8 H: Sim, <b>aula da nossa língua.</b>	2.18 H: Na verdade, existe sim, <b>a preservação da cultura e língua rikbaktsa nas aulas da escola.</b>	3.28 H: Sim, <b>aula da língua materna na escola com os professores.</b>
1.9 H: Sim, <b>aula da língua materna na escola.</b>	2.19 H: Sim, <b>aula da língua materna na escola com os professores rikbaktsa.</b>	3.29 H: Na verdade, ainda existe sim, <b>a preservação da cultura e língua rikbaktsa, na escola tem as aulas do idioma.</b>
1.10 H: Sim, <b>aula da língua materna e a gente ensina também.</b>	2.20 H: Sim, <b>aulas na língua materna e algumas festas tradicionais.</b>	3.20 H: Sim, têm <b>festas tradicionais na aldeia e a gente aprende a língua na escola.</b>

Quadro 3: Existe algum trabalho de preservação da língua rikbaktsa na aldeia? Qual/ quais?

O que se nota nas respostas é que os Rikbaktsa têm uma preocupação com as futuras gerações e, por isso, há atitudes positivas para a preservação da cultura e da língua rikbaktsa, como afirma Skipuk. Dentre essas atividades, é citada a “aula com os professores indígenas na escola” por Mydi e as “festas tradicionais” por Tabita. Na primeira geração, Eldo, por exemplo, afirma que “a gente ensina também”, ou seja, os mais velhos que utilizam com maior habilidade o idioma no dia a dia repassam seus ensinamentos aos jovens. Nota-se, então, uma maior consciência do entrevistado em relação ao dever de manter a cultura dos Rikbaktsa nas aldeias, pois ensinar a língua tradicional é uma atitude positiva de resistência às imposições do contato e de preservação das tradições indígenas. Em outras palavras, essas atitudes demonstram que há uma consciência por parte dos falantes acerca da situação de risco de extinção em que a língua nativa se encontra, tal como evidenciou Fishman (1995) sobre esse processo de conscientização etnolinguística entre povos étnicos que agem a favor da língua materna para sua manutenção. Segundo ele, os falantes reivindicam o uso do idioma ancestral numa dimensão moral e política com ações que defendem a intromissão da língua dominante nas aldeias e visam à preservação da sua cultura.

O PPP (Plano Político Pedagógico) das escolas Rikbaktsa é um exemplo de política de preservação da língua tradicional. De acordo com Martins (2018), esse documento foi construído pelos membros da própria comunidade rikbaktsa com o principal objetivo de preparar as crianças para o futuro, defendendo a terra, o povo e adquirindo conhecimento. O PPP traz algumas informações importantes sobre o processo educacional nas aldeias. Vejamos algumas reproduzidas a seguir:

[a] comunidade deve ajudar o professor e buscar informações com ele. A alfabetização deve ser na língua materna e em português. A escola é necessária para o povo Rikbaktsa: 1) Para ensinar a arte do povo, seus conhecimentos medicinais e resgate dos costumes; 2) Para ensinar matemática (medir roça, casa, área, contar dinheiro) e os sistemas de medida (peso, metros, km, largura, litros); 3) Para transmitir a história do povo, dos mitos, de outros povos e da população envolvente; 4) Para ajudar a ter conhecimento dos rios, córregos, dos animais, aves, peixes, os limites das áreas, e a defesa do meio ambiente; 5) Para ajudar a gente a cuidar melhor da saúde. - PPP das escolas Rikbaktsa - 2011 (MARTINS, 2018, p. 79).

Como pudemos notar, a educação escolar indígena é um instrumento de luta em defesa dos interesses societários dos Rikbaktsa (MARTINS, 2018), uma vez que as atitudes linguísticas positivas refletem que os sujeitos reconhecem a necessidade de ensinar a língua nativa para os filhos. Concretamente, a preservação desse idioma acontece na aldeia, principalmente por meio da escola. Destarte, o processo de alfabetização deve se iniciar

[v]alorizando a própria língua, para que a língua portuguesa não interfira na língua materna. Primeiro o professor ensina a escrever o português traduzindo na língua materna e só depois que a criança estiver alfabetizada e escrevendo bem é que o aluno vai começar a aprender a falar e escrever na língua portuguesa. Os conhecimentos dos índios mais velhos também são muito importantes para nosso processo de ensino e aprendizagem – PPP das escolas Rikbaktsa – 2011 (MARTINS, 2018, p. 79).

Assim, as justificativas apresentadas ilustram a necessidade de priorizar o ensino da língua rikbaktsa nas escolas, porque as crianças precisam aprender a língua materna visando garantir a preservação da língua tradicional nas aldeias. Abaixo, apresentamos uma imagem que traz a sala de aula da Escola *Myhyinomykyta Skiripi* na aldeia Barranco Vermelho.



Figura 1: Sala de aula da Escola *Myhyinomykyta Skiripi*

Disponível em: <http://profunariojuinamt.blogspot.com/2016/09/escola-estadual-myhyinomykyta-skiripi.html>. Acesso em: 24.set.2019.

Apesar disso, somente a atitude de assegurar o ensino da língua na escola não é garantia de manutenção da língua materna. O ensino da língua na escola é sistematizado, logo, é preciso que as políticas de revitalização da língua estejam também em contextos de fala natural, ultrapassando os muros da escola e estando presentes nas manifestações culturais do povo, (somente um sujeito da 2ª geração e alguns da 3ª demonstraram ter consciência sobre o fato) no trabalho na roça e, sobretudo, no ambiente familiar, no cotidiano da aldeia.

### **Educação indígena Rikbaktsa**

Em 1956, iniciam-se os trabalhos da SIL (*Summer Institute of Linguistics*) no Brasil com o objetivo de analisar e comparar as línguas indígenas brasileiras para criar um sistema de escrita e traduzir materiais de “educação moral e cívica e de caráter religioso” (LEITÃO, 1997, p. 59). A partir de 1970, o Governo incluiu o uso da língua materna nos projetos de integração indígena como prática escolar e a FUNAI (Fundação Nacional do Índio) adotou o ensino bilíngue como metodologia oficial nas escolas das aldeias (CUNHA, 1990). São com essas ações que a importância do ensino do idioma tradicional nas aldeias vai ganhando força entre os indígenas.

Nesse sentido, a educação indígena é muito importante para a preservação da língua nativa de um povo, pois prioriza a realidade sociocultural de cada etnia (BRASIL, 1998). Atualmente, o ensino/aprendizagem da língua rikbaktsa é feito por meio da transmissão oral pelos indígenas e por meio de cartilhas impressas pelos professores as quais são utilizadas nas aulas de idioma ministradas nas escolas das aldeias. Além disso, há alguns materiais elaborados pelo SIL, tais como bíblias, livros de mitos, cartilhas de alfabetização e um dicionário bilíngue (TREMAINE, 2007). Entretanto, as demais disciplinas, como geografia, matemática, são ministradas com os

livros didáticos das escolas regulares e não contemplam os saberes indígenas. Além disso, a maioria dos professores nas escolas das aldeias é Rikbaktsa.

Por sua vez, o MEC (Ministério da Educação) vem percebendo que, nos últimos anos, houve uma redução do uso da língua tradicional nas escolas das aldeias. Por isso, é importante destacar que é na relação professor-aluno que é motivada a valorização do saber tradicional, pois, muitas vezes, o índio desvaloriza sua cultura, por se encantar com os costumes culturais do não-índio (FRANCHETTO; MAIA; SANDALO; STORTO, 2002).

A língua identifica a cultura de cada povo, aponta sua origem e permite reconhecer e reconstruir sua identidade, essa diversidade linguística brasileira nos faz pensar que ensinar um idioma ancestral na escola da aldeia é uma maneira “de atribuir-lhe o status de língua plena e de colocá-la, pelo menos no cenário escolar, em pé de igualdade com a língua portuguesa, um direito previsto pela Constituição Brasileira” (BRASIL, 1998, p. 117). Ensinar as novas gerações a ler e a escrever em rikbaktsa, incluindo seu ensino no currículo escolar, é uma forma de propiciar a preservação e a valorização da língua tradicional, pois a escola é uma aliada no ensino da língua materna. Sem a língua, outras tradições não existiriam mais na cultura, como o canto, os rituais e as festas, mas também a medicina tradicional, as narrativas tradicionais e, especialmente, os laços identitários. Por outro lado, é a escola que também permite conhecer uma nova cultura que está francamente em contato com a indígena. É o que revela o depoimento de Ukba (informante código?) afirma: “na escola, nós fazemos nossas reuniões, todo mundo vem, participa e pode dar sua opinião. Nossa comunidade acha a escola muito importante para o povo, porque ajuda a ter mais conhecimento dos não-índios e da própria cultura”.

A convivência desses saberes nos conduz a uma reflexão sobre os argumentos de Thomason (2001). Segundo o autor, é necessário criar uma escola com concepções interculturais críticas, que inclua a língua indígena no currículo e defenda o bilinguismo a partir da aprendizagem das duas línguas, tendo um pensamento global, mas agindo em uma política linguística local. Nessa perspectiva, para assegurar uma educação indígena que garanta as especificidades de cada etnia, é necessário que os profissionais sejam índios pertencentes ao povo envolvido (BRASIL, 1998). Por isso, é importante a qualificação indígena para que os próprios índios possam estudar e, depois, compartilhar seus saberes na aldeia. Os docentes Rikbaktsa, por exemplo, estudaram e estudam na Faculdade Indígena Intercultural da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), em Barra do Bugres (MT), onde são ofertados para professores indígenas de várias etnias cursos de licenciaturas plenas. No município de Juína, alguns Rikbaktsa estudam na AJES (Faculdade do Vale do Juruena), no IFMT (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso) ou buscam a educação a distância. Além disso, vários índios “que frequentaram a escola de Utiariti acabaram se tornando professores [...]. Isso levou esses bravos guerreiros a mudarem o seu modo de fazer guerra, trocando a borduna pela caneta!” (MARTINS, 2017, p. 13-14). Um professor indígena que conhece a realidade da sua etnia promoverá uma educação voltada para as especificidades do seu povo, garantindo a manutenção de suas tradições.

Nesse sentido, os estudos linguísticos são importantes para a educação indígena, pois é através do registro dessas línguas que a escola poderá organizar materiais didáticos para o ensino/aprendizagem da língua tradicional. De acordo com Franchetto, Maia, Sandalo e Storto (2002), temos, no Brasil, 34 línguas com boa documentação, 114 com algum registro e 23 sem nenhum estudo linguístico. Isso não somente pede que continuemos descrevendo línguas indígenas, mas, principalmente, que usemos da educação indígena como ferramenta de incentivo à manutenção da língua materna nas aldeias. Para tanto, é necessário intensificar a proposição de políticas públicas que ajudem, principalmente, na elaboração de materiais pedagógicos e didáticos que contemplem as particularidades de cada etnia.

A partir do exposto, podemos, então, inferir que os Rikbaktsa conhecem a realidade do seu povo e promovem um ensino voltado para a preservação dos costumes da sua etnia. Por isso, a educação nas aldeias e a construção de mecanismos que auxiliem na manutenção de seus costumes é indispensável para a preservação da língua tradicional. A seguir, dispomos nossas conclusões finais, após feito o percurso da tese.

## **Conclusão**

O contato linguístico entre o português e as línguas nativas causa impacto na comunidade indígena. Devido a esse fato, torna-se relevante a identificação das normas gerais que regem o repertório linguístico dos falantes bilíngues para que possamos analisar a atual situação sociolinguística dos Rikbaktsa. Destarte, a partir dos resultados obtidos em nossa pesquisa, pudemos constatar que todos os entrevistados sabem reconhecer as línguas que falam e que o uso da língua tradicional vem perdendo terreno à medida em que avançam as gerações. Esse fato pode ser explicado pelo domínio do português que vem ocasionando a perda paulatina da língua rikbaktsa, principalmente nas aldeias, onde o uso do idioma acontece em lugares restritos.

Os Rikbaktsa são bilíngues individuais e possuem um *saber sobre a língua*. Apesar disso, foi possível notar que a língua majoritária tem se sobreposto cotidianamente. Isso quer dizer que, nas aldeias, uma mudança no repertório linguístico está evidenciada, pois, enquanto na geração mais antiga se falava *só* a língua *rikbaktsa*, nas gerações mais jovens, revela-se o uso mais acentuado do *português*. Entretanto, há atitudes positivas de preservação da língua tradicional por meio das aulas da língua rikbaktsa nas escolas da aldeia. Reforça essa constatação o fato de que os julgamentos linguísticos revelam a percepção de que os informantes valorizam o uso da língua rikbaktsa em contextos de intimidade e em momentos de interação com familiares e amigos mais próximos de sua convivência diária. Tal percepção permite correlacionar o uso do idioma ancestral a situações dialógicas menos formais.

Assim, podemos identificar atitudes positivas de preservação da língua tradicional nas aldeias quando os sujeitos a consideram *mais bonita* e reconhecem que seus filhos devem

aprendê-la. Um fator coadjuvante nessa valorização é a escola, que vem desempenhando um papel fundamental nesse processo, contribuindo para o fortalecimento de uma consciência etnolinguística no grupo.

Diante do contexto histórico reconstituído ao longo deste trabalho, chegamos à conclusão de que o contato entre a língua rikbaktsa e a língua portuguesa deu-se num contexto de conflito entre povos e culturas distintas, configurando uma situação de diglossia entre os dois idiomas. Por isso, é importante que os estudos sociolinguísticos também possam intervir na preservação e na revitalização das línguas minoritárias, sobretudo no que se refere à inserção desses estudos em atividades educacionais, especialmente em prol das escolas indígenas e da transmissão da língua materna intergeracional.

É preciso pensar nas situações de uso da língua no cotidiano para criar micropolíticas de revitalização que abriguem e acolham, por exemplo, o uso da língua indígena nos rituais, na comunicação diária e não somente no espaço escolar. Dessa maneira, o diálogo entre ciência e tradição cultural imaterial potencializa a reflexão acerca da preservação linguística e cultural do povo indígena Rikbaktsa.

## Referências

ARRUDA, Rinaldo Sérgio Vieira. *Os Rikbaktsa: mudança e tradição*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

ATHILA, Adriana Romano. “*Arriscando corpos*”. *Permeabilidade, alteridade e as formas de socialidade entre os Rikbaktsa (Macro-Jê) do sudoeste Amazônico*. Tese (Doutorado em Sociologia e Antropologia). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – RCNEI*. Brasília: MEC; SEF, 1998.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística: Uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

CUNHA, Luiz Otávio Pinheiro da. *A política indigenista no Brasil: as escolas mantidas pela FUNAI*. Brasília, 1990. 129 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 1990.

DORNSTAUDER, João Evangelista. *Como pacifiquei os Rikbaktsa*. São Leopoldo : Instituto Anchietano de Pesquisas, 1975.

FISHMAN, Joshua. *Sociología del Lenguaje*. (Trad. Ramón Sarmiento y Juan C. Moreno). Madrid: Ediciones Cátedra, 1995.

FRANCHETTO, Bruna; MAIA, Marcos; SANDALO, Filomena; STORTO, Luciana R. A construção do conhecimento linguístico: do saber do falante à pesquisa. *Cadernos de Educação Escolar Indígena – 3º grau indígena*. Barra do Bugres: UNEMAT, v. 1, n. 1, p. 12-55, 2002.

HAHN, Robert Alfred. *Rikbatsa categories of social relations: an epistemological analysis*. Tese (Doutorado em Linguística). Cambridge: Harvard University, 1976.

HAHN, Robert Alfred. Misioneros y colonos como agentes del cambio social, Brasil. *América Indígena*. Instituto Indigenista Interamericano Insurgentes Sur, México: Ano XLI, Vol. XLI, n. 3, p. 463-500, julho/setembro, 1981.

HIGA, Teresa Cristina Souza. *Geografia de Mato Grosso*. Cuiabá: Entrelinhas, 2005.

LEITÃO, Rosani Moreira. *Educação e tradição: o significado da educação escolar para o povo Karajá de Santa Isabel do Morro, Ilha do Bananal*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) Goiânia: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás, 1997.

MARTINS, Anderson. Antecedentes históricos relativos ao processo de escolarização do povo Rikbaktsa. *SemiEdu 2017. Anais*. Disponível em: [http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/s\\_emiedu/semiedu2017/paper/viewFile/2535/637](http://eventosacademicos.ufmt.br/index.php/s_emiedu/semiedu2017/paper/viewFile/2535/637). Acesso em: 25. Jun. 2018.

MARTINS, Anderson. *Interpretação dos significados atribuídos à instituição escolar pelo povo Rikbaktsa*. 2018. 85f. Dissertação (Mestrado em Educação). Cuiabá: UFMT (Universidade Federal de Mato Grosso), 2018.

PACINI, Aloir. *Pacificar: Relações Interétnicas e Territorialização dos Rikbaktsa*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social). Rio do Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1999.

PACINI, Aloir. *Um artífice da paz entre seringueiros e índios*. São Leopoldo: Ed. UNISINOS, 2015.

PIRES, Paula Wolthers de Lorena. *Rikbaktsa: um estudo de parentesco e organização social*. 2009. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. DOI: <https://doi.org/10.11606/D.8.2009.tde-03022010-102032>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. *História do falar e história da linguística*. Tradução de Fernando Tarallo e Eni Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

THOMASON, Sarah G. *Language contact: an introduction*. Georgetown: University Press, 2001.

TREMAINE, Sheila D. Dicionário Rikbaktsa – Português, Português – Rikbaktsa. *Associação Internacional de Linguística – SIL Brasil*, 2007. Disponível em: <http://www.sil.org/americas/brasil/publens/dictgram/RKDic.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2019.



**FORTALECIMENTO E EXPANSÃO DAS LÍNGUAS INDÍGENAS  
MACUXI E WAPICHANA EM RORAIMA/BRASIL**  
*STRENGTHENING AND EXPANSION OF MAKUSHI AND WAPISHANA  
INDIGENOUS LANGUAGES IN RORAIMA / BRAZIL*

*Ananda Machado<sup>1</sup> & Sandra Maria Franco Buenafuente<sup>2</sup>*

### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo demonstrar como mudanças socioeconômicas impostas pelo processo de crescimento da região impactaram no modo de vida dos povos indígenas Macuxi e Wapichana, assim como as políticas e ações para o fortalecimento e valorização de suas línguas. A dimensão do fenômeno estudado compõe-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e analítica. A participação e o diálogo com organizações e lideranças indígenas permitiram o acesso a informações locais. O escopo teórico abrange autores da economia sustentável: Sachs (2008), Sen (1999), Little (2002) e Furtado (1984); das políticas linguísticas: Oliveira (2010, 2015), Damulakis (2017), Lagares (2018) e da história de Roraima. Questões linguísticas influenciam diretamente e contribuem no incremento da economia indígena em Roraima. O texto mostra o status das línguas Macuxi e Wapichana em Roraima e pode ser tomado como sugestão para formulação de ações e políticas linguísticas que propiciem mudanças culturais e melhoria na qualidade de vida da população indígena e consequentemente de todos em Roraima.

**Palavras-chave:** Macuxi, Wapichana, políticas linguísticas.

### **Abstract**

This work aims to demonstrate how socioeconomic changes imposed by the region's growth process, impacted the way of life of the Makushi and Wapishana indigenous peoples, as well as policies and actions for the strengthening and enhancement of their languages. The dimension of the studied phenomenon consists of a descriptive research with a qualitative and analytical approach. Participation and dialogue with indigenous organizations and leaders allowed access to local information. The theoretical scope covers authors of sustainable economy: Sachs (2008), Sen (1999), Little (2002) e Furtado (1984); language policies: Oliveira (2010, 2015), Damulakis (2017), Lagares (2018) and the history of Roraima. Linguistic issues directly influence and contribute to the increase of the indigenous economy in Roraima. The text shows the status of the Makushi and Wapishana languages in Roraima and can be taken as a suggestion for formulating linguistic policies and actions that provide cultural changes and improve the quality of life of the indigenous population and consequently of everyone in Roraima.

**Keywords:** Makushi, Wapishana, linguistic policies.

---

1 Pós-Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Literatura (UFF). Professora no Programa de Pós-Graduação em Letras - Universidade Federal de Roraima (UFRR) / Cátedra UNESCO "Políticas Linguísticas para o Multilinguismo" (UNESCO Chair "Language Policies for Multilingualism").

2 Professora Titular do Departamento de Economia - Universidade Federal de Roraima (UFRR).



## Introdução

Com a expansão do capitalismo comercial no século XVI, novas forças produtivas passam a compor o processo de exploração de recursos naturais nas relações de mercado entre as economias coloniais das Américas com as metrópoles europeias. Neste contexto, os povos indígenas da região, com seus saberes e culturas diferenciadas inserem-se em um mosaico de dominação, exploração e resistência a partir das diversas tentativas de políticas de integração e assimilacionismo a esse sistema.

Ao longo do tempo, o processo de crescimento econômico com investimentos em novas tecnologias, fortalecimento das instituições, aumento populacional e outros foram impulsionados por um padrão de consumo de trocas crescentes. As sociedades - entre elas os povos indígenas - que não seguiam essa lógica de expansão e acumulação do capital industrial e financeiro viram-se em meio a profundas desigualdades. Assim, territórios distantes foram impactados e passaram a sofrer a deterioração ecológica pela exploração e expropriação de seus sistemas naturais e socioculturais.

O interesse em preservar e fomentar estruturas e comportamentos que dificultassem essa expansão do mercado não estava nos objetivos das políticas que davam sustentação ao modelo de relação econômica capitalista. Nesta perspectiva, a importância da resiliência cultural e a força do uso das línguas indígenas frente à intensificação do processo de crescimento econômico tomou um lugar de relevo e contribuiu com a preservação e expansão das identidades culturais que as representam.

Roraima era parte de uma complexa estrutura sociocultural de diversas etnias indígenas. No contexto da colonização portuguesa, os índios Macuxi e Wapichana que habitavam esta área sofreram com a expansão da colonização. Os indígenas passaram a auxiliar nas obras e trabalhar nas fazendas, ao mesmo tempo em que o gado se espalhava extensivamente pelos pastos naturais (VIEIRA, 2014).

Neste processo de ocupação do território em Roraima, as características de dominação da economia de mercado imprimiram um processo de exploração e violência contra os povos indígenas. A luta contra a degradação ambiental em razão da exploração de recursos naturais em terras indígenas exige muitas ações de políticas institucionais, que contribuam para manter a segurança e a sustentabilidade cultural desses povos.

Reconhecer a importância da cultura e socioeconomia dos povos indígenas passa pela valorização e fortalecimento do uso das línguas indígenas. É neste contexto que as línguas Macuxi e Wapichana estão situadas no processo das transformações produtivas e integrações de mercados em Roraima.

Mudanças na economia, nas tecnologias e nas relações de mercado implicaram

historicamente nas dinâmicas de retração e organização dos movimentos indígenas e indigenistas, no reforço da expansão e continuidade no uso dessas línguas e culturas indígenas. Assim, este trabalho tem como objetivo demonstrar como mudanças socioeconômicas impostas pelo processo de crescimento da região impactaram no modo de vida dos povos indígenas Macuxi e Wapichana, assim como as políticas e ações para o fortalecimento e valorização de suas línguas.

A dimensão do fenômeno estudado compõe-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa e analítica. O escopo teórico inclui a exposição sobre a conjuntura socioeconômica que implicou nas mudanças culturais, e compõe-se de reflexões advindas das áreas da sociolinguística, da antropologia e da economia. O conteúdo que relata o desenvolvimento e a importância da língua como elemento agregador para que as identidades culturais Macuxi e Wapichana sigam até a atualidade, com perspectivas de ter seu uso potencializado, é resultado do movimento indígena organizado, da experiência de ações de trabalhos de extensão e pesquisas de campo, a partir da experiência adquirida no desenvolvimento acadêmico.

Neste contexto, esta pesquisa aborda sobretudo, a conjuntura que está contribuindo para o fortalecimento e expansão dessas línguas, a partir da seguinte estrutura: a primeira parte faz uma abordagem teórica sobre desenvolvimento econômico e sustentabilidade cultural; o segundo apartado descreve-se os contextos de uso das línguas indígenas em Roraima, incluindo demografia, território, famílias linguísticas, com enfoque nas especificidades Macuxi e Wapichana. Na terceira parte, o texto relata mecanismos utilizados pelos povos Macuxi e Wapichana na direção de valorizar e fortalecer o uso de suas línguas e aborda a experiência de trabalho na área de políticas culturais e linguísticas realizado pela extensão e pesquisa universitária. Na quarta parte, faz-se uma análise dos resultados do estudo e relaciona-se com referências que abordam mercado e política linguística.

### **Desenvolvimento e Sustentabilidade Cultural**

Historicamente o desenvolvimento consolidou-se por sua dimensão predominantemente econômica. Relações inovadoras nas economias, no processo do mercado e na economia tradicional dos povos indígenas têm como objetivo a melhoria no nível de bem-estar da coletividade, a partir de diferentes concepções teóricas relacionadas com o modo de viver em sociedade. No capitalismo, a compreensão dos movimentos gerais da economia e o destino do modo particular de produzir em sociedade são definidos pelo aumento crescente da produção industrial, do emprego e da renda.

Como consequência do processo de industrialização que colocou em evidência problemas da escassez de recursos naturais finitos e de poluição, a partir da complexidade que envolve o processo de crescimento e desenvolvimento, surgiram discussões e ações que convergiram às ideias do desenvolvimento sustentável. O processo de crescimento industrial e desenvolvimento econômico passam a tornar-se agenda de encontros e conferências internacionais a partir da

década de 1970 (VEIGA, 2005).

Esta abordagem de desenvolvimento tornou-se a tese de diversos autores que buscavam propor alternativas capazes de reunir inclusão social, bem-estar econômico e preservação dos recursos naturais com o foco na equidade intergeracional. Sachs (2008, p. 15) destaca que o desenvolvimento sustentável baseia-se “no duplo imperativo de solidariedade sincrônica com a geração atual e de solidariedade diacrônica com as gerações futuras”. O autor identifica cinco pilares do desenvolvimento sustentável: social, ambiental, territorial, econômico e político. Sachs (2009) defende ainda que essa qualidade de desenvolvimento requer um planejamento participativo das autoridades locais, da comunidade e de associações de cidadãos, no nível micro.

Outras ideias sobre desenvolvimento passam a surgir a partir das evidências dos dados publicados pela ONU. Sen (1999) expõe em seu livro *Desenvolvimento como Liberdade*, a ideia sobre a pluralidade de aspectos valiosos à vida humana, como afeições, direitos, liberdades, oportunidades reais e outros. Tais discussões serviram de base para sua teoria, que interpreta o desenvolvimento como a expansão das liberdades reais de que os indivíduos podem desfrutar. Neste contexto, poder ter liberdade para exercer a força da sua identidade cultural pode resultar em valores que contribuem para a melhoria no nível de bem-estar das comunidades indígenas.

Nas explicações teóricas sobre o desenvolvimento, a transição das sociedades tradicionais para o caminho da modernização, incluía a industrialização das economias nacionais mediante a incorporação de novas tecnologias produtivas e a rápida transformação de formas “tradicionais” de organização social (clãs, tribos, cacicados, etc.) em modernas burocracias fundadas nos princípios do liberalismo (ROSTOW, 1960). Dessa forma, a teoria da modernização anunciava implicitamente o suposto fim dos povos indígenas e outros grupos considerados como “tribais”<sup>3</sup> através de sua rápida assimilação aos Estados nacionais novos e modernos.

Neste contexto, surgem novas abordagens sobre o desenvolvimento econômico que levam em conta a riqueza das culturas. Todavia, a partir do final da década de 1960, um grupo de antropólogos começa a registrar os impactos devastadores dos projetos de desenvolvimento sobre os povos camponeses e indígenas, que em muitos casos provocaram deslocamentos forçados e a desarticulação de seus sistemas de organização social (LITTLE, 2002).

Como contraponto à hegemonia ocidental, antropólogos começaram a trabalhar com o conceito de “desenvolvimento local” no intuito de documentar etnograficamente as distintas maneiras pelas quais o conceito de desenvolvimento é concebido, operacionalizado ou apropriado por distintas sociedades. O desenvolvimento local ou “etnodesenvolvimento” surge então, com

---

3 Daniel Munduruku explica que a palavra “tribo” é mais uma forma colonialista de se referir a algumas culturas que eram consideradas inferiores “[...] Quando falamos povo, a coisa muda de figura. Um povo, além de todas as características próprias, traz consigo o fato de ser autônomo” (MUNDURUKU, 2017, p.19-20). Por isso colocamos tribais entre aspas.

duas grandes acepções na literatura especializada: (1) o desenvolvimento econômico de um grupo étnico; e (2) o desenvolvimento da etnicidade de um grupo social (STAVENHAGEN, 1985).

Little (2001, 2002) afirma que quando se combina a problemática do desenvolvimento com a do reconhecimento da diversidade cultural, o etnodesenvolvimento introduz um conjunto de novos temas no seio do espaço público dos Estados nacionais. No plano político, o etnodesenvolvimento dá um recorte étnico aos debates sobre a questão da autodeterminação dos povos e, no processo, questiona, pelo menos parcialmente, as noções excludentes de soberania nacional. No plano econômico, as práticas de etnodesenvolvimento tendem a ocupar o lugar de “alternativas” econômicas, particularmente como oposição onde a ideologia neoliberal é predominante. No plano simbólico, o etnodesenvolvimento requer controle sobre os conhecimentos científicos e sobre os processos educativos. Fortalecer e divulgar nas várias línguas os conhecimentos científicos locais e suas tecnologias associadas constitui uma tarefa importante.

### **Sustentabilidade cultural**

Relações entre cultura e desenvolvimento são dimensões pouco abordadas pelos teóricos do desenvolvimento. Contudo, Furtado (1984) considera-as como parte da mudança social, pelo qual um número crescente de necessidades humanas (preexistentes ou criadas pela própria mudança) é satisfeito por meio de uma diferenciação no sistema produtivo decorrente da introdução de inovações tecnológicas. É, portanto, um sistema de caráter particular (um subsistema próprio), onde uma série de inter-relações necessita ser levada em consideração.

Segundo Sachs (1995), o conceito de sustentabilidade seria formado por cinco componentes: a sustentabilidade social, que abrange a gritante desigualdade; a sustentabilidade econômica, voltada para a discrepância na concentração de bens e riquezas em poucos; a sustentabilidade ecológica, ligada à preservação da biodiversidade e à qualidade ambiental; a sustentabilidade espacial, que se refere à distribuição adequada dos assentamentos humanos e, conseqüentemente, a distribuição territorial e; a sustentabilidade cultural, voltada para a necessidade de se evitar conflitos culturais.

Esses conceitos são abrangentes e remetem à tensão intensificada com os processos de globalização entre o global e o local, ao dar destaque à importância da diversidade cultural alimentada pelos aspectos culturais locais, todavia, não se fecha à mescla aos aspectos exteriores que podem propiciar as inovações. A sustentabilidade cultural refere-se, nesse contexto, ao respeito que deve ser dado às diferentes culturas e às suas contribuições para a construção de modelos de desenvolvimento apropriados à pluralidade de soluções particulares, que devem respeitar as especificidades de cada ecossistema, de cada cultura e de cada local (SACHS, 1995). Acrescenta-se aqui, de cada língua, elemento cultural essencial à comunicação intercultural.

Para Rist (2000) estas abordagens denotam sentido amplo (antropológico), que significa o conjunto de relações que os membros de uma sociedade mantêm entre si, com a natureza e com o sagrado<sup>4</sup> e as práticas que derivam destas relações. Em sentido restrito (cultivado) refere-se aos produtos do espírito humano, que se expressam na literatura, na música, nos museus, nas academias de belas-artes, no cinema ou na chamada indústria cultural.

Assim, em uma perspectiva antropológica, a cultura pode ser considerada uma espécie de hábito coletivo, como um conjunto de disposições duradouras que são produto e produtoras de história, que determinam práticas e representações e que se ajustam permanentemente às novas circunstâncias que a sociedade vier a enfrentar. Isto significa que as sociedades são fortemente influenciadas por sua cultura, inclusive nos aspectos econômicos, mas, ao mesmo tempo, são as próprias sociedades que produzem a sua cultura. A cultura, neste sentido, compreende um sistema de regras observadas, que podem ser transgredidas, cuja transformação corresponde ao movimento complexo das relações sociais internas e externas (RIST, 2000).

Essas informações circulam em multicanais, em formatos de consumo segmentados, criando novas comunidades de sentido e de consumidores que comunicam-se em diversas línguas. “A comunicação, assim, lubrifica todo o processo produtivo, de uma ponta a outra, da produção à distribuição-venda das mercadorias” (OLIVEIRA, 2010, p.23).

Portanto, o mapeamento desses novos mercados linguísticos passa a ser uma boa estratégia na disputa acirrada pelas comunidades linguísticas. Mesmo que o lucro seja pequeno, a produção precisa estar presente em diversos lugares. Nesse contexto, os centros gestores de línguas passam a arrematar o maior número possível delas. Os Estados passam a atuar com várias línguas querendo colocá-las sobre sua tutela, passando a gerir de modo diferente do que era com as ideias de nações monolíngues. Isso, mesmo que ainda não haja clareza de como esses dados em “bancos linguísticos” servirão no futuro (OLIVEIRA, 2010).

### **Roraima e contextos de uso das línguas indígenas**

O Brasil historicamente é um país multilíngue. Antes da chegada dos colonizadores portugueses, a diversidade de línguas indígenas aqui faladas era imensa. Aryon Rodrigues (1994) estima que fossem cerca de 1.200 línguas. Calvet (2012, p. 56), afirma que: “devem existir cerca de 7.000 línguas na Terra, contudo, 95% delas são usadas apenas por 5% da população mundial”.

O Atlas Mundial dos Idiomas em Perigo da Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017) registra 190 línguas ameaçadas no Brasil. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), a população

---

<sup>4</sup> O que o autor considera sagrado, em muitas culturas indígenas faz parte do cotidiano e não acontece separado da vida.

indígena no Brasil soma 817.000 pessoas, que representam 305 etnias diferentes com existência de 315 línguas indígenas, das quais, 274 são línguas faladas. Nesse contexto, 17,5% da população indígena do Brasil não fala o português.

Todavia, no desenvolvimento das línguas faladas, 37,4% dos indígenas de até 5 anos ou mais, falam uma língua indígena no domicílio. O percentual de quem fala a língua indígena no domicílio aumenta para 57,3%, entre aqueles que vivem dentro das Terras Indígenas e 28,8% dos indígenas que não vivem nas terras demarcadas (IBGE, 2010).

No Brasil, Roraima é o Estado com maior percentual de população indígena, são mais de 20 etnias. De acordo com dados do IBGE (2010), a população total do estado de Roraima é de 450.479 habitantes, com 49.637<sup>5</sup> indígenas (11% da população do estado). As 32 Terras Indígenas regularizadas ocupam 46,20% do território<sup>6</sup> e mais de 80% da população indígena do estado vive dentro das terras demarcadas.

Segundo dados do (SIASI, SESAI<sup>7</sup>-MS, 2013), a população Macuxi em Roraima é de 30.295. A Yanomami 13.000, a Wapichana 8.407, a Ingarikó 1.239, a Taurepang 745, a Wai Wai, a Patamona 142, o que soma no total 53.828 pessoas. Estes números representam apenas sete dos mais de 20 povos indígenas em Roraima. Ressalta-se que foram incluídos aqui, a soma total de população contabilizada pelo SIASI. Nota-se que a quantidade de indígenas é bem maior do que os números do IBGE.

Há uma grande diversidade de **línguas indígenas faladas em Roraima**: Wai Wai (Hixikariana, Mawayana, Xeréu, Katuwena, Karapayana)<sup>8</sup>, Pauixana, Saporá, Macuxi,

---

5 A Fundação Nacional do índio (FUNAI) Roraima na contagem por Terra Indígena, em 2013 identificou 71.562 indígenas no estado, portanto há grande divergência em relação aos resultados do IBGE.

6 Municípios e Terras Indígenas Amajari: Araça, Ananás, Anaro, Aningal, Cajueiro, Ouro, Ponta da Serra, Santa Inês; Alto Alegre: Anta, Barata – Livramento, Boqueirão, Mangueira, Pium, Raimundão, Sucuba e Yanomami (nessa terra indígena foram criados também os municípios Boa Vista (RR), Caracará (RR), Mucajá (RR), Santa Isabel do Rio Negro (AM), Barcelos (AM) e São Gabriel da Cachoeira (AM); Bonfim: Bom Jesus, Canauanim (nessa terra indígena foi criado também o município Cantá), Jabuti, Jacamim (nessa terra indígena foi criado também o município Caracará), Manoá-Pium, Moscou, Muriru (nessa terra indígena foi criado também o município Cantá), Normandia: Raposa Serra do Sol (nessa terra indígena foram criados também os municípios Pacaraima e Uiramutã); Boa Vista: São Marcos (nessa terra indígena foi criado também o município Pacaraima), Serra da Moça, Truaru (nessas terras indígenas foi criado também o município Alto Alegre), Cantá: Tabalascada; Caroebe: Trombetas Mapuera (nessa terra indígena foram criados também os municípios São João da Baliza, Faro (PA), Nhamundá (AM), Oriximiná (PA) e Urucará (AM), Wai-Wa (nessa terra indígena foram criados também os municípios São João da Baliza, Caracará e São Luiz do Anauá); Rorainópolis: Waimiri-Atroari (nessa terra indígena foram criados também os municípios São João da Baliza, Novo Airão (AM), Presidente Figueiredo (AM) e Urucará (AM).

7 Sistema de Informação da Atenção à Saúde Indígena (SIASI) e Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI). Ministério da Saúde (MS).

8 Entre os Mawayana há pouquíssimos falantes, são aproximadamente duas famílias misturadas entre os Wai Wai. Entre os Xeréu também há pouquíssimos falantes e há famílias dessa etnia misturadas entre os Wai Wai. Com os Katuwena e Karapayana acontece o mesmo. Os Pauixana são pouquíssimos, vivem entre os Wapichana/Macuxi e não identificamos falantes. Os Saporá são poucos também, vivem entre os Macuxi, Taurepang e Wapichana e morreu o último falante. Entre os Atoraiu há pouquíssimos falantes que vivem entre os Wapichana. Entre os Taruma não identificamos falantes, apenas ouvimos uma música e eles são poucos misturados entre os Wai Wai e Wapichana.

Patamona, Taurepang, Waimiri Atroari, Ingarikó, Ye'kwana; Wapichana (Atoraiu, Taruma), Yanomami (Sanöma, Yanomama, Yanomae e Ninan), de três famílias linguísticas: Karib, Aruak e Yanomami.

Referente ao domínio linguístico, todos os Yanomami, Ingarikó e Wai Wai falam suas línguas. Do total da população Macuxi, estima-se que aproximadamente uns 7.000 indígenas (13%)<sup>9</sup> devem falar sua língua. Referente ao povo Wapichana, cerca de 4.000 (48%) indígenas falam a língua Wapichana.

No Brasil e sobretudo em Roraima, há necessidade de estudos aprofundados para averiguar até que ponto são diferentes línguas ou variações linguísticas de uma mesma língua, os níveis de vitalidade linguística, assim como identificar subgrupos e segmentos de uma mesma etnia. Em pesquisa recente (2019), foi concluído pelo Instituto Socioambiental (ISA), o Inventário da Diversidade Linguística Yanomami (INDL Yanomami), que é o único estudo aprofundado nessa direção no estado.

Os territórios Macuxi e Wapichana, em alguns casos, estão sobrepostos, mas tem população majoritariamente Macuxi nas Regiões: das Serras (município Uiramutã), da Raposa e Baixo Cotingo (município Normandia), Surumu (município Pacaraima), São Marcos e Amajari (municípios Pacaraima e Amajari). No atual território considerado referência geográfica Wapichana, há 18 comunidades, dentro de nove terras indígenas, na região indígena Serra da Lua, com falantes das línguas Wapichana e Atoraiu, pertencentes ao tronco linguístico Aruak. A Região fica dentro dos municípios Cantá e Bonfim-Roraima<sup>10</sup>.

A língua Macuxi pertence à família linguística Karib cujas línguas são faladas nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil, na Venezuela, República Cooperativa da Guiana, Guiana Francesa, Suriname e no extremo oeste da Colômbia (RODRIGUES, 1994; GILDEA, 2012).

A Língua Wapichana é da família Aruak, que é considerada essencialmente amazônica e, pelo número de línguas, é a maior família linguística desta região (RODRIGUES, 1994), sendo ainda a com maior número de línguas na América do Sul.

Diferentes políticas e ações foram desenvolvidas em Roraima, no sentido de fortalecer e expandir o uso das línguas indígenas. Em 1987 foram construídas pelos indígenas 3 (três) escolas, com o apoio da Diocese de Roraima: Maturuca, Cantagalo e Malacacheta. Em 1990 criou-se a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR), fato que contribuiu para o fortalecimento da luta pelos seus direitos de se valorizar as línguas indígenas. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no Artigo 32, sessão III, parágrafo 3º, assegurou às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas.

<sup>9</sup> Chegamos a esses percentuais, que são aproximados, a partir de nossa observação em campo e com base em diálogos estabelecidos com professores, alunos e lideranças indígenas.

<sup>10</sup> Os limites da Região são os Rios Tacutu, ao norte e leste, o Rio Branco, a oeste, os Rios secundários da bacia do Rio Branco, são o Quitauau, Urubu, Jacamim, Arraia, e a Serra da Lua é o limite sul da Região.

Em 2001 houve a redação pelos indígenas da Carta de Canaúanim que definiu a escola que os professores indígenas organizados desejavam: “Com o objetivo de promover a valorização da língua e da cultura indígena” (CARTA DE CANAUANIM, 2001). Neste mesmo ano foi criado o curso Licenciatura Intercultural do Núcleo Insikiran, na Universidade Federal de Roraima (UFRR), que atualmente é um Instituto que conta com três cursos<sup>11</sup> que atendem a estudantes indígenas. Em 2006 foi publicado o Parecer CEE/RR nº 27/06, que prevê a formação mínima para professores ministrarem aula de língua indígena no ensino médio. Passa-se a haver exigência em Roraima de se promover formação de professores de línguas indígenas.

Ademais de todos os esforços, atualmente, nas escolas indígenas, na maior parte das vezes, essas línguas são usadas apenas nas aulas de língua Macuxi ou de Wapichana. Somente há uso majoritário das línguas Macuxi e Wapichana no dia-a-dia, nas comunidades (com mais de 70% de falantes). Assim, o português ocupa lugar de destaque na maior parte das comunidades indígenas Macuxi e Wapichana em Roraima. E com todas essas dificuldades ainda há enorme diversidade linguística no Estado, com fluxo constante de falantes dessas línguas do município Bonfim<sup>12</sup> (Brasil) para Lethen (República Cooperativa da Guiana), dado que os territórios desses povos são para eles contínuos entre Brasil e Guiana.

### **Valorização das Línguas Macuxi e Wapichana em Roraima**

Segundo Fanon (2011, p.19), “um homem que possui uma língua possui ao mesmo tempo o mundo implicado e expresso nessa língua [...]”. O autor considera ainda que “[...] na posse da linguagem há um poder extraordinário”. Por que então muitas línguas e mundos estão desaparecendo?

Considera-se que as línguas Macuxi, Wapichana, dentre outras em Roraima e suas variações constituem uma herança cultural viva e única em vários domínios, envolvendo a classificação botânica, a astronomia, a física, a filosofia, a antropologia, a psicologia, a linguística, bem como a economia.

Em 1988 houve o início das aulas de língua Wapichana na escola da comunidade Malacacheta. Na sequência, outros centros regionais e escolas indígenas começaram com voluntários, o ensino das línguas indígenas nas comunidades. Atualmente, este ensino é obrigatório e com professores contratados.

Desde 1990 um grupo de professores das línguas Macuxi e Wapichana da região Serra da Lua, reúnem-se para construir materiais para o ensino dessas línguas nas escolas indígenas. Em alguns momentos a Diocese de Roraima, em outros as universidades, colaboram, mas quando

---

11 O Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena oferta os cursos: Licenciatura Intercultural (LI), desde 2003, Gestão Territorial Indígena (GTI), desde 2010 e Gestão de Saúde Coletiva (GSCI), desde 2013. São cursos com alunos indígenas exceto o último que abre 2 vagas para não índios.

12 A sede do município Bonfim tem população de 3.711 pessoas (IBGE, 2010).

não, o grupo trabalha sozinho.

Para Santos (2006) a primeira tentativa de unificação da escrita Wapichana no Brasil aconteceu em 1988, após um levantamento sociolinguístico realizado por Bruna Franchetto do Museu Nacional (UFRJ) na comunidade Tabalascada. Esse levantamento fez parte do Projeto Experimental de Ação Integrada para Educação Pré-Escolar de Crianças Indígenas. Desse projeto, resultou o dicionário “Wapixana-Português/Português-Wapixana” de Casemiro Cadete, em 1990.

Em 2012 a UFRR começou a participar deste processo, pelo Programa de Valorização das Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana (PVLCMW), revisando e editorando um dicionário. Este foi publicado em 2013 pela extensão universitária e recurso do PROEXT (MEC-SESU)<sup>13</sup> 2011.

Os professores de línguas indígenas e também outras ações do PVLCMW buscam fortalecer o uso das línguas Macuxi e Wapichana e reverter a direção do monolingüismo em língua portuguesa. Entre essas ações do PVLCMW, destacam-se oficinas de teatro, de artesanato, registros gráficos, rodas de conversa, cursos de língua e cultura Macuxi e Wapichana, cursos para formação de professores de línguas indígenas como “Ferramentas para documentação linguística”, produção de material didático para o ensino de línguas, oficinas de Arqueologia, de histórias em quadrinhos na língua Wapichana, de jogos pedagógicos, de plantas medicinais e de pintura.

Em 2012, com as artesãs da comunidade Raposa I, o programa criou e apoiou o evento *Anna Komanto’ Eseeru* - 1º Festa das Panelas de Barro<sup>14</sup>-, com objetivo de divulgar o trabalho das mulheres que há anos preservam e valorizam a cultura indígena Macuxi, repassando os conhecimentos tradicionais de geração a geração.

Em 2012 os professores de línguas indígenas da Região Serra da Lua tomaram conhecimento da Lei 145/2002 que cooficializou as línguas Baniwa, Tukano e Nheengatu no município São Gabriel da Cachoeira (AM)<sup>15</sup>. Surgiu assim a ideia e eles organizaram para cooficializar também as línguas Macuxi e Wapichana. Até o momento foi realizado a cooficialização no Bonfim, pela Lei 211/2014 e no Cantá, Lei 281/2015<sup>16</sup>. Como forma de implementação, após a cooficialização

13 Programa de Extensão Universitária (PROEXT) (Ministério da Educação (MEC)- Secretaria de Educação Superior SESU)

14 Em 2012 o evento foi criado pela artesã Iolanda Fidelis, demais artesãs da comunidade Raposa I (município Normandia-RR) e pela professora coordenadora do Programa de Valorização das Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana- UFRR). Continuou e acontece a cada ano na comunidade desde então coordenado pelas mulheres artesãs e desde 2013 por Enoque Raposo. Em 2019 o programa assinou a curadoria da exposição de fotografias “*Pena esenyakama’san amenanpe tesenyaka’masanan*: o saber que atravessa o tempo”, realizada na UFRR e na casa de cultura da comunidade Raposa com o apoio do Museu Etnológico de Berlim.

15 Foram cooficializadas também as línguas indígenas: Guarani em Tacuru (MS) pela Lei 858/2010 e em Paranhos (MS), Xerente em Tocantinia (TO) em 2012.

16 Em dezembro de 2018 soubemos pelo vereador Rondinelly Lima Mota que a Lei 06/2017 que em 19 de junho de 2018 a câmara de vereadores aprovou a cooficialização das línguas Macuxi e Ingarikó no município Uiramã-RR, mas ainda falta o Prefeito sancionar.

no Bonfim, houve concurso<sup>17</sup> para professores das línguas Macuxi e Wapichana. Esta realidade contribui para aumentar o prestígio dessas línguas, assim como a viabilização de mais empregos para seus falantes.

Uma das possibilidades de legalizar e reforçar o direito ao uso das línguas é a cooficialização delas a nível municipal. Utiliza-se o termo cooficialização porque o Art. 13 da Constituição Federal institui que a língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.

Cooficializar uma língua possibilita que documentos oficiais sejam emitidos nessa língua, além de garantir que serviços públicos devam ser prestados também por meio dela (DAMULAKIS, 2017). “Oficializar uma língua significa que o estado reconhece sua existência e reconhece seus falantes a possibilidade de não terem que mudar a língua sempre que queiram se expressar publicamente ou tratar de aspecto de sua vida civil” (OLIVEIRA, 2015, p. 27).

Após a cooficialização das línguas indígenas Macuxi e Wapichana nos municípios Bonfim e Cantá, as discussões sobre padronização ortográfica dessas línguas foi intensificada. Entende-se que normas linguísticas serão criadas para responder à oficialidade assumida. Embora, venha a ser um processo complexo, uma vez que cada língua tem suas variantes.

Segundo Oliveira (2010), a partir da padronização da escrita de uma língua, diversas produções textuais também precisam ser preparadas para atingir um número crescente de leitores, de estudantes e de línguas. Há necessidade de atenção aos contextos que mudam rapidamente e às oportunidades fugidias para manter e ampliar os âmbitos de uso das línguas.

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2009) classifica as línguas em cinco categorias diferentes: vulnerável- maioria das crianças falam a língua, mas pode estar restrita a certos espaços (como dentro de casa); em perigo (as crianças não aprendem mais a língua como materna dentro de casa); em grave perigo (a língua é falada pela geração dos avós e pode ser compreendida pela dos pais, porém estes não a falam entre si ou transmitem para os filhos); em situação crítica (os falantes mais jovens da língua já são avós e a falam parcialmente e com pouca frequência); extinta (não há mais falantes vivos da língua).

Pelo Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL) IPHAN, 2016), o Estado brasileiro preparava-se para gerir suas mais de 215 línguas, algumas delas faladas também em outros países. O Decreto nº 7.387, de 09/10/2010, instituiu o INDL, mecanismo pelo qual até o momento as línguas Talian, Asurini do Trocará, Guarani Mbya, Nahukuá, Matipu, Kuikuro e Kalapalo receberam o certificado de Referência Cultural Brasileira pelo IPHAN.

OIPHAN, antes da extinção do Ministério da Cultura, desenvolvia linhas de reconhecimento, apoio e fomento. O Instituto disponibiliza *on line* Guias de Pesquisa e Documentação para o Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), com as metodologias de inventário. O INDL vem sendo um instrumento oficial importante no reconhecimento de línguas como patrimônio cultural.

---

17 Publicação do edital com a minuta do concurso público 01/2015- Município Bonfim.

Para averiguar o grau de vitalidade do uso de uma língua observa-se a atitude dos falantes em relação a ela. O desenvolvimento do uso da língua também deve ser avaliado, se há mudanças no domínio e uso da linguagem, se usam as palavras na ordem da língua indígena ou se seguem a lógica da língua portuguesa. Outro aspecto importante a averiguar refere-se ao tipo e a qualidade da documentação dessa língua, se é usada pela mídia e se há material para educação e alfabetização no idioma (MORI, 2018).

Os materiais são produzidos de modo coletivo entre os professores Wapichana mais antigos, os mais jovens e os de comunidades diferentes, sendo a escrita desses materiais resultado de construções de consenso a partir de muito debate. A partir de 2012, foi construído um novo livro com esse grupo de professores. O material foi publicado em 2015, “*Wapichan paradan idia’an aichapkary pabinak na’ik kadyzyi kid*”, com textos Wapichana que contemplam questões de interpretação, que consideram a interculturalidade, a explicação de usos da língua a partir de trechos dos textos e exercícios de produção textual a partir dos temas incluídos no livro. O lançamento e a distribuição desse livro aconteceram nas assembleias dos tuxauas da Região, na da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) e nos polo base indígenas da Região Serra da Lua.

Na quadragésima terceira reunião dos tuxauas da Região Serra da Lua, foi aprovado o texto do projeto de Lei que pretende regulamentar a Lei 211/2014, que cooficializou as línguas Macuxi e Wapichana no município Bonfim-RR, e guiar sua implementação. A Lei pretende instituir o Conselho Municipal de Políticas Linguísticas e o Fundo Municipal de Políticas linguísticas, instituições que ficarão responsáveis pela gestão das línguas no município. Nas ações previstas por esses órgãos estão: a realização de um censo linguístico do município e o Inventário das Línguas Macuxi e Wapichana na Região Serra da Lua. Ambas ações, já estão em andamento pela Iniciação Científica da UFRR e pelo desenvolvimento do Processo 01419.000012/2018-22 aprovado no Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional (IPHAN, 2016).

O mesmo grupo de professores de línguas indígenas, na mesma assembleia em 2016, decidiu solicitar o inventário das línguas Macuxi e Wapichana na Região Serra da Lua. Ao conseguirem agregar a aprovação dos tuxauas em assembleia, e entregar documento ao IPHAN, procedeu-se a abertura do processo de inventário.

A Lei de Regulamentação da cooficialização (211/2014, no Bonfim) foi redigida no encontro de professores de línguas indígenas da Região Serra da Lua e aprovada na quadragésima quarta assembleia da Região. A partir do trecho dessa Lei de Regulamentação:

a Prefeitura destinará recurso para a criação de um espaço em cada comunidade adequado à aprendizagem das culturas e das línguas Macuxi e Wapichana para assegurar que os falantes dessas línguas possam se responsabilizar por ensinar a língua no convívio diário com menores de 6 anos (2019, no prelo).

Na referida assembleia, uma liderança da Terra Indígena Jacamim falou que lá não precisaria de um espaço assim, porque as crianças já nasciam falando a língua Wapichana. Contudo,

houve defesa da necessidade desse espaço ser criado, porque na Terra Indígena Jacamim já há jovens que crescem sem falar Wapichana. Portanto, conseguir cuidar da transmissão da língua Wapichana, neste caso, é como se fosse cuidar do “olho d’água”<sup>18</sup>, para que a fonte, ou o “berço da língua” mantenha-se forte.

Todavia como parte da política de valorização das línguas, as lideranças indígenas reunidas em Reunião Regional de Tuxauas aprovaram também a colocação de 7 (sete) placas nas línguas indígenas Macuxi, Wapichana e na língua portuguesa. A priori, houve a ideia de colocar as placas de sinalização às margens da BR 401 (estrada asfaltada que liga Boa Vista a Bonfim), mas foi deliberado que ficassem nas viciniais<sup>19</sup> e já dentro das Terras Indígenas, para que as placas não fossem destruídas.

Houve solicitação de mais placas com o texto “Preserve o Meio Ambiente”, porque, segundo os tuxauas, há muitos não indígenas que frequentam os igarapés dentro das comunidades e que apresentam posturas desrespeitosas: poluem as águas ao deixar seus lixos e fazem confusão na localidade. Uma das lideranças queria que fosse escrito na placa: “não deixe lixo no igarapé” e “proibido consumir bebida alcoólica”. Contudo, justificou-se que no tamanho da placa trilingue Macuxi- Wapichana- Português, não caberia textos longos. E a referida liderança falou: “deixe só em português então, porque quem vai ali não fala Wapichana”. Como o trabalho envolvia a divulgação e valorização das línguas indígenas, considerou-se que um visitante que lê um texto na língua Wapichana, poderá sensibilizar-se e perceber que naquela localidade vive um povo com outros valores, outra língua e uma relação muito próxima e diferenciada com a natureza.

A cooficialização de línguas em nível municipal no Bonfim e no Cantá foi um passo importante para a comunidade. A partir da implementação dessas Leis de cooficialização, empregos estão sendo criados para falantes das línguas Macuxi e Wapichana, fato que modifica a situação dessas línguas no *mercado linguístico*. Assim, aquela família que deixava de ensinar a língua indígena a seus filhos, ao pensar que para ele conseguir emprego não precisaria desse conhecimento, passa a perceber que, pelo contrário, ele terá mais oportunidade se souber falar e escrever as línguas Macuxi e Wapichana.

Atualmente, no mundo, a questão linguística atinge uma nova centralidade. Na comunidade Maturuka, localizada na Terra Indígena Raposa Serra do Sol, município Uiramutã, os Macuxi organizados conseguiram que os acordos judiciais fossem feitos na língua indígena de cada povo. Conquista que evidencia a vontade de fazer prevalecer seus direitos linguísticos.

Portanto, é possível reposicionar o prestígio e uso das línguas Macuxi e Wapichana em Roraima, mesmo nas condições em que a economia de mercado se impõe com mais força nas

---

18 Expressões usadas com frequência pela professora coordenadora do Programa de valorização das Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana nos eventos indígenas, para, pela imagem que produz, defender o valor que tem o uso dessas línguas.

19 Viciniais são estradas de terra que dão acesso às zonas rurais e às Terras Indígenas.

comunidades indígenas. Há desejo dos povos para que isso aconteça e é momento político favorável uma vez que a primeira deputada indígena, Joênia Wapichana foi eleita.

### **Políticas Linguísticas: discussão e análise**

Há expectativa de conseguir cada vez mais reciprocidade entre línguas e culturas, sejam elas indígenas ou não. E os novos encontros entre culturas permitem o conglomerado de diferenças que se configuram em identidades culturais criando “novas etnicidades”. E neste movimento, as línguas têm papel central e o multilinguismo é potencializado.

Segundo Oliveira (2016, p 5): “elaborar políticas linguísticas é participar da construção do futuro das sociedades e, mais especificamente, da nossa sociedade”. Para este autor, fazer política linguística, pela própria noção de intervenção sobre as línguas, sem a qual ela não existe, é atuar para um mundo mais justo neste campo específico das línguas e dos seus usos, mais plural, mais democrático e mais aberto à ecologia de saberes humanos.

Após diferentes instituições, inclusive a UNESCO, começarem a defender que “as línguas importam”, chamou-se atenção para os casos de extinção de línguas. Assim, o lema “um país, um Estado, uma língua”, tornou-se obsoleto. A diversidade linguística passou a ocupar um novo lugar na sociedade (OLIVEIRA, 2010). O ano de 2019 foi declarado pela UNESCO como internacional das línguas indígenas. E durante dez anos essas línguas continuarão sendo ressaltadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) que declarou a década das línguas indígenas.

Ações legais e institucionais (Constituição de 1988; LDB de 1996; Referencial Curricular Nacional para Escolas indígenas de 1998, entre outros), foram tomadas para manter, desenvolver e revitalizar línguas indígenas. As ações de cooficilização das línguas indígenas em Roraima compõem este cenário.

As escolas indígenas trabalham o ensino via pesquisa e a aprendizagem via problemas, quebrando os moldes de educação que anteriormente previa pouca interatividade entre as partes desse processo. Como a educação escolar indígena já trabalha com tentativas de construir um ensino diferenciado, deseja-se criar currículos que viabilizem uma escola indígena bilíngue ou multilíngue, questão que precisa ser ainda bem trabalhada porque muitas escolas em Roraima ainda são monolíngues em português.

Em 2014 houve a publicação do Documento final da I Conferência Nacional de Educação Escolar Indígena (CONEI)<sup>20</sup>, que propõe a “criação de um fundo federal para investir nas iniciativas de revitalização das línguas indígenas”; sugere ainda “utilizar recursos como vídeos,

---

<sup>20</sup> I CONEI, Eixo temático III, ponto política linguística, itens 109, 112 e no ponto Educação de Jovens e Adultos, item 131, na parte 1 do documento, que prevê a possibilidade de realizar um “diagnóstico linguístico com a participação dos povos indígenas”.

fotografias e produções textuais dos estudantes durante as aulas e para formulação de materiais didáticos específicos através da criação de uma linha própria de financiamento” (2014, p. 92). Há também proposta de que haja “a participação dos guardiões da cultura, para fortalecer valores e conhecimentos imemoriais e tradicionais, como professores por notório saber [...] garantindo recursos necessários para sua atuação docente [...]” (2014, p.19).

Neste contexto, nas propostas do documento da conferência, dentro do que chamam materiais específicos, ainda é preciso escrever as histórias que circulam na oralidade e que inventem, traduzam histórias para as línguas Macuxi e Wapichana. É um caminho interessante, tanto para incrementar o ensino nas escolas indígenas, como para alimentar um banco de dados que possa servir aos buscadores de informação.

Os buscadores de informação usam línguas e as novas informações são acessíveis através de uma determinada língua. “O novo modelo comunicativo condiciona o status e o corpus das línguas”. Os softwares passam a ser mais importantes do que os hardwares. E são feitos em determinadas línguas, com tecnologia que depende das línguas (OLIVEIRA, 2010, p. 24).

A adequação da língua Wapichana aos novos modelos de comunicação em curso é necessária diante da pressão por certos tipos de standardização, que se dá com o desenvolvimento de padrões para rápida compreensão, circulação e aceitação de variações lexicais, determinações de padrões e terminologias adequadas a diferentes contextos. A UNESCO recomenda a inclusão das línguas chamadas de minoritárias no cyberspaço. Para isso é importante que o corpus dessas línguas seja trabalhado e, diante de tantas mudanças socioculturais, muitos neologismos precisarão ser criados.

Nessa direção houve o lançamento do *Ebook* “Vamos Aprender Wapichana” disponível em formato Epub e pdf, que consiste em 24 lições que foram veiculadas na Rádio Monte Roraima em 1995, editadas e organizadas em novo formato para ser amplamente divulgado. A princípio, essa iniciativa partiu da Diocese de Roraima e da Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR). A organização do livro digital por Edney Veras (2019) inaugura mais uma possibilidade de inserir essa língua indígena na *internet*.

A produção desse material, de acordo com Lagares (2018, p110), ao associar produtos e valores, faz com que “a língua seja vista como um recurso estratégico que pode angariar consumidores nos mais diversos setores, do turismo aos produtos alimentares”. Portanto, é necessário no processo de valorização das línguas indígenas, considerar a produção de tecnologia na língua (tradutores automáticos, dicionários, gramática, provas internacionais de proficiência), o envolvimento do setor editorial em geral, audiovisual e musical, que difundem a língua e a cultura, assim como a venda de marca (LAGARES, 2018).

Alguns certificados de proficiência de uso das línguas vêm sendo criados, tal como o Certificado de Língua Portuguesa do Brasil, que foi desenvolvido pelas universidades e pelo

Ministério da Educação (MEC) nos anos de 1990 e foi referência transferida com a mesma concepção e acreditação para a Argentina. Esta ação contribuiu para gerar uma política conjunta de certificação de línguas no Mercosul, criando novas estruturas de financiamento e divulgação.

O Certificado de Español Lengua y uso (CELU), que usa a tecnologia Celpe-Bras, “alavanca centros de formação, laboratórios de produção de materiais e inclusive uma política de turismo idiomático, voltada a atrair interessados no aprendizado do idioma in loco” (OLIVEIRA, 2010, p. 29). Conseguir fazer uso desse tipo de certificação com as línguas indígenas em Roraima e em todo o Brasil seria ainda uma outra forma de aumentar o prestígio dessas línguas, ao abrir possibilidades de financiamento e divulgação.

Marazzi (2009) explica que o aumento da produção de pequenas quantidades de produtos, com numerosos modelos, ajudou para que a comunicação e o fluxo de informações entrassem diretamente no processo produtivo. A cadeia de produção passa a ser “falante” e as tecnologias de transmissão que viabilizam a circulação das informações passam a ser verdadeiras “máquinas linguísticas” (MARAZZI, 2009, p. 18).

Para este autor, os estudantes de determinada língua serão consumidores de bens culturais como livros, filmes, músicas até produtos gastronômicos. Para fazer uma receita daquela cultura buscará determinados ingredientes. E a receita pode estar em livro didático que ensina a língua. “Os delírios ultraliberais, que transformam tudo em mercadoria, encontram na língua o produto ideal, que não tem custos de produção e que não se desvaloriza com a troca e o uso, mas que, pelo contrário, quanto mais é usado, mais valor adquire (LAGARES, 2018, p. 111).

A língua é um bem imaterial intangível, é singular e é um bem público, pode servir de meio de comunicação internacional, principalmente entre línguas indígenas usadas em regiões de fronteira, muitas delas em mais de dois países. O pertencimento compartilhado que o uso uma língua constrói é maior quanto mais falantes dessa língua existam e quanto maior seja sua presença em outros países.

Todavia evitar-se-á aqui considerar o idioma como *commodity*, mercadoria, sem refletir com mais aprofundamento sobre o objeto língua. Que língua é essa de que se pode auferir valor econômico; como ela é formada, por quem, em que condições, com que instrumentos? Quem lucra com o “valor econômico” da língua? Nesse campo de conhecimento “a medição do valor econômico da língua é feita de acordo com o seu coeficiente de participação no Produto Interior Bruto” (LAGARES, 2018, p. 112).

Em Roraima, é crescente o número de pessoas interessadas em estudar línguas indígenas. Há também muitos professores de línguas indígenas em começo de carreira que buscam formação continuada e materiais para ensino e aprendizagem dessas línguas, portanto nesse aspecto o valor das línguas indígenas no estado tende a aumentar.

É possível indicar um coeficiente linguístico em cada ramo de produção e posteriormente quantificar a importância da língua para cada ramo [...] o valor econômico da língua encontra-se em maior proporção no setor de serviços, é menor na indústria e menor ainda na agricultura. Um setor como o educacional, por exemplo, é 100% dependente da língua, de modo que aí, entre outros setores, seu valor é máximo” (OLIVEIRA, 2013, p. 419).

Por isso considera-se importante que as escolas indígenas usem as línguas Macuxi e Wapichana mais do que apenas durante as aulas dessas línguas. E é urgente a produção de materiais didáticos para o ensino de todas as áreas de conhecimento nas línguas indígenas.

Escritores indígenas precisam também publicar materiais paradidáticos nas línguas indígenas para que essa literatura seja disseminada nas comunidades indígenas. Essas publicações serão importantes também na direção do que Leite afirma: “o ensino da língua, que se apoia com frequência na literatura, na medida em que nela procura textos que se consideram como linguisticamente exemplares e também representativos de uma identidade cultural [...]” (2012, p. 148).

Um lugar que vem ampliando o uso dessas línguas vem sendo os momentos de vivência de documentação cultural e linguística. Registros de muitas histórias de vida e momentos de uso das línguas. O que tem sido um espaço para lembrar e usar as línguas com a intenção de divulgá-las e de contribuir com materiais para seu ensino. Os documentos produzidos são de interesse das organizações indígenas, das próprias comunidade e de muitas instituições que abrigam bancos de dados linguísticos.

Em Roraima, as línguas recebem pouca atenção e um pequeno número de pessoas dedicam-se ao “banco de dados linguísticos”. Desde 2010, pela pesquisa e extensão universitária, o Programa de Valorização das Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana, assim como projetos de outros professores das universidades e institutos, gravaram e filmaram muitas falas nas línguas, mas ainda não está organizada nenhuma plataforma ou servidor para guardar esses documentos.

Diferentes pesquisadores passam por Roraima, recolhem dados, mas raramente os deixam para os usuários das línguas ou para as instituições locais e muito menos disponibilizam esses documentos na internet, o que precisa mudar. As próprias comunidades precisam criar mecanismos que as beneficiem diretamente.

Calvet (2007) afirma que uma das causas da falta de documentação das línguas é a escassez de implementação de políticas por parte do Estado que efetivamente ajudem a manter essas línguas com suas comunidades. A cerca desta questão o autor aborda:

[...] se trata das grandes decisões referentes às relações entre as línguas e a sociedade; em que língua o Estado funcionará e se relacionará com os cidadãos, em que línguas a educação e os serviços culturais serão oferecidos, que variedade de língua será usada, se as outras línguas faladas pelos cidadãos serão reprimidas, reconhecidas ou promovidas (CALVET, 2007, p.1).

LAGARES (2018, p. 106) aponta que: “a possibilidade de um futuro plurilíngue nas nossas sociedades contemporâneas depende do compartilhamento de funções sociais em diversas línguas”. Para este autor, as políticas de expansão de línguas se centram em quatro aspectos. A consolidação da hegemonia territorial e de sua influência;<sup>21</sup> a extensão do seu ensino como “línguas adicionais”;<sup>22</sup> sua inserção no uso regular das relações econômicas e políticas internacionais, garantindo sua presença em instituições supraestatais, regionais ou multilaterais; e a ampliação do seu uso acadêmico, científico e tecnológico (LAGARES, 2018).

O autor lembra ainda da necessidade de “produzir lealdade linguística para além das fronteiras nacionais”, de constituir uma “comunidade imaginada”, que seria a base de uma língua comum (imaginada também) que forma um vínculo afetivo/ideologia e há a materialização de uma ordem coletiva. Lagares aborda ainda a capacidade de atrair novos consumidores para os produtos nacionais como material didático, tendo a língua como objeto central da atividade econômica.

Para além dos indicadores abordados acima, um aspecto fundamental é a vontade das comunidades em Roraima em continuar falando. O que garante a continuidade, a vida de uma língua, é também o seu uso. Por isso, com as organizações indígenas, universidades e outras instituições, busca-se potencializar este uso com as comunidades, escolas e cidades.

Pierre Bourdieu, nos estudos das *trocas linguísticas* propõe uma série de noções interessantes ao debate, tais como as de capital econômico, cultural, simbólico e social. O autor refere-se a “lucro simbólico”, “mercado linguístico”, poder, “violência simbólica” e a uma série de aspectos socialmente instituídos presentes nos diversos atos de comunicação. O sociólogo percebe que para comunicar, os indivíduos e sociedades desenvolvem processos ritualizados de investimento, portanto há concorrência, monopólio, exclusão, marginalização dentro dessas relações de força. Para o autor:

A língua legítima não tem o poder de garantir sua própria perpetuação no tempo nem o de definir sua extensão no espaço. Somente esta espécie de *criação continuada* que se opera em meio às lutas incessantes entre as diferentes autoridades envolvidas, no seio do campo de produção especializada, na concorrência pelo monopólio da imposição do modo de expressão legítima, pode assegurar a permanência da língua legítima e de seu valor, ou seja, do reconhecimento que lhe é conferido (BOURDIEU, 1996 p. 45).

Bourdieu faz uma analogia entre a expressão “situação de comunicação” e “mercado simbólico”. Para ele, a produção social de sentido é pensada a partir dos “atos de fala”, mais do que pela língua. Portanto, as condições de sucesso na comunicação dependem das relações de “poder simbólico”.

21 “[...] Continuando o processo de substituição linguística nas denominadas “fonias:” francofonia, lusofonia, anglofonia, arabofonia etc” (LAGARES, 2018, p. 107).

22 “[...] O que supõe a consolidação de um mercado de grande peso econômico e que abre as portas, por meio dos falantes mais ou menos bilíngues, ao consumo das mais diversas áreas: turismo, produtos culturais (cinema, literatura, música...), produtos gastronômicos, roupa etc” (Idem Ibidem).

Nesse prisma, Bourdieu olha para as possibilidades de valorização ou de desvalorização dos diversos discursos que circulam nos mercados/campos sociais. Assim, os agentes sociais desenvolvem um “senso prático” das condições de “aceitabilidade” e “oportunidade” de seus discursos, antecipando de modo também prático os “lucros simbólicos” de sua ação. Para esse sociólogo o discurso é um jogo no qual estão sempre envolvidos um “*habitus*” linguístico e um “mercado simbólico” específico.

Ele discute esse “senso de aceitabilidade”, que evidencia os efeitos de censura produzidos pelos agentes sociais, antecipando os riscos do que pode ou não ser dito nos “mercados simbólicos”. Portanto, mesmo tendo a habilidade “técnica” para falar, sentem-se desprovidos da “competência social” para fazê-lo<sup>23</sup>. E essas tensões sociais fazem com que determinados agentes digam que “não sabem falar” ou “não tem o que dizer”. Isto é, sentem-se aquém dos capitais do mercado simbólico no qual estão colocados.

Além disso, outra questão presente na análise de Bourdieu é o da “eficácia simbólica” da fala ou como um discurso é capaz de produzir coisas, desencadear reações, e modificar estados emocionais. Girardi considerou que os atos de fala sempre ocorrem a partir de “rituais sociais”. Ele observou que as falas “são sempre ações em uma rede de enunciados que o precedem (ao lado dos quais se posicionam e estabelecem uma relação dialógica, contra o qual se levantam e denunciam etc.)”. Para o autor, os agentes não atuam no vazio das instituições, pelo contrário, as posições ocupadas nas redes comunicacionais por aqueles que produzem uma enunciação “estão em uma complexa cadeia de rituais de instituição, no interior de certos campos sociais (com seus mercados linguísticos e seus gêneros de discurso), histórica e socialmente construídos” (GIRARDI, 2017, p.5).

Casimiro Manoel Cadete (2013), liderança Wapichana com 92 anos na ocasião em que foi entrevistado, contou como a língua portuguesa começou a ser imposta na comunidade Canauanim, região Serra da Lua, município Cantá- RR, disse: “quem vinha comprar farinha falava português”. E ele também compartilhou a informação de que seus parentes, quando iam trabalhar nas fazendas como vaqueiros, eram proibidos de falar a língua Wapichana.

Historicamente percebe-se cada vez mais uma troca desigual entre novos centros e novas periferias. E “a posição de cada país de cada língua dependerá de sua capacidade de capitalizar o trabalho vivo imaterial, o saber” (MARAZZI, 2009, p. 65). Além da imposição da língua portuguesa, a cultura do gado também foi imposta na região.

Boa Vista, segundo Eggerath (1924), possuía cerca de dez mil habitantes, duzentas mil cabeças de gado bovino e dez mil de gado cavalariço. Isto é, havia mais gado do que gente. A economia do gado é uma das referências que evidenciam as mudanças vividas pelos povos

---

23 Sotigui Kouyaté (2006) afirmou que a técnica é apenas uma face nova do que já é tradição “que não é explicado tecnicamente, mas que vivemos todo dia”. Ideia que relativiza o pensamento de Bourdieu, uma vez que a tradição inclui competência social.

indígenas Macuxi e Wapichana em Roraima. A partir da inserção dessa cultura, os territórios indígenas foram usurpados. Onde havia gado, passou a ser do fazendeiro. O gado pisava nas roças indígenas, vivia-se uma série de conflitos e os indígenas deslocavam-se cada vez mais para as montanhas e para longe dos rios.

Com a luta organizada dos povos indígenas e o projeto de gado: “uma vaca para o índio”. As comunidades indígenas inverteram a lógica e passaram a usar o gado para demarcar o território a seu favor. Em 1997 o rebanho bovino do projeto de gado passava de vinte mil cabeças de gado com cento e cinquenta e oito comunidades indígenas envolvidas.

Em Roraima, cada vez mais, as populações indígenas contribuem economicamente para o desenvolvimento sustentável do Estado. Portanto, há a demanda de inserção de novos produtos de acordo com as mudanças que ocorrem, principalmente quando os grandes grupos de consumo estão saturados. De acordo com a oferta e procura, quando esgota a produção de bens em uma única língua, em um único mercado, há necessidade de conquistar novos locais de consumo. E esses se darão em outras culturas e línguas. Assim, os processos de valorização de cada língua, a partir da valorização da cultura do trabalho e das vivências, são importantes.

As lideranças da Região Serra da Lua, pensam estratégias que a valorizem as línguas e as culturas Macuxi e Wapichana, inclusive conquistando vagas nos setores públicos e gerando recursos financeiros para as comunidades linguísticas. Afinal, conforme afirma Lagares, “a luta contra os monopólios de todo tipo e contra a homogeneização linguística e cultural continua sendo o nosso maior desafio” (2018, p. 119).

Comunidades linguísticas diferenciadas são constantemente ameaçadas por projetos unificadores porque consideram que a diversidade constitui elemento perigoso (LAGARES, 2018). De fato, as comunidades linguísticas de fronteira podem, ao se unificar, reivindicar unidade territorial que ultrapasse as delimitações dos Estados Nação, como fazem atualmente os Mapuche que vivem entre o Chile e a Argentina.

Como concluiu Gilvan Muller de Oliveira (2010, p. 30) “o peso das línguas talvez não deva ou não possa ser determinado, propriamente, em um grande mercado unificado, mas antes nos movimentos de reposicionamento em novos mercados que surgem e se reconfiguram e que podem trazer muitas surpresas”. Nessa direção, as negociações políticas que tomarem como base a reciprocidade tenderão a gerar oportunidades interessantes, ouvindo os movimentos das sociedades e abrindo espaço para modelos inovadores com as línguas em diferentes mercados. E o mapeamento desses novos mercados linguísticos passa a ser uma boa estratégia na disputa acirrada pelas comunidades linguísticas. Mesmo que o lucro seja pequeno, a produção precisa estar presente em diversos mercados.

## **Considerações Finais**

Expandir as forças de produção, a partir do processo de expansão da economia de mercado, é resultado do modelo de desenvolvimento econômico colonizador. A busca por recursos para abastecer os mercados produtores de bens e serviços, a partir da colonização europeia em Roraima, impactou diretamente a cultura dos povos indígenas que habitavam a região há séculos.

Mudanças no sistema capitalista delinearão a “sociedade da informação” ou do conhecimento, chamada também de “nova economia”. As formas de organização do trabalho mudaram. São períodos de forte concorrência e saturação dos mercados. Para as empresas darem continuidade à sua produção, precisam ficar atentas a cada variação da demanda, que oscila com muita frequência (MARAZZI, 2009).

Diferente da época do fordismo, a força de trabalho passa a depender da comunicação, que passa a ser o “insumo central da produção”. E isso repercute diretamente sobre o lugar/status das línguas, assim como, sobre elas próprias. No que se pode chamar de “nova economia”, “a comunicação passa a ocupar o centro do processo produtivo, mantendo relações complexas com a inovação tecnológica produtiva” (OLIVEIRA, 2010, p.23).

Neste contexto, este estudo considera que a cooficialização das línguas Macuxi e Wapichana foi uma conquista importante dentro do mercado linguístico de Roraima. Essa ação de política linguística fortaleceu o prestígio dessas línguas em comparação com outras. A partir da implementação dessas Leis, alguns empregos foram criados para falantes dessas línguas.

Roraima, nesse processo de inserção e de expansão do capital, após as políticas do colonialismo, continua buscando caminhos para avançar no desenvolvimento econômico sustentável. E as comunidades indígenas têm muito a contribuir nessa direção. Sabe-se que maioria dos falantes políglotas do mundo são aqueles que têm uma língua periférica/minorizada como primeira língua (L1). Portanto, quem considera o multilinguismo e a diversidade cultural saudáveis, precisa continuar lutando pela resistência e qualidade de vida das minorias.

O avanço nos sistemas de comunicação, na tecnologia de processamento, no armazenamento e transmissão de dados e informações, permitiu o surgimento de complexas inovações tecnológicas, caracterizadas por produtos sofisticados e complexas técnicas de análises e gestão. Assim, já que este processo impacta no modo de vida povos indígenas, é importante que possa ser internalizado para fortalecer suas línguas. As políticas e ações neste sentido contribuem sobremaneira, para que haja também a mudança, na melhoria da perspectiva socioeconômica do lugar da língua.

Conviver frente a essas mudanças da globalização da economia implica em um forte processo de resistência por meio do fortalecimento da manutenção do uso das línguas indígenas,

no sentido de garantir a sustentabilidade de suas culturas. Os povos Macuxi e Wapichana, dentre outros, ao invés de rejeitarem a modernidade, a partir de suas cosmologias locais, podem se apropriar das retóricas emancipatórias e das epistemologias de fronteira, juntando-se às lutas dos povos de outros continentes, sonhando construir uma humanidade sem discriminação linguística, que seja multicultural e viva com mais harmonia.

O texto “o lugar das línguas: a América do Sul e os mercados linguísticos na nova economia” (OLIVEIRA, 2010) instigou pensar o lugar das línguas indígenas Macuxi e Wapichana em Roraima- Brasil. E para refletir sobre o *status* dessas línguas, os vários aspectos considerados neste trabalho, poderão servir de referência para outros estudos que venham a contribuir para o fortalecimento e valorização de outras línguas indígenas em Roraima e em outras regiões.

## REFERÊNCIAS

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; ANDRADE, Thiago de Souza. Plurilinguismo em cena: processos de institucionalização e de legitimação de línguas indígenas. *Policromias, Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som*. V.1, N.1. Rio de Janeiro. 2016. Disponível em <<https://revistas.ufrj.br/index.php/policromias/article/download/4093/3061>> Acesso em 01/11/2018.

BIFANI, P. *Medio Ambiente y Desarrollo Sostenible*. 4ª Ed. Madrid: Instituto de Estudios Políticos para América Latina – IEPALA, 1999.

BONFIM. *Lei 211* de 04 de dezembro de 2014.

CADETE, Casimiro Manoel. *Dicionário Wapichana- Português Português- Wapichana*. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

\_\_\_\_\_. Entrevista (junho de 2013) [92 anos]. Entrevistadora: Ananda Machado. Comunidade Canaunanim, município Cantá-Roraima. In MACHADO, Ananda. *Kuadpayzu, Tyzytaba'u Na'ik Marynau Aspectos de Uma História Social da Língua Wapichana em Roraima (1932-1995)*. Tese de doutorado PPGHIS UFRJ. Rio de Janeiro, 2016.

CALVET, Louis Jean. *As Políticas Linguísticas*. São Paulo: Editora Parábola, 2007.

*CARTA de Canaunanim*. 2001. Organização dos Professores Indígenas de Roraima (OPIRR) (no prelo)

DAMULAKIS, Gean. *Cooficialização de línguas no Brasil: características, desdobramentos e desafios*. 2017. Disponível em <<https://lefufrj.wordpress.com/2017/12/21/cooficializacao-de-linguas-no-brasil-uma-visao-panoramica/>> Acesso em 30/11/2018.

EGGERATH, Dom Pedro. *O Valle e os índios do Rio Branco*. Rio de Janeiro: Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Tip. Universal, 1924.

FRANCHETTO, Bruna. A guerra dos alfabetos: os povos indígenas na fronteira entre o oral e o escrito. *Mana*. Estudos de Antropologia Social, v. 14, n.1, 2008.

FREIRE, José Ribamar Bessa. *Rio Babel- a História das Línguas na Amazônia*. Rio de Janeiro: Atlântica, 2004.

\_\_\_\_\_. A Demarcação das línguas indígenas. In CUNHA, Manuela Carneiro; CESARINO, Pedro de Niemeyer. (Orgs). *Políticas culturais e povos indígenas*. São Paulo, Cultura Acadêmica/ Ed Unesp, 2014.

FULNI-Ô, Fábila. *Yaathe a língua do misterioso mundo Fulni-ô - Especial Ano Internacional das Línguas Indígenas*, 2019. Disponível em <<http://www.funai.gov.br/index.php/comunicacao/noticias/5375-yaathe-o-misterioso-mundo-fulni-o-especial-ano-internacional-das-linguas-indigenas>> acesso em 30/04/2019.

FURTADO, Celso. *Cultura e Desenvolvimento em época de crise*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.

GILDEA, S. Linguistic Studies in the Cariban Family in CAMPBELL, L. & GRONDONA, V. *Handbook of South American Languages*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2012.

GIRARDI, Liráucio. Pierre Bourdieu: mercados linguísticos. *Revista Famecas: mídia, cultura e Tecnologia*. Porto Alegre, v.24, n3. Setembro, outubro, novembro e dezembro de 2017. Disponível em <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/25978/15689>> acesso em 12/06/2018.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). *Censo 2010*. Disponível em <[https://www.google.com.br/?client=safari&channel=iphone\\_bm](https://www.google.com.br/?client=safari&channel=iphone_bm)> acesso em 12/01/2020.

INSTITUTO do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) Brasil. *Decreto nº 7.387, de 09/10/2010*. Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL).

\_\_\_\_\_. *Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL: Volume 1 Patrimônio Cultural e diversidade Linguística*. Brasília: IPHAN, 2016.

\_\_\_\_\_. *Guia de Pesquisa e Documentação para o INDL: Volume 2 Formulário e Roteiro de Pesquisa*. Brasília: IPHAN, 2016.

KOUYATÉ, Sotigui. *Encontros de Escuta, Comunicação e Sensibilidade*. SESC SP, 2006. Disponível em <[https://www.youtube.com/watch?v=sJd1te\\_3pJI](https://www.youtube.com/watch?v=sJd1te_3pJI)> acesso em 04/04/2019.

LAGARES, Xóan Carlos. *Qual Política linguística? Desafios Glotopolíticos Contemporâneos*. São Paulo: Parábola, 2018.

LITTLE, P. E. *Amazônia: disputas territoriais em fronteiras perenes*. Baltimore: Imprensa da Universidade Johns Hopkins, Marilan, 2001.

\_\_\_\_\_. *Etnodesenvolvimento local: autonomia cultural na era do neoliberalismo global*. Rev. Tellus, ano 2. n° 3, out, 2002.

MARAZZI, C. *O lugar das meias*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2009.

MORI, Letícia. *O Brasil tem 190 línguas indígenas em perigo de extinção*. BBC Brasil. São Paulo. 2018. Disponível em <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43010108>>. Acessado em 31/10/2018.

MUNDURUKU, Daniel. *Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores*. Lorena: UKA editorial, 2017.

OLIVEIRA, Gilvan Muller. O Lugar das Línguas: América do Sul e os Mercados na Nova Economia. *Synegies Brasil*. Número especial 1, 2010. p. 21-30

\_\_\_\_\_. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trab. linguist. apl.* 2013, vol.52, n.2, pp.409-433. ISSN 2175-764X. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200010>> acesso em 09/04/2019.

\_\_\_\_\_. In MORELLO, Rosângela (org.). *Leis e Línguas no Brasil*. O processo da Cooficialização e suas potencialidades. Florianópolis: IPOL, 2015.

RIST, Gilbert. La Cultura y el Capital Social: complices o victmas del desarrollo? In: Kliksberg y Luciano Tomassini. *Capital social y cultura: claves para el desarrollo*. Fondo de Cultura Económica Bernardo– BID, Buenos Aires, 2002.

\_\_\_\_\_. *El desarrollo: historia de una creencia occidental*. Madri: Los Libros de la Catarata, 2002.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas Brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. 2ªedição. São Paulo: E. Loyola, 1994.

ROSTOW, W.W. *Etapas do Desenvolvimento Econômico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

SACHS, I. Em busca de novas estratégias de desenvolvimento. *Estudos Avançados*. Vol. 9 n 25. São Paulo: Set/Dez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. 3 Ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.

\_\_\_\_\_. *A Terceira Margem: em busca do ecodesenvolvimento*. São Paulo: Compainha das Letras, 2009.

SCHUMPETER, Joseph. A. *Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juros e o ciclo econômico*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SINGER, Paul I. *Desenvolvimento e Crise*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

UFRR. Universidade Federal de Roraima. Site Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena/UFRR. *Programa de Valorização das Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana em Roraima*, 2017. < <http://ufr.br/ultimas-noticias/3666-programa-de-valorizacao-das-linguas-e-culturas-macuxi-e-wapichana-encerra-atividades-com-festa>> Acesso em 05 de junho de 2018.

\_\_\_\_\_. Site Gestão Territorial Indígena. Programa de Valorização das Línguas Indígenas Macuxi e Wapichana (PVLCMW), 2018. Disponível em <[http://ufr.br/gti/index.php?option=com\\_content&view=article&id=65&Itemid=262](http://ufr.br/gti/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=262)> Acesso em 05 de novembro de 2018.

UNESCO. Recommendation Concerning The Promotion and Use of Multilingualism and Universal Access to Cyberspace. Paris. 2013. Disponível em <<https://en.unesco.org/recommendation-multilingualism>>. Acesso em 31 out 2018.

\_\_\_\_\_. *Atlas Mundial dos Idiomas em Perigo*. Disponível em <<http://www.unesco.org/languages-atlas/>> acesso em 11/04/2017.

VEIGA, J. E. 2005. *Desenvolvimento Sustentável: desafios do século XXI*. São Paulo: Garamound, 2005.

VIEIRA, Jaci. *Missionários, Fazendeiros e Índios em Roraima*. A disputa pela terra 1777 a 1980. 2 ed revisada e ampliada. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.



**DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA À EDUCAÇÃO BILÍNGUE: UMA  
BREVE ANÁLISE DA EDUCAÇÃO PARA O BILINGUISMO NO BRASIL**  
*FROM FOREIGN LANGUAGE TEACHING TO BILINGUAL EDUCATION: A  
BRIEF ANALYSIS OF EDUCATION FOR BILINGUALISM IN BRAZIL*

*Ana Cristina Bonetti Brasil Soares<sup>1</sup>*

## Resumo

Nos contextos multilíngues em que vivemos, o ensino de língua estrangeira – LE – tem ocupado espaço de destaque dentro do campo de estudo da Linguística Aplicada. Este artigo buscou sintetizar os principais momentos históricos na trajetória da educação brasileira no tocante ao ensino de LE, associando-os às teorias da linguagem que embasaram cada abordagem e método de ensino. Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico, na qual conhecimentos teóricos já construídos por outros autores serviram como subsídio para a análise da questão proposta. Foram descritos e discutidos os principais métodos e as respectivas teorias da linguagem que os sustentam, desde o período colonial até o início do século XXI, na seguinte ordem: o método de gramática e tradução; o método direto; a teoria behaviorista e o método audiolingual; a teoria inatista e o método natural; a teoria interacionista e a abordagem comunicativa; o pós-método; e, por fim, tecemos considerações sobre a educação bilíngue, perspectiva que almeja o desenvolvimento da proficiência linguística e acadêmica do aluno. Este estudo nos levou a concluir que: a) algumas das maiores dificuldades enfrentadas na aplicação dos métodos não reside apenas em falhas teóricas, mas na dificuldade de desenvolver uma práxis educativa capaz de concretizar os objetivos a que se propõe; b) a efetivação de uma educação bilíngue nas escolas brasileiras demanda a definição de políticas educacionais para a modalidade; c) fazem-se necessários estudos científicos desenvolvidos em âmbito nacional para delinear a realidade desta modalidade de ensino em nosso país e subsidiar práticas coerentes aos objetivos a que ela se propõe. Utilizamos os estudos de pesquisadores brasileiros como Leffa (2012; 1999; 1988), Krüger e Parise (2007), Orlandi (2009), Moura (2009) e Gomes (2016), e autores estrangeiros que contribuíram para com o estudo das teorias da linguagem voltadas ao ensino de segunda língua, como Krashen (1982), Ellis (1994), Baker (2001), Kumaravadivelu (2001), Cummins (2009), García (2009), Malone (2012) e Grosjean (2013). **Palavras-chave:** Ensino de língua estrangeira; Educação bilíngue; Ensino e aprendizagem na educação bilíngue.

## Abstract

The multilingual contexts which we live in today, second language teaching has taken a special place in the Applied Linguistics research field. This article aims to synthesize the main historical moments in Brazilian education trajectory, concerning foreign language teaching, associating them with language theories that serve as foundation for each teaching approach and method. To do so, we made bibliographic research in which theoretical knowledge built by other authors serve as an allowance for this analysis. We described and analyzed each method and language theory in which they are based on, from the colonial period to the beginning of the 21st Century, in the following order: grammar and translation method; direct method; behaviorist theory and audiolingual method; innatist theory and natural method; interactionist theory and communicative approach; the postmethod; and, finally, we made some considerations about bilingual education, a perspective which aims linguistic and academic proficiency development. This study led us to conclude: a) some of the biggest struggles in methods' application are not only related to theoretical failures, but to difficulties in developing educational praxis able to materialize the desired goals; b) the consolidation of bilingual education in Brazilian schools educational policy definition for this model; c) scientific studies must be developed in national basis to outline the reality of this teaching model in our country and support coherent practices in order to achieve the intended goals. We used Brazilian researchers' writings, as Leffa (2012; 1999, 1988), Krüger e Parise (2007), Orlandi (2009), Moura (2009) and Gomes (2016), as well as foreign authors who contributed to language theories researches in second language teaching, as Krashen (1982), Ellis (1994), Baker (2001), Kumaravadivelu (2001), Cummins (2009), García (2009), Malone (2012) and Grosjean (2013).

**Keywords:** Foreign language teaching; Bilingual education; Teaching and learning in bilingual education.

<sup>1</sup> Mestranda do programa de Pós-Graduação em Letras da UNIOESTE, Área de Linguagem e Sociedade, Linha de Pesquisa Práticas Linguísticas, Culturais e de Ensino.



## Introdução

Realizar um estudo histórico sempre requer cautela. Contar a história implica selecionar nomes, datas, fenômenos e conceitos relevantes. Tal projeto de alguma forma sempre se mostrará parcial, uma vez que a seleção realizada pelo pesquisador é motivada por objetivos específicos, por pesquisas que lhe estão disponíveis e pela análise de outros que já revisitaram os principais momentos históricos. Desta forma, o presente artigo não pretende contemplar toda a gama de eventos e teorias identificados ao longo da história do ensino de língua estrangeira - LE<sup>2</sup> no Brasil, mas se apresenta como espaço de discussão para compreensão da evolução desse processo de ensino em nosso país, reconhecendo o contexto e as teorias da linguagem que interferiram nessa trajetória, desde as primeiras práticas de ensino de LEs no período colonial até tendências contemporâneas que culminam com propostas de educação bilíngue.

Muitos escreveram sobre o tema, adotando diferentes abordagens. Alguns autores estudaram o processo histórico e a legislação educacional formulada em cada período da educação brasileira (LEFFA, 1999; 1988; MOURA, 2009). Outros optaram por analisar as teorias da linguagem correntes em cada momento histórico e de que forma tais teorias levaram à construção de diferentes métodos de ensino de segunda língua (KRÜGER; PARISE, 2007; MALONE, 2012). Neste trabalho, pretendemos aliar essas duas vertentes de pesquisas, buscando um produto um pouco mais diverso e completo ao aliar políticas educacionais para o ensino de línguas às teorias da linguagem em discussão em cada momento histórico selecionado.

Nosso principal objetivo é refletir sobre o fenômeno do ensino de LE no Brasil, e a pergunta que norteia esta pesquisa é: de que forma as teorias da linguagem contribuíram para o desenvolvimento do ensino de línguas em nosso país, culminando com o desenvolvimento de programas de educação bilíngue nos últimos 20 anos? Para tanto, pretendemos:

- a) Delinear a história do ensino de LE no contexto histórico brasileiro, desde o período colonial até as primeiras décadas do século XXI;
- b) Identificar as teorias da linguagem que fundamentaram o ensino de línguas em diferentes momentos históricos da educação brasileira;
- c) Compreender as contribuições e limitações das teorias e práticas em ensino de LE ao longo da história da educação nacional;
- d) Compreender os princípios básicos que norteiam o processo de educação para o bilinguismo.

---

<sup>2</sup> Neste trabalho iremos utilizar L1 para nos referir à língua materna ou primeira língua e, para línguas adicionais, utilizaremos a sigla LE (Língua Estrangeira) na maioria das referências. Mas preferiremos L2 quando tratarmos da concepção contemporânea de segunda língua, termo utilizado também por Krashen (1982) em sua pesquisa. Partiremos do princípio defendido por Ellis (1994) em que LE se refere a uma língua que não exerce papel central na comunidade onde está sendo aprendida, muitas vezes resumindo-se à aprendizagem no ambiente escolar. Por sua vez, L2 desempenha um papel institucional e social na comunidade onde está sendo aprendida, como elemento de integração e socialização, em geral por tratar-se de um contexto bilíngue ou multilíngue.

Partimos da premissa de que os postulados teóricos dos principais pesquisadores da linguagem contribuíram significativamente para a elaboração de métodos e propostas para o ensino de LE, dando-lhes novos rumos e respondendo às motivações e necessidades de cada momento histórico em que se desenvolveram.

A validade deste estudo reside exatamente na premência de se compreender o papel que as línguas exercem na sociedade contemporânea. Aprender uma segunda língua nos dias de hoje não é mais um luxo ou um diferencial: é uma necessidade. Na verdade, o Brasil está entre os poucos países do mundo de população majoritariamente monolíngue<sup>3</sup>. De acordo com Cummins (2009), estima-se que cerca de 70% da população mundial seja bilíngue. O fenômeno hoje conhecido como educação bilíngue tem se difundido no Brasil de modo muito rápido nos últimos anos, visando atender às demandas de uma sociedade global que exige o domínio de segunda língua, com particular interesse pela língua inglesa. O processo de globalização, tanto em termos econômicos quanto políticos, culturais e ideológicos, tem diminuído a distância e transposto as fronteiras entre nações. Nesse novo contexto, afirma-se que o cidadão do século XXI deva estar preparado para participar de uma comunidade internacional, desenvolvendo competências e habilidades que permitam a interação e a comunicação eficiente nas mais diversas áreas de atuação humana.

Entende-se, entretanto, que este fenômeno deriva de um processo histórico de contato entre povos e culturas. Em diferentes momentos da história brasileira, os objetivos de se ensinar e aprender uma LE foram se alterando de acordo com o contexto econômico, político e social, bem como com os paradigmas aceitos então pela sociedade. Novos conceitos acerca do funcionamento da língua e de como ela é aprendida ou adquirida deram origem a modelos e métodos para ensino e aprendizagem de idiomas. Reconstituir este percurso nos ajudará a compreender onde estamos agora, o que nos levou a chegar até aqui e que caminhos se projetam à nossa frente.

Pautamo-nos no princípio de que é necessária uma educação para a cidadania global. Vivemos em um mundo globalizado, interconectado e dinâmico, que demanda a formação de indivíduos aptos a interagir nos contextos multilíngues contemporâneos. Ecoamos a afirmação de García (2009) de que a educação para o bilinguismo é a única maneira possível de educar crianças no século XXI e, de modo extensivo, jovens e adultos também. Desta forma, torna-se imprescindível pensar em estratégias de ensino capazes de enfrentar o grande desafio de ampliar o repertório linguístico de nossos alunos, possibilitando o desenvolvimento de competências linguísticas necessárias para a participação cidadã neste mundo global.

---

<sup>3</sup> Com essa declaração, não reafirmamos o mito do monolinguismo no Brasil. Sabe-se que há mais de 300 línguas sendo faladas no país hoje, sendo 274 delas indígenas, estas representando apenas 0.2% da população (CAVALCANTI, 1999). Carecemos de estudos que dimensionem mais precisamente a porcentagem da população brasileira que se declara bilíngue. Entretanto, a título de ilustração, no tocante à língua inglesa, estudos do *British Council* (2014) apontam que apenas 5% dos brasileiros são fluentes nessa segunda língua. Retomaremos essa questão mais à frente, neste trabalho, ao tratarmos da educação bilíngue no Brasil.

Esta pesquisa classifica-se como sendo exploratória, de cunho bibliográfico, com a finalidade de identificar um problema e compreendê-lo a partir de conhecimentos teóricos já construídos por autores estudiosos do tema. Busca apresentar pontos de convergência entre os conceitos postulados por eles, na tentativa de se estabelecer um referencial teórico consistente que sirva de base para o objetivo a que se propõe. A fim de se alcançar este propósito, realizou-se um trabalho de revisão bibliográfica no qual serão analisados os estudos de pesquisadores brasileiros como Leffa (2012; 1999; 1988), Krüger e Parise (2007), Moura (2009), Orlandi (2009) e Gomes (2016), e autores estrangeiros que contribuíram para com o estudo das teorias da linguagem voltadas ao ensino de segunda língua, como Baker (2001), Kumaravadivelu (2001), Cummins (2009), García (2009), Malone (2012) e Grosjean (2013).

As seções serão destinadas à breve descrição e análise de cada método e teoria da linguagem que o sustenta, na seguinte ordem: primeiro, o método de gramática e tradução; segundo, o método direto; terceiro, a teoria behaviorista e o método audiolingual; quarto, a teoria inatista e o método natural; quinto, a teoria interacionista e a abordagem comunicativa; sexto, o pós-método; e o sétimo, por fim, traz considerações sobre a educação bilíngue.

### **O método de gramática e tradução**

Leffa (1999) afirma que, ao contrário do que se possa crer hodiernamente, o Brasil possui uma tradição em seu sistema educacional de grande ênfase no ensino de línguas. Muitos fatores, entretanto, levaram a mudanças no cenário da educação brasileira nas últimas décadas, inclusive o declínio no interesse do ensino de novos idiomas.

Desde o período colonial, o grego e o latim eram línguas valorizadas e ensinadas em território nacional. Durante o Brasil Império, diversas iniciativas incentivaram o ensino de LEs em nossas terras, especialmente a partir de 1855, quando uma reforma educacional inovadora abre espaço para o ensino de línguas modernas, elevando-as ao mesmo patamar de importância das línguas clássicas. Leffa (1999) observa, contudo, que problemas envolvendo a administração dessas iniciativas e a falta de uma metodologia adequada acabaram por impedir que tal reforma obtivesse maior sucesso.

A metodologia utilizada então é conhecida como método de gramática e tradução (MGT)<sup>4</sup>. Leffa (1988) a define como a metodologia com maior tempo de uso na história do ensino de

---

<sup>4</sup> Leffa, em seu trabalho intitulado *Metodologia do ensino de línguas*, de 1988, trata do problema da terminologia utilizada ao se falar em método e abordagem no ensino de línguas. Para o autor, abordagem é o termo mais abrangente e que engloba pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Método, por sua vez, tem uma abrangência mais restrita e está contido dentro de uma abordagem, envolvendo, de modo geral, normas para seleção, apresentação e avaliação de itens linguísticos na elaboração de um determinado curso. Uma vez que já se consagrou o uso do termo *método* para se referir a abordagens de ensino, utilizaremos aqui os termos método de gramática e tradução, método direto, método audiolingual e método natural tal qual tradicionalmente aceitos, mas abordagem comunicativa no sentido apropriado da expressão, designando a mais recente abordagem que deu origem a diversos métodos na contemporaneidade.

línguas, uma vez que sua origem remonta pelo menos ao século XIV, quando renascentistas se interessam pelo resgate das línguas clássicas greco-romanas. No Brasil, esse método se faz presente até o início do século XX e, em maior ou menor grau, sua influência ainda pode ser encontrada em algumas práticas contemporâneas.

De acordo com Krüger e Parise (2007), o MGT caracteriza-se por uma abordagem dedutiva, em que os estudantes aprendem regras de gramática e listas de vocabulário que pertençam a um determinado texto lido e traduzido em sala de aula. A ênfase está na modalidade escrita da língua, sem maiores preocupações com a pronúncia ou oralidade. Mesmo do professor não se exigia que soubesse falar a língua alvo, uma vez que o método se concentrava em atividades de leitura e tradução. O objetivo do MGT era permitir a apreciação da literatura e da cultura produzida em LE. Não há registro de uma teoria da linguagem que justifique o método. Acredita-se que ele tenha surgido como herança do ensino e aprendizagem das línguas clássicas, já mortas. Os autores concordam ainda em dizer que o MGT tenha recebido suporte da visão então corrente da psicologia, que acreditava que a disciplina da mente era fundamental para o indivíduo. Daí a necessidade de disciplinar a mente para compreender as regras da língua e compreender os enunciados apresentados, traduzindo-os.

Durante o período imperial da história da educação brasileira, viveu-se uma fase onde o plurilinguismo foi amplamente encorajado. Os alunos chegavam a estudar quatro idiomas no então chamado ensino secundário. Todavia, houve paulatinamente uma redução no número de horas dedicadas ao ensino de línguas, a ponto de, no final do Império, ser perceptível uma queda gradual no prestígio de LEs na escola, como afirma Leffa (1999). Reduções da carga horária semanal e até mesmo da oferta de determinadas línguas continuaram a acontecer na Primeira República, desde 1892 até o início do século XX.

Com o advento da industrialização e a necessidade de comunicação entre as nações, novas teorias começam a surgir em outros países, buscando superar as limitações do MGT. Elas acabam por chegar em solo brasileiro na forma de métodos a serem aplicados tal qual foram desenvolvidos em outros contextos.

### **O método direto**

Em 1931, a Reforma Francisco Campos introduziu no país medidas para resgatar o valor do ensino de línguas (LEFFA, 1999). A reforma definiu também uma nova abordagem para o ensino de línguas: o método direto (MD), já em voga na Europa. Este método pressupõe que aprender uma segunda língua (L2) deva se dar por um processo natural, semelhante àquele pelo qual se aprende a língua materna (L1). Como uma reação ao MGT, o MD proíbe a tradução e faz uso da associação direta de objetos e imagens à pronúncia do vocabulário. Sentenças simples, mas completas, são utilizadas desde o início da instrução (KRÜGER; PARISE, 2007).

De acordo com Gomes (2016), a primeira menção ao termo MD data de 1853, na publicação do linguista francês Claude Marcel intitulada *Language as a means of mental culture and international communication*<sup>5</sup>. Neste documento, Marcel traça preceitos educacionais que associavam a aprendizagem natural da L1 à L2. O linguista sugere a ênfase na oralidade, a eliminação da tradução e o estabelecimento de um ambiente monolíngue, em que apenas a língua alvo deveria ser falada. A gramática é aprendida de forma indutiva. Textos literários são objetos de leitura por simples prazer, e questões culturais passam a ser também abordadas em sala de aula.

No Brasil, a Reforma Capanema, de 1942, reforça a adoção do MD. Leffa (1999) refere-se aos anos 40 e 50 como “anos dourados” do ensino de LE no país. O texto da Reforma, bem como as instruções que se seguiram a ela, preconizavam um ensino essencialmente prático, orientado não apenas para objetivos instrumentais (compreender, falar, ler e escrever), mas também para objetivos educativos (contribuir para a formação da mentalidade, desenvolvendo hábitos de observação e reflexão) e culturais (conhecimento da civilização estrangeira, capacidade de compreender as tradições e ideais de outros povos, inculcando no aluno a unidade do espírito humano).

Leffa (1999) afirma que era comum alunos do Colégio Pedro II<sup>6</sup> terminarem o ensino médio lendo obras de escritores clássicos no original, em inglês, francês, espanhol e até latim. Mas o sucesso ainda parecia ser restrito à área da leitura e não se expandiu para as demais áreas nem para as demais escolas do país. Isso se deve, em grande parte, ao pouco tempo disponível para a aplicação de um método que proibia o uso da língua materna – L1 em sala, demandando mais tempo para levar a efeito o objetivo da aula. Como explicam Krüger e Parise (2007), grandes esforços eram despendidos para explicar algum vocábulo aos alunos em sala de aula, quando, em outras situações, uma simples explicação em L1 teria sido suficiente para se seguir adiante. Ao mesmo tempo, os professores também possuíam habilidades limitadas ao falar em L2. O método de certa forma exigia falantes nativos ou que tivessem alto nível de proficiência em L2. Não era fácil encontrar profissionais com esse perfil. Mesmo os alunos não reconheciam a importância da oralidade e da conversação na aprendizagem da nova língua.

Leffa (1999) chega a firmar que o MD parece nunca ter chegado em sua plenitude às salas de aula. Pelas precariedades já descritas, as práticas que de fato foram desenvolvidas na escola mais se assemelhavam a uma aula de leitura modificada. Surge, inclusive, um movimento em defesa do resgate do ensino tradicional do MGT em oposição ao MD, chamado de método de leitura (ML). Leffa (1988) explica que críticos não faltaram a esse movimento emergente. Gatenby (1972) afirmou:

---

5 Língua como um meio de cultura mental e comunicação internacional (tradução nossa).

6 O Colégio Pedro II é uma das instituições de ensino mais antigas e tradicionais do país, fundado em 1837. Serviu de modelo e referência para todas as iniciativas educacionais durante o Brasil Império, o que perdurou por muito tempo, mesmo após a Proclamação da República.

“Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura” (GATENBY, 1972, p.43).

Destarte, embora a proposta teórica da legislação e do próprio método em si fosse inovadora, não chegou a efetivamente alcançar os objetivos a que se propunha.<sup>7</sup>

### **A teoria behaviorista e o método audiolingual**

Durante a Segunda Guerra Mundial, o governo norte-americano estabeleceu um programa de treinamento especial para o exército (Army Specialized Training Program – ASTP), cujo principal objetivo seria, conforme definido por Krüger e Parise (2007), oferecer proficiência nas práticas orais de LE. Era imperioso que o exército fosse capaz de compreender, interpretar e traduzir as mensagens de tropas inimigas, ao mesmo tempo que se aproximavam e definiam estratégias com as tropas aliadas.

Para tanto, estudiosos de 55 universidades norte-americanas se envolveram no programa. Krüger e Parise (2007) relatam que as estratégias criadas para o ASTP originaram-se do método utilizado por Leonard Bloomfield ao estudar línguas indígenas americanas, e que foi conhecido como Método Informante. Considerando que as culturas indígenas caracterizam-se por serem essencialmente orais, a ênfase do método está em primeiramente aprender a ouvir e falar. Nele, um informante nativo servia como modelo e fonte a ser imitado pelos aprendizes. Enfatiza-se a importância do contato com a língua alvo como fator fundamental para a aprendizagem da L2.

Como nos informa Malone (2012), Bloomfield foi o fundador da linguística estruturalista norte-americana, tendo sido ele um estudioso do estruturalismo de Saussure. Saussure, no início do século XX, deu ênfase em suas pesquisas ao estudo sincrônico do sistema de linguagem, à análise da estrutura da língua, em que, acreditava ele, cada elemento inserido no sistema só poderia ser definido por meio de relações de equivalência ou oposição em relação aos demais elementos. A partir disso, Bloomfield desenvolveu sua própria versão da linguística estrutural, aplicando-a ao ensino de LE. O método audiolingual (MA) surge como desdobramento do método informante de Bloomfield.

---

<sup>7</sup> Parece-nos que a dualidade entre teoria e prática é um fenômeno recorrente nos mais diversos momentos históricos da educação. Aplicar a teoria na prática ou, em outras palavras, estabelecer uma práxis educativa coerente sempre foi um desafio e um dos principais motivos para o insucesso de propostas inovadoras e promissoras. Parece-nos que reside aí um dos grandes pilares para que se alcance o sucesso e qualidade na educação como um todo: construir uma ponte dialógica entre teoria e prática. Nesta estão presentes os conflitos a serem superados, e deve ser a fonte de estudos e pesquisas que busquem encontrar formas de intervir para modificar os problemas identificados. As teorias e estratégias que nascem da observação e análise do fenômeno concreto devem então retornar à sala de aula para serem testadas e aplicadas, de modo a responder às necessidades reais do contexto educacional estudado. Entendemos que esse processo dialógico é a chave para que aproximemos teoria e prática em prol do sucesso não apenas de uma metodologia, mas de nossos alunos.

Uma das premissas básicas do MA é a de que o aprendiz deve primeiro aprender a ouvir e falar, para somente mais tarde ter contato com a leitura e a escrita. Faz-se largo uso de repetição e memorização de diálogos. De base empirista, a aprendizagem de línguas era compreendida como uma formação de hábitos por meio de atividades de fixação repetitivas e treino.

O MA, tal qual o método informante de Bloomfield, possui suas bases fincadas na corrente linguística chamada de Behaviorismo ou Comportamentalismo, conforme enunciada por B. F. Skinner. Malone (2012), em sua síntese a respeito dessa corrente, afirma que, segundo ela,

“Qualquer comportamento humano poderia ser aprendido por meio de um processo de estímulo, resposta e reforço positivo ou negativo (às vezes abreviado como E-R-R). [...] O objetivo é fazer com que o comportamento desejado torne-se um hábito, executado espontaneamente” (MALONE, 2012, s.p.).<sup>8</sup>

Na escola, isso se reflete por meio do uso de técnicas de estímulo e resposta. A memorização dos diálogos e treino de modelos, entretanto, acontecem em situações descontextualizadas. O que se aprendia em sala de aula normalmente não possibilitava a comunicação na vida real. No Brasil, o método audiolingual não chegou a ser adotado oficialmente pelo sistema de ensino nacional, mas suas repercussões influenciaram inovações nas escolas de idiomas que se multiplicaram nas décadas de 60 e 70, dada a ineficácia do ensino de línguas nas escolas regulares. Essa situação de descrédito intensificou-se com as determinações das Leis de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1961 e 1971, que reduziram drasticamente o número de horas destinadas ao ensino de LE nas escolas.

### **A teoria inatista e o método natural**

Enquanto no Brasil sofríamos com o declínio do ensino de LEs nas instituições de ensino regulares, em outros países do mundo era possível verificar um movimento contrário. O fluxo migratório para os Estados Unidos após a Segunda Guerra Mundial e o fortalecimento de relações internacionais entre países europeus são exemplos de situações que levaram os governos estrangeiros a investir na aprendizagem de L2 (MALONE, 2012).

Adentrando a década de 1960, Noam Chomsky (1959) propõe a teoria da gramática transformacional, ou gerativismo, questionando a abordagem estruturalista de seus predecessores. A teoria da linguagem deixa de ser meramente descritiva para ser também explicativa. Consoante as afirmações de Orlandi (2009), Chomsky traz para a Linguística conceitos da Lógica e da Matemática, ao mesmo tempo que introduz estudos sobre os fundamentos biológicos da linguagem.

---

<sup>8</sup> Texto original: “[...] *any human behavior could be learned through a process of stimulus, response, and positive or negative reinforcement (sometimes abbreviated as S-R-R). [...] The object was to make the desired behavior become a habit, performed spontaneously.*”

Chomsky conceitua os termos competência e desempenho. Competência é compreendida como a capacidade inata que o falante tem de produzir, compreender e reconhecer a estrutura de sua própria língua. Assim, desenvolver linguagem é natural, inato a todo ser humano. Por outro lado, o desempenho (também chamado de performance ou uso) é o uso concreto da linguagem no dia a dia. Chomsky não se preocupa com o desempenho, mas com o rigor científico no estudo da competência do falante, desenvolvendo uma teoria inatista de aquisição da linguagem. É possível afirmar que sua teoria muito contribuiu com o campo da psicolinguística.

Nos anos 70, influenciado pelo gerativismo chomskiano, Krashen (1982), linguista norte-americano que muito favoreceu a área de Linguística Aplicada por meio de suas pesquisas no campo de aquisição de L2, desenvolveu o *Monitor Model* (Modelo Monitor), fundamentado em cinco hipóteses. A primeira delas é a de que existe uma ordem natural para que se aprenda a estrutura da L2, ou seja, algumas estruturas gramaticais seriam naturais e primeiramente aprendidas em relação a outras, o que não necessariamente implica em uma lista de conteúdos gramaticais a serem apresentados em determinada ordem.

A segunda hipótese é a distinção entre aprendizagem e aquisição da L2. A aprendizagem é o processo formal e consciente em que elementos e regras da gramática são explicitamente ensinados em um ambiente escolar. A aquisição, por sua vez, é um processo natural resultante da interação em um contexto significativo. O cerne não está em identificar e usar estruturas da língua, mas em efetivar o ato comunicativo em si.

A terceira hipótese desenvolvida por Krashen (1982) diz respeito à função inconsciente de monitor que ocorre durante o processo de aquisição da L2. À medida em que o aprendiz vai adquirindo fluência em seu discurso em L2, esta função inata ao ser humano vai permitindo a correção de sua produção, monitorando-a. Sua função básica é de corrigir pequenos desvios do discurso (em relação à norma da língua) e aprimorar a produção oral do aprendiz.

A quarta hipótese diz respeito ao filtro afetivo que desempenha um papel crítico na aquisição de uma L2. Emoções e sentimentos positivos podem encorajar a aprendizagem da L2, enquanto ambientes de medo e ansiedade podem prejudicá-la.

A quinta e última hipótese do autor aqui apresentada é provavelmente sua maior contribuição para os estudos do processo de aquisição da L2, e é chamada de *comprehensible input*<sup>9</sup>, entendida como força motriz da aquisição propriamente dita. De acordo com o autor, para que se adquira uma L2, o *comprehensible input* é tudo de que o aprendiz necessita. Isto significa que é preciso desafiar o aluno a compreender o uso da linguagem em um nível imediatamente superior àquele que ele já domina ( $i + 1$ , sendo  $i$  o nível de proficiência em que ele se encontra), apresentando o tema/conteúdo/atividade a ser trabalhada por meio de uma introdução que se

---

<sup>9</sup> A tradução apropriada do termo em português equivaleria a uma *introdução compreensível* ao tema/atividade a ser desenvolvida.

faça compreensível ao educando, construindo uma ponte entre seu atual nível de proficiência linguística e o próximo.

Estudos posteriores retomaram as hipóteses desenvolvidas por Krashen e as ampliaram. Jim Cummins, linguista canadense, também influenciado pela abordagem ou método natural de aquisição da L2, avança em direção à distinção entre as habilidades comunicativas básicas interpessoais e a proficiência em linguagem acadêmica<sup>10</sup>, analisando que estas duas dimensões da língua demandam contextos diferentes, mais ou menos complexos, com necessidade de maior ou menor suporte para aquisição e uso da linguagem. Como explicado por Malone (2012) tanto Krashen (1982) quanto Cummins (2009) reconhecem o papel fundamental que a L1 representa no processo de aquisição da L2, e abrem portas para que se comece a considerar a importância da interação e do contexto de aprendizagem neste processo.

Durante estas décadas de intensa produção na área de aquisição de L2, o Brasil deixa de preocupar-se com a adoção de um único método para ensino de LEs. A influência das teorias desenvolvidas em outros contextos é trazida ao Brasil sob a forma de experimentações e métodos próprios de iniciativas privadas, principalmente de escolas de idiomas, na tentativa de construir uma metodologia moderna e diferenciada capaz de superar as deficiências daquelas que as antecederam.

### **A teoria interacionista e a abordagem comunicativa**

A abordagem comunicativa, bem como os métodos que se desenharam a partir dela, surge da necessidade de se responder às demandas de aquisição e uso da LE em situações da vida real. Essa abordagem tem suas raízes na teoria interacionista delineada por Vygotsky, também conhecida como teoria sociointeracionista ou sociocultural. Nas palavras de Malone (2012), Vygotsky enfatizou o papel do contexto social e dos demais indivíduos que interagem com a criança ao longo de sua aprendizagem como fator preponderante no desenvolvimento da linguagem infantil e de sua compreensão de mundo.

Além de dar a importância devida à interação social no desenvolvimento do indivíduo, e estudar as relações entre pensamento e linguagem, pesquisadores interacionistas ampliaram alguns conceitos apresentados por linguistas que os antecederam. É o caso de Swain (1985), que, sem desconsiderar o valor essencial do *comprehensible input* de Krashen, destaca notoriamente as estratégias de *meaningful output*<sup>11</sup> como sendo imprescindíveis para o desenvolvimento linguístico do indivíduo e o estabelecimento de interação social. Em outras palavras, é preciso que se desenvolvam estratégias capazes de não apenas providenciar a compreensão daquilo que

---

10 Os termos originais utilizados por Cummins são BICS (Basic Interpersonal Communication Skills) e CALP (Cognitive-Academic Language Proficiency).

11 Assim como acontece com o termo *comprehensible input*, o termo normalmente mencionado como *meaningful output* ainda não encontrou tradução apropriada em língua portuguesa, mas equivale à ideia de produção significativa de discurso, oral ou escrito.

se está apresentando durante a interação social (compreensão auditiva, leitura), mas também em estratégias que possibilitem o desenvolvimento das habilidades de fala (conversação) e escrita. A autora destaca que aprendizes de LE, bem como os próprios professores, beneficiam-se mutuamente ao engajarem-se em situações reais de uso da língua e receberem *feedback* de seus pares.

Diversas estratégias são desenvolvidas em todo o mundo para o ensino de LE a partir de uma abordagem comunicativa. A influência dessa nova maneira de conceber o ensino de línguas estrangeiras chega também ao Brasil na década de 1990. A LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - de 1996 prevê em seu artigo 3º o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Como apresentado por Leffa (1999), os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, publicados em 1998, complementam as instruções contidas na LDB estabelecendo como princípio para o ensino de línguas estrangeiras a transversalidade, incorporando questões sociais, culturais, ambientais e outras, chamadas então de temas transversais.

“Os Parâmetros não chegam a propor uma metodologia específica de ensino de línguas, mas sugerem uma abordagem sociointeracional, com ênfase no desenvolvimento da leitura, justificada, segundo seus autores, pelas necessidades do aluno e as condições de aprendizagem” (LEFFA, 1999, p.16).

O próprio documento admite que a ênfase na leitura leva em consideração a função social do ensino de língua estrangeira moderna no país em termos de objetivos realizáveis conforme as condições existentes.<sup>12</sup> Entretanto, essa baixa expectativa levou a resultados igualmente insignificantes no que se refere ao desenvolvimento de uma educação linguística de qualidade nas instituições de ensino regulares do país.

Na tentativa de expandir o que preconizavam os PCNs, foram publicadas em 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira (OCEM-LE), que buscaram romper com o caráter estruturalista e instrumental do ensino de língua estrangeira, expandindo a prática pedagógica a partir do conceito de letramento (DUBOC, 2011). Afirma a autora:

“As OCEM-LE parecem priorizar um conceito de letramento como prática social para além do reconhecimento e manuseio de gêneros textuais e seus componentes linguísticos, o que implica considerá-lo dentro de um contexto político-ideológico mais amplo; em outras palavras, a noção de letramento como prática social sugere que o lidar com uma ‘tecnologia de escrita’ necessita ser inserido à cultura do sujeito leitor, de maneira que os sentidos sejam criados e interpretados de forma situada e crítica num processo que considera questões de ideologia e poder nos diversos contextos discursivos” (DUBOC, 2011, s.p.).

Tais discussões evidenciam a importância da concepção de letramento ao reconhecer

---

12 Observamos novamente a conformidade com o *status quo* do ensino de línguas no país e a falta de vontade política e de iniciativa em se propor um projeto mais ambicioso de ensino de LE capaz de alavancar a qualidade da educação linguística ofertada no país.

a construção de sentidos do discurso por meio da interação entre os sujeitos, considerando a diversidade, o conhecimento de mundo, as relações de poder e até mesmo o desejo de emancipação e participação no contexto de cidadania global. Assim, comunicar-se em LE não se resume a meramente fazer uso desse código linguístico ou dominar aspectos de sua estrutura formal, mas mobilizar conhecimentos linguísticos para garantir efetiva participação em contextos de prática social bilíngues, exercendo seu papel de cidadão ao interagir em um mundo global e multilíngue.

Em 2017, foi homologada no Brasil a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. A BNCC é um documento normativo destinado a nortear as propostas curriculares das escolas em todo o território nacional. A BNCC estabelece, por exemplo, que o inglês seja ofertado nas séries finais do Ensino Fundamental e legitima seu *status* de língua franca. Isso significa que a língua inglesa passa a ser vista não apenas como a língua pertencente a determinados países ou nações, mas como uma ferramenta de comunicação e acesso ao mundo globalizado. Enquanto língua franca, entende-se que ela é uma língua permeada por variações, utilizada em diferentes contextos, dependendo do lugar e do grupo que a utiliza. Valoriza-se, assim, a dimensão intercultural da língua.

“Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela ‘do estrangeiro’, oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados pelo mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês ‘correto’ – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos” (BRASIL, 2017, s.p.).

O documento preconiza a ampliação das práticas de oralidade, a análise e reflexão sobre a língua (sempre de modo contextualizado), bem como a introdução da dimensão cultural. A ideia é que o educando aprenda a língua na prática comunicativa e em contato com situações reais de uso prevendo, inclusive, a possibilidade de multiletramentos que considerem gêneros textuais digitais.

Ainda é muito cedo para que se analise de que forma o ensino de LE no Brasil – em particular da língua inglesa – irá se desenvolver, e mesmo se os pressupostos contidos na BNCC serão efetivados na prática. Certo é que ainda há muitos desafios a serem superados para que se obtenha êxito nessa empreitada.

### **O pós-método**

No espaço aberto pelas reflexões interativo-comunicativas, surge o que se tem definido como pós-método. Esse novo conceito é apresentado por vários autores como Kumaravadivelu (2001). Ao reconhecer a necessidade de uma educação linguística que seja sensível ao contexto

sociocultural e político de uma comunidade, e a necessidade de professor e alunos serem agentes e coautores de um processo capaz de orientar uma aprendizagem significativa e relevante para a formação do estudante, o autor registra um novo posicionamento para o ensino de LE: o ir além de um método único capaz de promover educação linguística de qualidade. Em outras palavras, a abolição de métodos prescritivos.

Leffa (2012) diz a respeito do pós-método:

“O ensino de línguas no presente caracteriza-se, assim, por três grandes linhas de ação. A primeira é a substituição da abordagem comunicativa, como proposta unificada de ensino, por uma série de estratégias diversificadas que buscam atender as condições de aprendizagem do aluno, a realidade do professor e o contexto em que tudo isso ocorre, variando sempre de um lugar para outro. A segunda linha de ação diz respeito à integração da aprendizagem das línguas com o seu entorno, levando em consideração a realidade social do aluno; com a proposta prática de que a melhor maneira de integrar o aluno ao seu meio, desenvolvendo a cidadania, é pela implantação da pedagogia de projetos. Finalmente, a pedagogia dialógica permite ao professor construir com o aluno o conhecimento linguístico que historicamente valoriza o próprio contexto em que vivem” (LEFFA, 2012, p.402).

Assim, defende-se a liberdade de organização do processo de ensino. A ausência de validação de um único método permite a emancipação do professor e do aluno, uma prática em que o educador se torna senhor de seu fazer pedagógico, gerenciando o processo de ensino e tomando decisões sobre os melhores caminhos a seguir. O aluno desempenha papel igualmente relevante, como autor de sua aprendizagem, coparticipante ativo do processo de construção do conhecimento, respeitado em seu estilo de aprendizagem individual.

Essa concepção abre espaço para a flexibilização curricular e para a integração com outras áreas do conhecimento. Permite que projetos educativos sejam organizados em torno de temas e práticas contextualizadas, capazes de responder a reais necessidades do cotidiano. Leffa (2012) afirma que, para além do mero domínio do código, a educação linguística diz respeito ao contexto em que vive o aluno, estabelecendo relações com outras disciplinas do currículo escolar, com os interesses da comunidade e suas necessidades e com a cidadania, em um processo que inclui a cultura do outro sem excluir a própria. Integração seria a palavra de ordem.

Kumaravadivelu (2001) resume o pós-método em três parâmetros pedagógicos: particularidade, praticabilidade e possibilidade. De acordo com o autor, esses três parâmetros têm o potencial de oferecer a contextualização necessária ao aprendizado de línguas, facilitando a organização de uma educação linguística sensível à real situação local em termos linguísticos, socioculturais e políticos. Tal proposta de educação rompe com a relação tradicional entre teoria e prática, permitindo que os professores construam sua própria práxis, unindo alunos e educadores como coexploradores de um novo fazer na educação linguística. Desta forma,

liberta o professor da escravidão dos métodos e se alinha com as demandas emergentes do mundo contemporâneo multilíngue em que vivemos.

É importante considerar que a autonomia concedida ao professor demanda também um nível considerável de competência técnica para construir e implementar sua própria prática de modo a atender às particularidades de seu contexto educacional (KUMARAVADIVELU, 2001). Portanto, ao vivenciarmos a era do pós-método, é imprescindível o investimento em uma formação sólida dos professores, a fim de que estejam preparados para assumir as rédeas do processo de ensino, comprometendo-se com o desenvolvimento das competências linguísticas dos educandos. Um desafio a ser enfrentado na definição das políticas educacionais em nosso país.

### A educação bilíngue

No cenário atual de multilinguismo, a chamada educação bilíngue de línguas de prestígio apresenta-se como um fenômeno recente em solo brasileiro, embora, na realidade, Baker (2001) nos esclareça que a educação bilíngue propriamente dita tem se desenvolvido há cerca de 5000 anos ou mais. O autor defende ainda que seria prejudicial isolar o fenômeno do bilinguismo nos dias de hoje de suas raízes históricas.

“[...] a educação bilíngue precisa ser relacionada ao contexto histórico de imigração assim como a movimentos políticos como os direitos civis, equidade de oportunidades educacionais, ações afirmativas e políticas (integracionistas, assimilacionistas) *melting pot*<sup>13</sup>” (BAKER, 2001, p.182).

Na verdade, ao considerar o fenômeno do bilinguismo no Brasil, Moura (2009) defende o que chama de mito do monolingüismo. Ainda que o Brasil seja um país pluricultural, formado por povos de diversas origens, culturas e línguas, a construção de uma identidade nacional forçou a sociedade a acreditar na ilusão de um monolingüismo como elemento constitutivo da união nacional e uma convivência pacífica e harmoniosa entre esses povos. Línguas e culturas de grupos minoritários foram apagadas em prol de uma chamada soberania nacional. As gerações seguintes de descendentes dessas minorias acabaram se acostumando com o caráter folclórico de sua ascendência, cedendo à valorização do monolingüismo como forma de promover a diminuição das diferenças entre indivíduos e grupos sociais.

Por essa razão é que, em nosso país, essa cultura bilíngue e multilíngue causa uma sensação de novidade ou contemporaneidade, quando é, de fato, o resgate de uma realidade passada, em que imigrantes e grupos de diversas origens e etnias coexistiam em uma sociedade multicultural. O bilingüismo e o multilingüismo, assumido em tantos países ao redor do globo,

13 *Melting pot* (a tradução literal para o português seria um caldeirão de derretimento) é uma metáfora que faz alusão às políticas integracionistas e assimilacionistas desenvolvidas nos Estados Unidos que pretendiam criar uma cultura norte-americana homogênea, apagando as diferenças entre as culturas de imigrantes, fazendo com que estes abraçassem a cultura da nova terra e deixassem de lado a sua própria.

foi historicamente suprimido em solo brasileiro. Como afirma Cavalcanti (1999), o Brasil acabou por não reconhecer nem encorajar o ensino bilíngue no contexto de minorias linguísticas, preocupando-se quase que exclusivamente com a educação bilíngue das chamadas línguas de prestígio.

Cummins (2009) define a educação bilíngue como um programa organizado e planejado que inclui duas ou mais línguas como meio de instrução. A característica essencial da educação bilíngue está no fato de que seu propósito é ensinar conteúdo por meio da L2, e não apenas a língua em si. A educação bilíngue é uma iniciativa de sucesso quando nos referimos ao desenvolvimento de altos níveis de proficiência linguística e acadêmica. Por proficiência linguística entendemos aqui o domínio das competências necessárias para a interação social, tanto nas áreas da compreensão auditiva, da fala, da leitura e da escrita. A proficiência acadêmica, por sua vez, diz respeito à apropriação e construção de conhecimento acadêmico-científico e sucesso escolar. Uma vez que o foco da educação bilíngue é promover aprendizagem de conhecimento por meio da L2, ela objetiva desenvolver competências em ambas as áreas de proficiência (língua e conteúdo).

De acordo com Grosjean (2013), o que há de mais especial a respeito de programas bilíngues é o fato de que os alunos tornam-se letrados em duas línguas, participam não apenas de experiências na sua própria cultura, mas também na do outro, e interagem com falantes de outras línguas. Embora haja inúmeros modelos de educação bilíngue adotados hoje no mundo, o que eles têm em comum é seu propósito final de bilinguismo e biculturalismo, contribuindo para uma vivência multilíngue.

García (2009) acrescenta ainda que a educação bilíngue permite que a educação desenvolva, por exemplo, o ensino de conteúdo curricular em uma língua diversa da língua materna do aprendiz. A autora traz considerações importantes sobre as diversas funções da educação bilíngue:

“Mais do que qualquer outra coisa, a educação bilíngue é um meio de providenciar uma educação significativa e equitativa, bem como uma educação capaz de construir tolerância para com outros grupos linguísticos e culturais. Ao fazer isso, programas de educação bilíngue proveem uma educação geral, ensinam em duas ou mais línguas, desenvolvem compreensão a respeito da multiplicidade de línguas e culturas e incentivam apreço pela diversidade humana” (García, 2009, p.25).<sup>14</sup>

Sob essa perspectiva, tratar da construção de programas bilíngues vai muito além de promover a proficiência linguística do indivíduo, mas o desenvolvimento de competências acadêmicas e relacionais. É uma educação que está alinhada com as chamadas competências

---

<sup>14</sup> Texto original: “*More than anyhting else, bilingual education is a way of providing meaningful and equitable education, as well as na education that builds tolerance towards other linguistic and cultural groups. In so doing, bilingual education programs provide a general education, teach in two or more languages, develop multiple understanding s about languages and cultures, and foster appreciation for human diversity*”.

para o século XXI: comunicação, colaboração, pensamento crítico, criatividade, caráter e cidadania ou consciência cultural (FULLAN; SCOTT, 2014). Criar ambientes e comunidades bilíngues ou multilíngues é contribuir para a formação do cidadão do futuro, apto a participar ativamente da sociedade contemporânea que demanda novas competências nesse mundo pós-moderno em constante mudança.

Em 2002, a UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – apresentou uma Declaração Universal sobre Diversidade Cultural que, entre outras coisas, incentiva a aprendizagem de várias línguas desde a infância. García (2009) faz uma declaração quase profética na qual acredita que no século XXI todas as escolas se tornarão escolas bilíngues, dada a demanda da sociedade contemporânea pelo desenvolvimento de habilidades comunicativas que favoreçam a interação no mundo global. Para que isso se concretize no Brasil, ainda há muito a ser feito e muitos desafios a serem superados, a fim de que se possa garantir uma educação para o mundo intercultural no qual já estamos inseridos.

As discussões a respeito da educação bilíngue no Brasil encontram-se ainda em fase inicial de construção. A partir de uma pesquisa do estado da arte da produção científica nacional, observou-se que algumas pesquisas buscam categorizar os tipos de modelos bilíngues que caracterizam cada programa (como, por exemplo, ANDRADE, 2015; MOURA, 2009). Outras buscam conhecer iniciativas específicas de determinadas instituições e os elementos que as caracterizam como bons modelos de educação bilíngue (à semelhança de BITENCOURT, 2017; MONTEIRO, 2017). Outras ainda analisam os discursos presentes na apresentação das propostas pedagógicas de instituições bilíngues voltadas ao mercado consumidor de maior prestígio social (tal como GARCIA, 2017; HAZIN, 2016; FORTES, 2015; STORTO, 2015). Todos esses estudos têm trazido importantes contribuições para a compreensão do fenômeno da educação bilíngue.

Este trabalho busca incentivar a investigação de um outro nicho de possibilidades de pesquisa dentro desse campo. Uma vez que nos encontramos diante da presença vigorosa e cada vez maior de instituições comprometidas com o ensino bilíngue, faz-se necessário refletir sobre formas de condução desse processo de ensino e aprendizagem, marcado por inúmeras especificidades quanto ao processo de aquisição de L2 e estratégias metodológicas capazes de potencializar o desenvolvimento da competência linguística do educando, ao mesmo tempo em que garante o desenvolvimento de proficiência acadêmica e competências relacionais e culturais.

Uma vez que no Brasil ainda sejam necessários mais estudos que demonstrem a eficácia de uma determinada metodologia em comparação a outra, é preciso partir de estudos realizados em outros contextos a fim de se analisar dados e conceitos que possam ser úteis à construção de uma proposta mais adequada a nosso cenário educacional. Também precisamos trazer para a discussão no meio acadêmico brasileiro produções realizadas por pesquisadores estrangeiros

a fim de se ampliar a discussão acerca dessa nova modalidade de ensino. A isso seguir-se-á a produção acadêmica e científica de teorias de pesquisadores brasileiros voltadas ao desenvolvimento de programas bilíngues pertinentes à nossa realidade. Destacaremos a seguir alguns pontos que podem suscitar mais atenção para pesquisas específicas:

a) Estratégias metodológicas capazes de garantir equilíbrio entre atividades de *input* e *output* eficazes e apropriadas ao processo de aquisição de L2;

b) O papel da L1 no desenvolvimento da proficiência em L2 e o processo de translanguismo<sup>15</sup> e transferência/trânsito linguístico;

c) O desenvolvimento da dimensão cultural como elemento essencial na educação bilíngue;

d) Estratégias para se garantir o enriquecimento da proficiência acadêmica do aluno, ampliando as abordagens para construção do conhecimento;

e) Organização e planejamento de práticas que permitam que os aprendizes desenvolvam as competências necessárias ao cidadão do século XXI, anteriormente citadas;

f) A construção de um programa de ensino rizomático<sup>16</sup>, trans e multidisciplinar, buscando a compreensão global dos fenômenos naturais ou sociais sob a perspectiva de diversas áreas do conhecimento;

g) Um referencial teórico que subsidie a criação de políticas educacionais para a educação bilíngue, tanto nas redes privadas quanto públicas de ensino.

## Concluindo

Vive-se um momento de revitalização do ensino de línguas, criando-se um contexto favorável para a aprendizagem de novos idiomas, essenciais no mundo contemporâneo multilíngue para a divulgação do conhecimento.

Este artigo, fruto de um trabalho um tanto quanto pretensioso de sintetização da trajetória do ensino de LE no Brasil, buscou aliar aspectos históricos e marcos legais às teorias da linguagem que fundamentaram escolhas metodológicas e seus respectivos conceitos de educação, sujeito

---

15 Do conceito de *translanguaging* de Cen Williams, citado por Baker (2001) e García (2009). Diz respeito às práticas discursivas múltiplas operadas por indivíduos bilíngues em que eles transitam por seu universo multicultural, criando novos sentidos ao fazer uso de duas ou mais línguas.

16 O conceito de rizoma foi delineado por Deleuze e Guattari (2011), inspirado nas estruturas de raízes ramificadas de determinadas plantas, nas quais não há um único ramo principal de onde derivam as demais vertentes, mas todas e cada uma delas são igualmente importantes e dão origem a novas ramificações. O princípio do rizoma enquanto multiplicidade de conexões nos permite analogicamente compreender a educação bilíngue enquanto espaço de múltiplas conexões linguísticas, culturais e de possibilidades de desenvolvimento cognitivo. Tal perspectiva nos leva a compreender que o processo de aprendizagem não diz respeito apenas à língua em si, mas ao conhecimento científico e cultural atrelado a ela; às tecnologias contemporâneas que demandam novas relações entre indivíduos e organizações; e ao desenvolvimento de novas estratégias de ensino e aprendizagem que deem conta da complexidade de tais relações.

e aprendizagem em LE, desde práticas desenvolvidas no ensino colonial até as tendências do início do século XXI. Percebeu-se que, embora toda teoria apresente uma visão parcial de determinado fenômeno, aquela que a sucede, em geral, busca sanar as deficiências da anterior e agregar uma nova perspectiva até então desconhecida.

Foi possível traçar um *continuum* de pesquisa e produção acerca dos estudos linguísticos e das teorias formuladas pelos principais pesquisadores da área, estudos esses que se refletiram nos métodos e objetivos para o ensino de LE. Percebeu-se que uma das maiores dificuldades enfrentadas na aplicação dos métodos não reside apenas em suas falhas teóricas, mas na dificuldade de desenvolver uma práxis educativa na qual os objetivos da teoria e do método se concretizem na prática.

É notório também para nós que a falta de profissionais qualificados para o ensino de LE foi e ainda persiste como um grande entrave para uma educação linguística de qualidade. Esta é uma área que merece especial atenção das autoridades e órgãos responsáveis pelo desenvolvimento das políticas educacionais.

Algo que também chamou nossa atenção ao longo desse estudo foi a maneira como, muitas vezes, teorias e métodos desenvolvidos no exterior eram simplesmente importados para serem aplicados em território brasileiro, tal qual o haviam sido em seu país de origem. Parece-nos muito claro que é preciso proceder à uma análise profunda e criteriosa dos estudos desenvolvidos em outros contextos para que possam fomentar iniciativas adequadas a nosso contexto educacional.

É importante que mais pesquisas ajudem a dimensionar e definir a realidade do ensino de L2 no país. A educação linguística deve olhar para o contexto multilíngue em que se encontram hoje o Brasil e o mundo. A educação para o bilinguismo é um processo de desenvolvimento plural e complexo, no qual os educandos são formados para lidar com as demandas da sociedade contemporânea, em um contexto dinâmico e exigente. Assim é mister que mais estudos sejam realizados para a consecução do objetivo maior de construção de políticas educacionais bilíngues de qualidade, a fim de que, num futuro próximo, seja possível também à rede pública de educação abraçar esta nova modalidade de ensino, democratizando o acesso a todos os estudantes brasileiros a uma formação que garanta sua cidadania global.

## Referências

ANDRADE, A. C. de. *A globalização chegou à infância: ensino infantil bilíngue*. 2014. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa De Pós-Graduação em Letras da Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2015.

BAKER, C. *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Great Britain: Multilingual Matters, 2001.

BITENCOURT, A. C. C. L.. *Escola bilíngue pública: Um estudo sobre a internacionalização curricular*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Católica de Petrópolis, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Governo Federal. *Base Nacional Comum Curricular*. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 20 jun. 2019.

BRITISH COUNCIL. *Learning English in Brazil: Understanding the aims and expectations of Brazilian emerging middle class*. São Paulo: British Council, 2014. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning\\_english\\_in\\_brazil.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/learning_english_in_brazil.pdf)>. Acesso em: 23 mar 2020.

CHOMSKY, N. Chomsky, N. *A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior*. *Language*: n.35(1), p.26-58. 1959.

CUMMINS, J. Bilingual and immersion programs. In Long, M. H.; Doughty, C. J. *The handbook of language teaching*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009. p. 159-181.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v.1. 2 ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 3, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982011000300007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982011000300007)> . Acesso em: 23 mar. 2020.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.

FORTES, L. *Entre o silêncio e o dizível – Um estudo discursivo de sentidos de bilinguismo, educação bilíngue e currículo em escolas bilíngues português-inglês*. 2015. Tese (Doutorado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

FULLAN, M.; SCOTT, G. *New pedagogies for deep learning*. Collaborative impact SPC. Seattle, 2014. Disponível em: <<http://newpedagogies.org>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

GARCIA, B. R. V. *Por que quanto mais cedo melhor? Uma análise discursiva da interface entre as neurociências e o ensino de inglês para crianças*. 2017. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GARCÍA, O. *Bilingual education in the 21st century: a global perspective*. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2009.

GATENBY, E.V. Conditions for success in language learning. In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russell N. (Orgs.) *Teaching English as a second language: a book of readings*. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.43-48.

GOMES, R. B. O método direto e os livros de inglês no Brasil. *Revista Helb*, Ano 10, N. 10, 1-2016. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-9-no-9-12016/252-o-metodo-direto-e-os-livros-de-ingles-no-brasil>>. Acesso em: 25 jul. 2019.

GROSJEAN, F. *From second language acquisition to bilingualism in schools: how second*

*language learning has evolved over time*. Disponível em: <<https://www.psychologytoday.com/intl/blog/life-bilingual/201311/second-language-learning-bilingualism-in-schools>> Acesso em: 05 jul. 2019.

HAZIN, A. C. de M. *Discursos sobre a língua inglesa como segunda língua na educação infantil*. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2016.

KRASHEN, S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982.

KRÜGER, C. I. T.; PARISE, L. T. G. Métodos de ensino de língua estrangeira. *Synergismus scyentifica*, No.02, 2007, p.1-4. Pato Branco: UTFPR.

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a postmethod pedagogy*. TESOL Quarterly, v.35, n.4, p. 537-60. 2001.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEFFA, V. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, N. 4, p.13-24, 1999.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v.20, n.2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>>. Acesso em: 01 abr 2020.

MALONE, S. *Theories and research of second language acquisition*. 2012. Disponível em: <[https://www.sil.org/sites/default/files/files/theories\\_and\\_research\\_of\\_second\\_language\\_acquisition.pdf](https://www.sil.org/sites/default/files/files/theories_and_research_of_second_language_acquisition.pdf)> Acesso em: 05 jul. 2019.

MONTEIRO, K. F. *Centros de aprendizagem: transdisciplinaridade na educação bilíngue*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

MOURA, S. A. *Com quantas línguas se faz um país? Concepções e práticas de ensino em uma sala de aula na educação bilíngue*. São Paulo: USP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) do Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2009.

ORLANDI, E. P. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 2009.

STORTO, A. C. *Discursos sobre bilinguismo e educação bilíngue: a perspectiva das escolas*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SWAIN, M. Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In Gass, S. and Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. P. 235-256. New York: Newbury House, 1985.



**LANGUAGES AS RESOURCES: INTERCULTURAL AND INCLUSIVE  
LANGUAGE EDUCATION AT THE BRICS SCENARIO**  
*LÍNGUAS COMO RECURSOS: EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA INTERCULTURAL  
E INCLUSIVA NO CENÁRIO DOS BRICS*

*Edleise Mendes<sup>1</sup>*

**Abstract**

The need to develop language policies capable of resizing the role of languages and their value as a resource in the 21st century has been a central issue in contemporary discussions in different forums in the field of the humanities. In this scenario, understanding languages as resources means giving language education a leading role, since it is one of the privileged strategies for the promotion of information, knowledge and social inclusion for all people, in an equitable and democratic way. Given this, it is necessary to design language education on a new basis, reshaping approaches and principles that constitute it, in order to incorporate it necessary elements for a more effective intervention in multicultural and multilingual societies. To this end, I will discuss three central aspects that constitute important axes for the construction of different approaches to contemporary language education: a) language conceptions and languages as resources and their impacts on the constitutive elements of the process and on the practices of language teaching and learning; b) intercultural approach as a means of intervention and construction of educational experience; c) Digital technologies and their role in promoting free and open language access. To illustrate the discussion, I will present two ongoing projects. The first, already implemented and consolidated, is the project for the promotion and teaching of Portuguese within the scope of the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP) and developed by the International Institute of the Portuguese Language (IILP); the second, still being implemented, aims to promote the teaching of the four official languages of the BRICS, Portuguese, English, Chinese and Russian. Both projects use digital technologies as a privileged environment for access to free and quality language education.

**Keywords:** Languages as resources; Language education; intercultural approach; Digital technologies; BRICS.

**Resumo**

A necessidade de desenvolver políticas linguísticas capazes de redimensionar o papel das línguas e seu valor como recurso no século XXI tem sido uma questão central nas discussões contemporâneas em diferentes fóruns no campo das humanidades. Nesse cenário, entender as línguas como recursos significa dar ao ensino da língua um papel de liderança, uma vez que é uma das estratégias privilegiadas de promoção da informação, conhecimento e inclusão social de todas as pessoas, de maneira equitativa e democrática. Diante disso, é necessário projetar o ensino de idiomas em uma nova base, reformulando as abordagens e os princípios que o constituem, a fim de incorporar os elementos necessários para uma intervenção mais eficaz nas sociedades multiculturais e multilíngues. Para tanto, discutirei três aspectos centrais que constituem eixos importantes para a construção de diferentes abordagens ao ensino de idiomas contemporâneo: a) concepções de língua e línguas como recursos e seus impactos nos elementos constitutivos do processo e nas práticas de ensino e aprendizagem de idiomas; b) abordagem intercultural como meio de intervenção e construção de experiência educacional; c) Tecnologias digitais e seu papel na promoção do acesso livre e aberto a idiomas. Para ilustrar a discussão, apresentarei dois projetos em curso. O primeiro, já implementado e consolidado, é o projeto para a promoção e o ensino do português no âmbito da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e desenvolvido pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP); o segundo, ainda em implementação, objetiva promover o ensino das quatro línguas oficiais dos BRICS, português, inglês, chinês e russo. Ambos os projetos usam as tecnologias digitais como ambiente privilegiado para o acesso a uma educação linguística gratuita e de qualidade.

**Palavras-chave:** Línguas como recursos; Educação linguística; Abordagem intercultural; Tecnologias digitais; BRICS.

<sup>1</sup> Professora Associada do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, atuando na linha da Linguística Aplicada da Universidade Federal da Bahia (UFBA) / Cátedra UNESCO “Políticas Linguísticas para o Multilinguismo” (UNESCO Chair “Language Policies for Multilingualism”)



## Language conceptions and languages as resources

In the second half of the twentieth century, teaching and learning of foreign and second languages suffered many shocks and changes in different parts of the world due to the impact of the pragmatic strands of language studies and the discussion of alternative language conceptions in relation to tradition of understanding languages and their operation from a formalist perspective only. From these changes, methodologies and pedagogical practices, previously focused on the centralization of formal aspects and the training of predefined and disjointed situations of communication of reality, turn to the situations of interaction in diverse and authentic sociocultural environments. Language is social practice, it is action between people, it is activity.

The sociointeractionist conceptions of language, for example, brought to the problematic of the language teaching / learning process the questioning about what types of practices are necessary to make students competent in the languages they learn, guaranteeing them an adequate proficiency so that they can act more critically and autonomously in the world around them, in different contexts of interaction. As Costa-Hübes (2011, p. 3) points out, language seen as a historical fact, the result of collective actions developed by people as they interact, leads us to shift the emphasis from the material aspect of language to the constitution of meaning, for the interaction process, “since the language must be treated as the very dynamic process of verbal interaction, through which the interlocutors substantially base their discourse”.

Inside of the language pedagogy, among other aspects, work with the language in use and the development of situated pedagogical experiences are advocated, in which what is at stake are the actions we develop *in* and *with* the language being improved. In this way, the development of the learner’s linguistic-communicative competence is sought, of which grammatical competence is only a part. Instead of teaching the language knowing concepts and training structures, we come to understand that one learns language, using it, interacting with other people and their cultures. One learns language in the use and in the (inter) cultural experience. (MENDES; 2012b, 2015)

Furthermore, instead of the language being understood only in its formal and systemic aspect, it emerges as a dimension of culture and vice versa. Language is culture. In Kramsch’s (2017, p.139) point of view, for example,

In the dyad ‘language and culture’, language is not a bunch of arbitrary linguistic forms applied to a cultural reality that can be found outside of language, in the real world. Without language and other symbolic systems, the habits, beliefs, institutions, and monuments that we call culture would be just observable realities, not cultural phenomena. To become culture, they have to have meaning. It’s the meaning that we give to foods, gardens and ways of life that constitute culture.

With a differentiated understanding of the language and its relationship with culture, the

issue is not limited to just introducing the cultural as a set of contents or themes that, alongside grammar or other conceptual sets, represent the totality of a language. Learning a language like Portuguese, for example, would be more than mastering a culture of illustration, but learning to be socially in Portuguese, which involves much more than simply mastering linguistic forms and cultural curiosities about Brazil or Portugal or Angola. More than an instrument, language is a symbol, a way of identification, a system of producing individual, social and cultural meanings, a lens through which we see the reality that surrounds us. By structuring our thoughts and actions, it mediates between our experiences and that of the other with whom we interact socially through language, helping us to organize the world around us. In this sense, culture is neither before nor after the language, nor one within the other, but they are in the same place.

Kramersch (2017, p.145-146) highlights this idea and states that in a postmodern view of culture, this must be understood as a discourse, as a social semiotic construction and not individual. In this perspective, native and non-native speakers of a language will experience changes and shifts in their cultural horizons in the process of interacting and understanding the other. Like this,

If culture is no longer bound to the territory of a nation-state and its history, then we have to see it as a dynamic discursive process, constructed and reconstructed in various ways by individuals engaged in struggles for symbolic meaning and for the control of subjectivities and interpretations of history. [...] Culture, then, is the meaning that members of a social group give to the discursive practices they share in a given space and time and over the historical life of the group. Learning about a foreign culture without being aware of one's own discursive practices can lead to an ahistorical or anachronistic understanding of others and to an essentialized and, hence, limited understanding of the Self.

In the same way, in the Yakutsk Declaration on Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace, the final document of the Third International Linguistic and Cultural Diversity Conference in Cyberspace (2014), we find the statement:

The relationship between language and culture is one of interdependency. No language can develop outside the culture of the ethnos that created and speaks it. Culture is a function of language, and language is a vector for culture; no one exists without the other. Every time we talk about culture we are addressing language, and every time we look upon language we are reaching culture through it.

As a result of these important changes from a conceptual point of view in relation to languages, and with the advent of globalization and the reorganization of world geopolitics, languages have assumed value as important resources for countries and Multilingualism has become an advantage. In the twenty-first century, the economy of languages has changed, forcing us to search for what Oliveira (2012, p.25) called linguistic markets, given the advancements and changes in contemporary societies, provoking a “repositioning of linguistic management

centers”. Those changes in the process of linguistic management have created new perspectives for the languages in the world, and for the less-supported languages also, which demands group management work to guarantee that all of its diversity and richness will make it more valuable instead of more divided and divergent.

### Two examples for Portuguese: language teaching in China and open scientific production

Using Portuguese as example, it is possible to illustrate these changes to which I refer with the case of China. In the last ten years, the number of institutions that teach Portuguese has grown rapidly, as we can see in Tables 1 and 2. Currently (data from 2019), in higher education in China, 177 Portuguese teachers are active, in 43 institutions, with a total of 4.671 students.

Table 1 - Portuguese higher education data in China (2019)

Number of teachers	177
Number of students	4.671
Higher education institutions with degrees in Portuguese	28
Higher education institutions offering Portuguese teaching	43

Source: André (2019)

If we look at the data in Table 2, in a comparative perspective between the years 2000 e 2019, the number of teachers grew 2.850 percent and the number of students 6.573 per cent. An exponential growth in less than two decades, especially in the number of students, and this percentage tends to increase significantly.

Table 2 - Comparison of the number of teachers and students (2000-2019)

	2000	2019	% de aumento
<b>Teachers</b>	6	177	2.850
<b>Students</b>	70	4671	6.573

Source: André (2019)

These data also show that the growth in the number of teachers has not been proportional to the growth in the number of students, which has expanded the market for people going to China to act as Portuguese teachers, in addition to the increase in the number of courses for Portuguese teacher education.

In addition to the example of teaching in China, we can also see the potential of Portuguese as a language of science, considering the availability of documents in open and free databases, such as the *Brazilian Portal for Open Access Scientific Publications, OASISBR / Brazil* and the *Portuguese Open Access Scientific Repository, RCAAP / Portugal*.

Tables 3 and 4 show the number of documents available in Portuguese for free access, with emphasis on the number of master's and doctoral theses that exceed one million documents.

Table 3 –Brazilian Portal for Open Access Scientific Publications, OASISBR

<b>Type and number of documents available</b>	
Doctoral theses	180 716
Master’s theses	622 723
Bachelor’s theses	180 407
Scientific articles	965 359
Books	26 932
Conference presentations	254 519
Other documents	62 027
<b>Total documents</b>	<b>2 292 683</b>

Source: OASISBR (2019) <http://oasisbr.ibict.br>

Table 4 - Portuguese Open Access Scientific Repository, RCAAP

<b>Type and number of documents available</b>	
Doctoral theses	26 859
Master’s theses	208 549
Bachelor’s theses	7 385
Scientific articles	202 288
Books	21 314
Conference presentations	68 718
Other documents	61 397
<b>Total documents</b>	<b>596 510</b>

Source: RCAAP (2019) <http://www.rcaap.pt>

In table 5, we see the consolidated data of the countries that together provide almost 3 million documents resulting from scientific research and that can be accessed on open platforms. This fact is innovative in scientific promotion in languages other than English.

Table 5 – Consolidation of data from OASISBR / Brazil and RCAAP / Portugal

<b>Type and number of documents available</b>	
Doctoral theses	207.575
Master’s theses	831.272
Bachelor’s theses	187.792
Scientific articles	1.167.647
Books	48.246
Conference presentations	323.237
Other documents	123.424
<b>Total documents</b>	<b>2.889.193</b>

Source: OASISBR (2019) <http://oasisbr.ibict.br>

These brief examples reveal that Portuguese has taken a prominent position in this new order of languages in the 21st century, not only because it is among the ten most spoken languages in the world and occupies the fifth position of users on the internet, but also because it produces a relevant scientific capital in an open and free way. These aspects bring additional challenges to the field of language education in Portuguese, especially in international contexts.

## Language education and intercultural approach

In this complex scenario for languages in the 21st century, language education in foreign languages assumes other references, other positions, since different languages emerge as important vectors of promoting diversity, in a scenario previously dominated mainly by English. In this sense, it is important to understand that the concept of language education is related to a new view of foreign language teaching, because represents a broader dimension of the democratization of access to languages and it includes not only the process of teaching and learning languages, but also teacher education, curriculum development, design of instructional materials, evaluation and certification processes and, especially, the language policies that are created, in institutional contexts or not, for the promotion, diffusion and projection of languages in multilingual and multicultural contexts. As stated by Darvin & Norton (2016, p.23),

Because of the dynamic nature of these spaces, and the increasing diversity of those who occupy them, the distribution of power in learning and using language no longer rests on the simple dichotomy of native speaker and language learner. Learners are able to participate in a greater variety of multilingual communities and assert themselves to varying degrees as legitimate speakers (Norton, in press). As they occupy and move across these spaces governed by different value systems, not only do they have to perform multiple identities and linguistic repertoires, they are also positioned in new, often invisible ways. How language teachers, researchers and policy makers are able to map out these increasingly complex spaces, as they produce new pedagogies, theories and policies, while simultaneously negotiating competing ideologies, is perhaps one of the greatest challenges of language education in the new world order.

In these sense, the language education for the 21st century must be sensitive to the subjects that are part of the process, being understood in their needs, desires and differences. Thinking about a language education in this perspective is also to place intercultural mediation at the center of this process, understanding it as an action that presupposes the negotiation of difference in the construction of common spaces for the production of knowledge and interaction.

An intercultural approach to language teaching should therefore provide teachers and students with the necessary environment so that the experiences of teaching and learning are also experiences of exploration, analysis, critical observation of people, situations and actions. This means contributing to the creation of border areas, spaces “inter”, “between” or in-between (Bhaba, 1998). Desiring this other place, however, does not mean letting go of our identities and experiences, but collaborating so that my existence and that of the other function as instances in interaction, driven by the mutual search for understanding. A place where binary oppositions of the north / south, black / white, standard / non-standard, rural / urban, Portuguese / English, native / non-native, L1 / L2 do not represent insurmountable boundaries, within the limits of which always a on the sides is the territory of the stranger, the foreigner.

One of the main references that I consider relevant for the understanding of languages in a

new key, as I have emphasized, is that which brings decolonial thinking, which debates concerns and challenges for education in the 21st century, starting from a socio-political analysis of the conditions of life in the global South. As highlighted by Alvarado (2015), it is about building a proposal to raise students' awareness based on concrete experiences, which overcome the limitations of multiculturalism and pluriculturalism that hide various forms of epistemic racism. Thus, instead of modern western pedagogy, which follows standards aimed at social competition, based on a reality dissociated from existential experience, decolonial pedagogy is based on collective participation and social action, assuming the possibility of recreating other ways of knowing, which is not neutral or standardized, but humanized and open to productive dialogue between people. According to Alvarado (2015, p. 115),

The decolonial pedagogy sees the need to have individuals capable of grasping their environment to create the improvements required for the transformation of their reality, which must begin from the humblest strata, turning the human being into the leading subject of its history. Thus there is a genuine approach to liberation and the construction of a vast network, where historical reality - past and present - is interconnected with individuals, outlining social progress, which is not dictated by the logic of colonial modernity, but by critical and emancipatory thinking, in which the determining factor is to constantly propose, act, create and reaffirm the human being.

Dialoging with the ideas of Alvarado (2015), Walsh (2010) defends the construction of a critical interculturality, which is based on the discussion of diversity and difference, questioning the structure and the colonial power matrix, which has racialization and hierarchization as means of oppression, and requiring the transformation of structures, institutions and social relations, in order to build conditions of being, thinking, knowing, learning, feeling and living differently. Thus, critical interculturality is understood as a pedagogical tool, a process and a project that is built from people and that seeks the development and creation of conditions and understandings that enable dialogue between differences, based on legitimacy, equality, equity and respect. But this interculturality is something that needs to be built, as Walsh (2010, p.4) highlights:

Critically understood interculturality does not yet exist, it is something to be built. Therefore, it is understood as a permanent strategy, action and process of relationship and negotiation between, in conditions of respect, legitimacy, symmetry, equity and equality. But even more important is its understanding, construction and positioning as a political, social, ethical and epistemic project - of knowledges and knowledge -, which affirms the need to change not only relationships, but also the structures, conditions and power devices that maintain inequality, inferiority, racialization and discrimination. (p.4)

Another reference on the subject, Paraquett (2019, p.134), a researcher engaged in discussions on different dimensions of interculturality and its reflexes in the teachers language education, notably Spanish as a foreign language, and with the research that is being developed in the area of Applied Linguistics, it reveals the emerging need for researchers who work in the epistemological field of interculturality to seek other ways of thinking and doing. For her,

[...] the field of action for Interculturality cannot be limited to good intentions or love of neighbor, but it is a field of struggle, conflict, shock, resistance, resilience or “reexistence”. To do otherwise, therefore, is to interrupt hegemonies and put the focus of Applied Linguistics on people who think, act, live. The language from which these people express themselves is just a language. What matters is what they say, what they think, what they write. And those people I listen to or read are people who teach me to do it differently, to be different, freeing my way of acting in the world. And more than ever, I need that freedom. (p. 134)

Building relationships within a way of being, thinking, acting and feeling culturally sensitive to the subjects participating in the learning process is a more human, critical and inclusive way of building linguistic education for all. However, this requires the effort of researchers, teachers and students, as well as the institutions that produce language policies to initiate change and dissolve the boundaries that make access to foreign languages, in most of their contexts, something that it is only possible for those who can pay.

From the point of view of an intercultural and critical approach, as well as from a contemporary view of language education as a set of political decisions related to teaching and learning languages, these are no longer seen as problems and start to function as resources, as reminds us of Oliveira (2012). In this sense, one of the main paths for the transformation of languages into a resource is free, quality and accessible language education for all. To illustrate what I say, I would like to share two experiences, one already consolidated and the other in development.

### **The promotion of languages on open digital platforms: two cases, many challenges and perspectives**

In the international sphere, under the economic and political organization of the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP), the International Institute of the Portuguese Language - IILP has been developing projects and triggering actions to create promising scenarios for a collective management of Portuguese. In the words of Oliveira (2019, p. 12),

The IILP today has an explicit vocation for articulating the resources, technical, scientific and financial efforts of the CPLP Member States, for the promotion, dissemination and projection of the Portuguese language, developing its activity as a collegiate body of the countries, in an innovative perspective of international, intergovernmental and supranational language management.

Due to this vocation, IILP has been developing projects and triggering actions in order to allow the creation of more promising scenarios for a common management work in the Portuguese language. More directly related to the teaching and teachers education of portuguese, was created the Portal for the Teacher of Portuguese as a Foreign / Non-Maternal Language (PPPLE, 2020), that is one of the strategic projects of IILP and was designed, developed and

fed multilaterally. The PPPLE is an online platform whose primary objective is to offer to the teacher community and interested individuals in general, materials and resources free of charge for teaching and learning Portuguese as a foreign language/second language (PLE/PL2). It is designed, developed and powered multilaterally, creating an internationalized education management system and training of PFL/PL2 teachers and functioning as a linguistic-cultural cooperation instrument for the State Members of the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP).

Hence, this allows changes in the way of understanding the language patterns, giving visibility to the varieties that are not in the center, valuing other national standards. Moreover, it uses the potential of ICTs (accessibility, scope of activity, low cost, circulation, flexibility) for the promotion, dissemination and projection of the Portuguese language.

PPPLE is running and count with the participation of at least 6 of the countries that integrate the CPLP: Angola, Brazil, Cape Verde, Mozambique, Portugal and East-Timor. The Didactic Units are available in three levels of proficiency, Levels 1, 2 and 3, and also for specific groups, as speakers of Portuguese as a Heritage Language / Portuguese for children and young people, for Spanish speakers, for Chinese speakers and Portuguese as a Host Language.

The platform now has more than 13.500 registered users and has already surpassed the number of 720,000 accesses, from 179 countries. At this moment, more than 600 didactic units were available for teaching Portuguese to speakers of other languages, corresponding to the availability of around 1300 hours of free classes for Portuguese teachers working in different parts of the world.

In addition, the PPPLE is an Open Educational Resource that is teaching, learning and research resources that are in the public domain, or that have been made available with an intellectual property license that allows its use and adaptation by third parties. The main characteristic of an OER is the possibility of reuse and recombination by other users, increasing the circulation and production of collective knowledge.

This initiative shows us that cyberspace and digital platforms for FL / L2 education contribute to broadening the way that Portuguese-speaking communities come in their own language and allow other people in different parts of the world to use the materials available to them learn Portuguese as LE or second language. Since its official launch, in October 2013, in Lisbon, on the occasion of the II Conference for the Future of the Portuguese Language in the World System (PALIS, 2013), PPPLE has achieved notability and relevance, with access numbers and users each larger (Table 5).

Table 6 - PPPLE data (2020)

CPLP countries that produced Didactic Units	Angola, Brazil, Cape Verde, Mozambique, Portugal, Timor-Leste
Didactic units produced by countries	420
Teaching units produced by Associated Observer countries (Hungary)	30
Teaching Units for specific groups (Heritage language, Spanish speakers, Chinese speakers, host language)	169
Number of class hours available	1.238
Number of active users	13.548
Number of countries that accessed the PPPLE	179
Number of visitors	722.831

Source: PPPLE, 2020

The development of the PPPLE allowed the non-dominant varieties of Portuguese, such as those from Angola, Cape Verde, Mozambique and Timor-Leste, to be present in a common initiative, aimed at teaching Portuguese as a non-native language. This action took place in different ways, from allowing national teams of experts and teachers from these countries to develop their own teaching materials, to the production of theoretical and methodological knowledge relevant to these educational communities. In addition, the platform represents a new way of promoting the Portuguese language in the world, through the democratization of its access, through an open and free initiative, easily accessible to all people.

The second initiative that I want to discuss is the project still under implementation, as we await results from the financing processes. This is the platform for teaching languages in the foreign / second language (**Languages for all/ Línguas para tod@s**), initially in 4 languages, Portuguese, English, Russian and Chinese. So far, the production of content in Portuguese has started and is being developed by the team at the Federal University of Bahia. But why these 4 languages?

A front of fundamental importance for the reform of global governance and for a better defense of the interests of the emerging countries was the conformation of BRICS - Brazil, Russia, India, China and South Africa as an international policy action group.

In this context, Portuguese and Chinese, Russian and English are the four international languages of BRICS, as South Africa and India are represented internationally through English and not their other national languages. Although it is not yet clear at this time how the language component of BRICS will develop and what kind of language alliance will occur, and what clear strategies will be developed to expand the teaching of these languages as foreign languages in member countries, it is expected that they will have a significant impact within and beyond these countries. In addition, these languages are among the 10 languages with the highest Internet

presence (STATS, 2020), which assume not only numerical projection, but represent access to material and immaterial goods for those who learn them as foreign language / second language.

This type of initiative may seem to be somewhat innovative, since there are many platforms and applications available for free learning of foreign languages. Well, it's not like that! Most portals or platforms for language teaching offer some initial free experience for the learner in different languages, but the gratuitousness lies only in a few chances of learning vocabulary, loose sentences and decontextualized information (Babbel, Duolingo, Busuu, Verbling, LiveMocha, for example). In general, courses in their completeness are paid for and limited from the point of view of their progression and levels of proficiency. The courses offered on the "free" platforms for language teaching, from a methodological point of view are based on systemic visions of language and present a limited content design and pedagogical experiences, since they bring decontextualized and mechanical language situations.

In the digital environment there is also today a great offer of open, free and massive courses, the Massive Open Online Courses (MOOC). Salido (2018), for example, investigates MOOCs for language teaching, LMOOCs, and shows that in one of the largest cyberspace searchers (MOOC List) he found only 87 language courses available, 34 of them English courses. In addition, their research shows that these open courses generally present linear methodologies that focus activities on vocabulary exercises and writing exploration, with low collaboration and interactivity. In fact, in general LMOOCs developed following content courses and, in a way, this aspect characterized language courses developed from the same structure. However, online language courses are not *stricto sensu* content courses, or at least they should not be. This is perhaps another of the differentials of the project that we are proposing.

### **Final remarks**

Portuguese, Russian and Chinese are languages of growth and projection in the 21st century, but they need to expand and enter into other spaces and interact with other people outside the contexts in which they are native languages or national languages. English, alongside the other three languages of the BRICS, despite being one of the most widely taught languages in the world, represents North American or European ideological and marketing perspectives, leaving aside other linguistic-cultural references, such as those represented by the projected norms from India and South Africa.

The project seeks to develop methodologies for the teaching of these 4 reference languages in the digital environment, considering innovative methodological approaches centered on a vision of language as culture, as action among people who seek to build repertoires, new identities and new ways of being in the world. **Interactivity**, collaboration and intercultural dialogue will be the guiding axis of activities and practices, focusing on authentic texts and learning experiences centered on the languages in use and not only in the analysis of their structure.

The implementation of the platform, as well as its work and development schedule depends, at the moment, on the funding of research support agencies (already submitted), as well as the identification of technical partners for the production of content and pedagogical and interaction tools.

Finally, the platform will be developed within the framework of the UNESCO Chair on Language Policies for Multilingualism (UCLPM, 2020), within which we have the privileged partners to initiate this great joint effort.

Teaching and learning languages must represent the creation of living spaces and the realization of experiences of displacement, reconstruction and appreciation of what I am in relation to what is different from me - the new world we come to see in the encounter with others. The languages in the contemporary societies must become resources, materials for the creation and construction of multilingual and intercultural zones in language education, taking advantage of the digital world environment.

## References

ALVARADO, J. Pensar la educación en clave decolonial. *Revista de Filosofía*, N° 81, pp. 103-116. 2015.

HABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998. 395 p.

DARVIN, Ron. NORTON, Bonny. Investment and Language Learning in the 21<sup>st</sup> Century. *Dans Langage et société* 2016/3 (N° 157), p.19-38. 2016. Disponível em: <https://www.cairn.info/revue-langage-et-societe-2016-3-page-19.htm#>. Acesso em: fev. 2020.

INTERNATIONAL Meetings on Multilingualism in Ciberespace (2008-2014). 2015. Final documents. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2015.

IILP. Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Disponível em: <http://iilp.cplp.org/iilp.html>. Acesso em 11 jan. 2020.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (3): 134-152, Set./Dez. 2017.

LENA Resolution. Final document of the International Conference on Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace. Yakutsk, Russian Federation, 2 –4 July, 2008.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: Mendes, Edleise. (Org.) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas/SP: Pontes, 2011. P.139-158.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In: LOBO, Tânia et alii. *Linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador-BA: EDUFBA, 2012. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/67y3k/pdf/lobo-9788523212308-47.pdf>. Acesso em: jan.2020.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de le/12. *EntreLínguas*, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/8060>.

O'DOWD, Robert. *Online Intercultural Exchange An Introduction for Foreign Language Teachers*. UK, USA; Canada: Multilingual Matters Ltd., 2007.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 52, n. 2, p. 409-433, jul./dez. 2013. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132013000200010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200010) >. Jun.2019.

OLIVEIRA, G. O Instituto Internacional da Língua Portuguesa da CPLP. *Linha D'Água*, 32(2), 11-36. 2019. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/154926>. Acesso em: 11 jan. 2020.

PARAQUETT, Márcia. Thinking (and Doing) Otherwise com a Língua dos Hermanos. O Espanhol na Pesquisa e nas Políticas Linguísticas do Brasil. *Letras & Letras | Uberlândia | v. 35 | n. especial | p. 109-116*. 2019.

PETIT, Thomas. SANTOS, Gilberto Lacerda. Aplicativo MapLango: design de uma rede digital educacional para a aprendizagem nômade de línguas. In: C. G. SPINILLO; L. M. FADEL; V. T. SOUTO; T. B. P. SILVA & R. J. CAMARA (Eds). *Anais do 7º Congresso Internacional de Design da Informação/Proceedings [Oral] of the 7th Information Design International Conference | CIDI 2015 São Paulo: Blucher, 2015*.

PPPLE. Portal do Professor de Português Língua Estrangeira / Língua Não Materna. Instituto Internacional da Língua Portuguesa. Disponível em: [www.ppple.org](http://www.ppple.org). Acesso em: janeiro 2020.

TOP Ten of Languages. Disponível em: <https://www.internetworldstats.com/stats7.htm>. Acesso em jan. 2020.

SALIDO, José Luis Ruiz. Los MOOC de lenguas -LMOOC-: Una visión etnográfica y evaluativa de la estructura y Composición de LMOOCS. Nuevas posibilidades para la Enseñanza de las lenguas extranjeras en la sociedade Del conocimiento. Máster Universitario en Comunicación y Educación en la Red. Madrid, España, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). 2018.

YAKUTSK Declaration. Final report. *III International conference on Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace*, Yakutsk, Russian Federation, 2014. Disponível em: <http://ifapcom.ru/en/708/>. Acesso em: jun. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz. 2010. Disponível em: [https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural\\_150569\\_4\\_1923.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf). Acesso em: mar. 2020.

WARSCHAUER, Mark. KERN, Richard. *Network-based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge University Press, 2000.



## LEARNING POVERTY AMONG PRIMARY SCHOOL PUPILS: A CASE STUDY OF NATIVE (TELUGU) AND ENGLISH MEDIUM SCHOOLS OF ANDHRA PRADESH, INDIA

*Selvaraj Arulmozi<sup>1</sup> & Mendem Bapuji<sup>2</sup>*

### Abstract

Learning poverty is one of the major issues that has come into focus recently in India, especially in Andhra Pradesh. According to the World Bank (2019), learning poverty is the inability to read and comprehending a simple story or paragraph in a given language. It is applicable to all disciplines i.e. either in humanities or in mathematics and sciences. This inability is found especially among students aged between 5-10 (at the end of the primary school). In the present paper, we highlight what the driving forces behind this learning poverty are as well as which can be taken into consideration to curb it. This paper is an attempt to present the problem of learning poverty prevalent in Telugu and English medium schools of Andhra Pradesh, India. However, no remedies have been suggested, as it is very nascent to offer any such suggestions without understanding the nature of learning poverty in this particular scenario. In that way, this paper is only an endeavour to contextualize learning poverty and put forward a blueprint for future conduct of research in this area.

**Keywords:** Learning Poverty, Reading and Comprehension, Telugu Medium, English Medium and School Children

---

1 Associate Professor - Centre for Applied Linguistics & Translation Studies - University of Hyderabad / Cátedra UNESCO “Políticas Lingüísticas para o Multilinguismo” (UNESCO Chair “Language Policies for Multilingualism”)

2 Guest faculty - Centre for Applied Linguistics & Translation Studies - University of Hyderabad



## Introduction

According to Jawaharlal Nehru (as quoted in the Times of India, 2019) “The children of today will make the India of tomorrow. The way we bring them up will determine the future of the country”. The remarks were made on November 14, which is Children’s Day in India. Jawaharlal Nehru who was keen on the development and education of children remarked that the children who become tomorrow’s citizens should be equipped with proper educational skills because they will be the torchbearers in the overall development of the country.

The way one trains a child in primary education determines the future of the country. Imparting the right kind of education at primary level with good reading, writing and comprehension skills equips the child with all the necessary skills at, which will be helpful to their future education and advanced studies. Equipping children with good reading, writing and comprehension skills ultimately helps them to become knowledgeable citizens of the country. The overall development of their personalities and the upright values necessary for the society will become the essential qualities of these subjects. When they grow up they will be unselfish human beings in society. Education is one of the main points in the country’s Sustainable Development Goals (SDGs) proposed by the United Nations Organization (UNO) in 2012. In the present educational scenario, today’s children in primary education are prone to learning poverty. “Eliminating learning poverty is as important as eliminating extreme monetary poverty, stunting, or hunger” (World Bank, 2019:6). Considering the grave situation, it becomes necessary to bring into the light the problem of learning poverty on various platforms, especially in academia and in the evaluation of public policies.

## Education System in Andhra Pradesh

Primary education is one of the major aspects which lays the foundation for the overall development of a child upon whom the future development of the country is built. In the last fourteen years, the budget allocation for education has been increased by the Central and State governments of India. “Budget 2020 has increased the allocation for the education sector by 5 percent to Rs 99,311.52 crore in FY21. Of this, the department of higher education has been allocated Rs 39,466.52 crore while the school education and literacy department was given Rs 59,845 crore” (“Budget 2020: Education Sector Allocation up 5%”). There are 61,128 schools with a total strength of 7,041,568 students. These schools were spread across 13 districts in the state and they are classified as urban, rural and residential schools. The school education department of the state has further categorized the schools into Municipal, Residential, Social Welfare, Zilla Praja Parishad (ZPP), Aided and Unaided for administrative purposes. Further, on the basis of medium of instruction two types of schools have emerged, viz. English medium schools and non-English medium schools (regional languages are used for instruction). According to the Seventh All India School Education Survey (2006), the number of schools in

rural, urban regions of the Andhra Pradesh state is presented below: (Read LB - Local Body, PA- Private Aided, UPA-Private UnAided).

Number of Primary Schools in Andhra Pradesh

S. No	State	Area	Total Number of Schools	School Type						
				Only Boys	Only Girls	Co-ed/	Government	LB	PA	UPA
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Andhra Pradesh	Rural	53,883	267	614	53002	4380	46803	1468	1232
		Urban	7245	62	246	6937	1106	2970	814	2355
		Total	61,128	329	860	59,939	5,486	49,773	2,282	3,587

Seventh all India School Educational Survey, NCERT, New Delhi, 2006

Number of All Schools in Andhra Pradesh

S. No	State	Area	Total Number of Schools	School Type						
				Only Boys	Only Girls	Co-ed	Government	LB	PA	UPA
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	Andhra Pradesh	Rural	75428	766	1282	73380	5934	62658	2019	4817
		Urban	15,869	328	953	14,588	2,141	4,180	1,895	7,653
		Total	91297	1094	2,235	87,968	8,075	66,838	3,914	12,470

Seventh all India School Educational Survey, NCERT, New Delhi, 2006

## Learning Poverty

Learning Poverty is defined as the percentage of 10-year-olds who cannot read and understand a simple story (World Bank, 2019). Learning poverty means being unable to read and understand a simple text by age 10. This indicator brings together schooling and learning indicators: it begins with the share of children who haven't achieved minimum reading proficiency (as measured in schools) and is adjusted by the proportion of children who are out of school (and are assumed not able to read proficiently).

Further, addressing the issue of learning poverty, the World Bank 2019 report in collaboration with UNESCO remarks that “reading is a gateway for learning as the child progresses through school and conversely, an inability to read slams that gate shut”. Reading inability is often found among uneducated people but in cases where learning poverty is present, we observe it in the children aged 5-11 undergoing primary education. Even though they are admitted into schools, their proficiency in reading remains poor which translates into a major proportion of the children not acquiring the fundamental skill, i.e. reading.

Learning poverty rates are especially high in developing countries like India which rely on their own population as human capital for skills, knowledge, and experience possessed. This certainly has an effect (directly or indirectly) in achieving the long-term goals listed in the Sustainable Development Goals (SDG) of respective countries. Reading will always have a cumulative effect on subsequent skills such as comprehending and understanding. If those fail in primary education, they will not flourish in later education and will finally become a hindrance in the workforce. This problem also undermines and destabilizes sustainable growth and poverty reduction. Poor education outcomes will always affect or have major costs for future prosperity of a country.

Reading inability always has a snowball effect on subsequent skills such as comprehending and understanding. Those who fail in primary education will not flourish in later levels of education and will eventually become a part of an unskilled workforce group. Nowadays as the demand for a skilled workforce is growing unskilled workers will be laid off resulting in mass unemployment. The problem of learning poverty also undermines and destabilizes sustainable growth and hinders the process of poverty reduction. Prosperity of a country gets badly affected if the problem of learning poverty is not addressed in an earlier stage. In this statement, it is all evident that a country's prosperity is directly related to the education policies of that country.

### **Earlier Works on Learning Poverty**

The initial study on learning poverty was carried out by the World Bank in collaboration with UNESCO (World Bank, 2019). By considering various case studies, it highlights the problems of learning poverty and the crisis it brings in the workforce. The study also highlights that developing countries are the most vulnerable to learning poverty. Ingram (2006:76) discusses the situation of school dropouts due to poverty and learning disabilities. In the study the author argues that the “lower Socio Economic Status (SES) increases the probability of dropping out of high school, learning disabilities increase the probability of dropping out of high school and the interaction between lower socio economic status (SES) and learning disabilities further increases the probability of dropping out of high school” (ibid). Finally, the study suggests that students facing learning disabilities should be given more encouragement in order to complete their primary and high school education. The study also suggests that identifying the characteristic features of learning disabilities and informing them to teachers and parents will help the children to attain overall success in primary and high school education.

Some Indian national newspapers (such as Times of India, Hindustan Times, Deccan Chronicle, etc.) have also brought out articles (both in print and e-paper versions) about learning poverty. On November 22, 2018, Times of India published an article written by Rudroneel Ghosh titled “*Failing Schools: With poor quality of learning, Indian students aren't being equipped for jobs of the future*”. The article states that Indian teachers have a high degree of

commitment for making the students crack exams but not for delivering quality education. The entire teaching experience does not focus on quality learning. The article goes on to say that reports that “performance in exams became the ultimate criteria irrespective of the quality of learning which lays a strong foundation in the basics of each subject the children opted”. Finally, the author suggests improving the quality in teaching. Another article dated, 16<sup>th</sup> November, 2019 with the title “*Read it Right: fixing the learning poverty to tackle actual poverty*”. The article affirms that “According to the Annual Status of Education Report (ASER) report 2018, only 50.3% of Class V children can’t read a Class II level text. This shows a high degree of what the World Bank defines as learning poverty – being unable to read and understand a simple age-appropriate text by age 10”. If a child is unable to read a text appropriate for their age, the grasping power diminishes negatively affecting later schooling. Finally, the article suggests that India must focus on the foundational learning and age appropriate reading by class III under the new educational policy.

Similarly, the Hindustan Times dated, October 13<sup>th</sup>, 2019 published an article titled “*India’s students have poor learning levels. Can foundational education help them?*”, written by KumKum Dasgupta. In the article, the author criticizes the fact that the media could not highlight one of the main points proposed by National Educational Policy (NEP), i.e. foundational learning. According to the author “foundational learning is the ability to read with meaning and do basic math calculations by class 3”. According to the NEP policy, pre-primary and grades 1 and 2 are considered as foundational stages which lay the basis for all learning that follows. The policy also envisioned that the country should achieve foundational skills viz. reading, writing and arithmetic in the primary school children by 2025. According to Dhawan (2018:3) Foundational learning skills, i.e., reading with comprehension and being able to do simple math calculations by class 3, is important because students who do not achieve them find it difficult to catch up later. Class 3 is a key inflection point when children are expected to “read to learn”, and this is where children who have not made it essentially get left behind (ibid).

## **Methodology**

For studying the learning poverty in Andhra Pradesh, the researchers first conducted a pilot study in Krishna and Guntur districts of Andhra Pradesh. The reason for selecting the two districts is that they are educationally well ahead with children coming from both rural and urban backgrounds. After the pilot study, two schools were shortlisted viz. Zilla Praja Parishad High School (ZPPHS) from Velagapudi Village (rural) Guntur district and Atkins High School (AHS) from Vijayawada (urban) Krishna district of Andhra Pradesh. Both boys and girls aged 5-10 were taken as participants. All subjects are from different socioeconomic backgrounds. Zilla Praja Parishad High School (ZPPH) is Telugu medium and Atkins High school (AHS) is an English medium school. Parent’s feedback was also taken into consideration for correlating the problems of learning that lead to learning poverty. The research was conducted in December 2019. Qualitative analysis is applied and the results were interpreted on the basis the facts

obtained and parent's opinions were considered to cross check and validate the reliability of data collected.

### **Research Tools**

Articles for reading from the subjects own texts and written samples from the subjects answer scripts have been used as research tools to identify learning poverty in the sample.

### **Errors (reading & writing) as markers for identifying learning poverty**

The working definition of errors in both the languages either in Telugu or in English only entails spelling mistakes and mispronunciation in this paper. However, errors categorized by pioneers such as Pit Corder, Larry Selinker, Carl James and others in the area do not come under the purview of this research paper, as researcher is only concerned about some special errors, which can function as markers of identifying learning poverty to a certain extent.

### **Identification of Learning Poverty through a Reading Activity in Both Telugu and English Medium Schools**

In the present research, participants were handed over articles for reading as an activity to measure their reading skills. The sample size was 64 and the sample was selected in such a way that there are a set 16 pupils for both 5<sup>th</sup> and 3<sup>rd</sup> class each set. Total participants in 5<sup>th</sup> class are 32 where 16 pupils belong to Telugu medium and the other 16 belong to English medium. Similarly, there are 32 pupils in 3<sup>rd</sup> class where 16 are from Telugu medium background and the other 16 belong English medium.

It becomes necessary here how Telugu medium and English medium syllabi are designed in Andhra Pradesh state to put the research in perspective. Telugu medium students have English as one of the compulsory subjects along with other subject books, which are in Telugu script. English medium students have Telugu as one of the compulsory subjects where all the subject books are in English. All the subjects (pupils) were supposed to read both Telugu and English articles. Each article has words ranging between 400-500. As a condition, 5<sup>th</sup> class students were made to read both Telugu and English articles from 3<sup>rd</sup> class and the 3<sup>rd</sup> class students were made both Telugu and English articles from 2<sup>nd</sup> class syllabus.

During the analysis of the reading activity, it was found out that the students belonging to 5<sup>th</sup> class Telugu medium were able to read Telugu articles with reasonable proficiency whereas their English article reading was deficient. They could not pronounce most of the vocabulary properly and the right tone was completely missing. The results of Telugu medium students from 3<sup>rd</sup> class were not any different from the above 5<sup>th</sup> class Telugu medium students results.

In the case of English medium students from 5<sup>th</sup> class the analysis shows that they could not read either English or Telugu articles with acceptable proficiency. Similarly, 3<sup>rd</sup> class English medium students too failed to perform in both English and Telugu article reading.

In order to understand the issue of lack of proper reading skills among the samples, the researchers reached out to some of the available parents of the participants. During some discussions with parents of almost all the participants have provided deep insights into how they feel about education from their outlook. The opinions expressed were given below.

1. Around 13 parents who were illiterate could not offer any kind of home schooling or mentoring to help with their kids in homework.

2. Around 11 parents did not have time to spend with their kids to offer any help with their education even though they were educated. This was because the parents themselves were locked up most of the time in their professional careers.

3. Around 14 parents who were below the poverty line category and could not afford decent education to their children. However, these parents dreaming of a prospective future for their kids ventured out to borrow money and spend it on expensive English medium schools. The intention of the parents might be good but it cannot be denied that the role of comparison with well-off families was missing. Such borrowing burdened them with financial stress adding to their woes.

4. Some of the parents even expressed that their kids were deprived of fully functional mother tongue acquisition due to the intermittent interference of a foreign language like English. This statement may appear to be completely out of place at the first look but it will offer some under researched area of linguistics and it will offer some valid points to the under researched area of interlanguage linguistics.

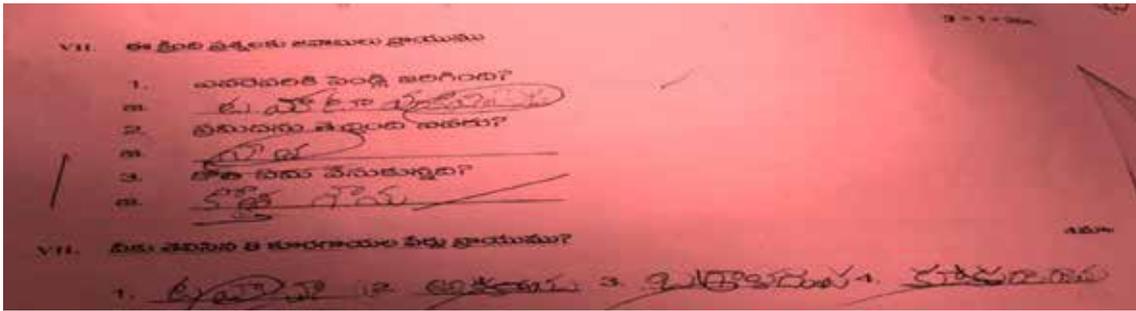
A fine and justifying balance is necessary while offering courses in dual languages. To conclude, various factors like socio, cultural, educational and economic contribute to learning poverty among the Telugu and English medium school pupils of Andhra Pradesh.

### **Identification of Learning Poverty through Answer Scripts in both English and Telugu from English Medium School**

Based on the results of the reading test, the researchers also proceeded to analyse whether the low proficiency levels of reading among children has any relation in writing proficiency. In order to do this the researchers used the answer scripts and written notes of selected students, to verify if the error patterns in writing are reflections of reading inability. The following pictures are taken from the answer scripts of some of the participants from Atkins English medium High

School:

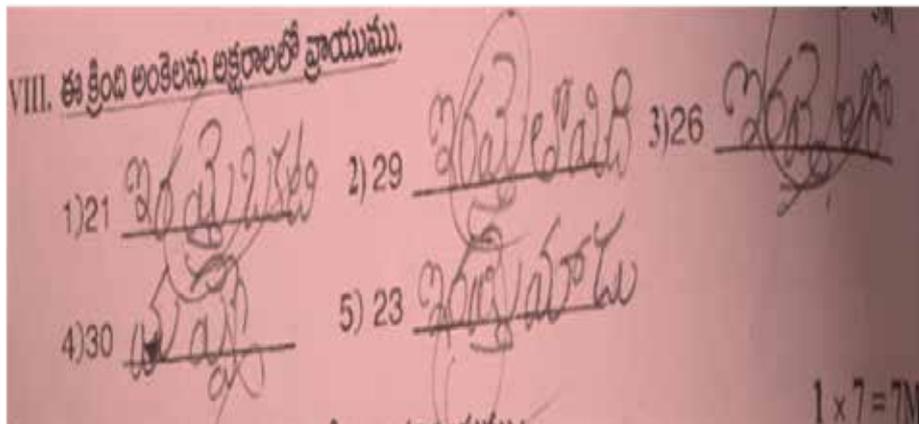
Figure 1: A third class student' answer Script written in Telugu



Explanation Table for Fig.1 Names of Vegetables, Proper Names and Objects:

Actual word	Phonetic script		Written word/Phonetic Script	Gloss
టమాట	[tama:ʈa]	→	టమటా [tamʈa]	'tomato'
వంకాయ	[vankaja]	→	వంకినిపండు [vankinipanda]	'brinjal'
సీత	[sita]	→	నీత [necta]	'Sita' (propername)
కొత్త గౌను	[kotta gaunu]	→	కొత్త గౌను [kotta gaunu]	'new frock'
టమాట	[tama:ʈa]	→	టవాట [tama:ʈa]	'tomato'

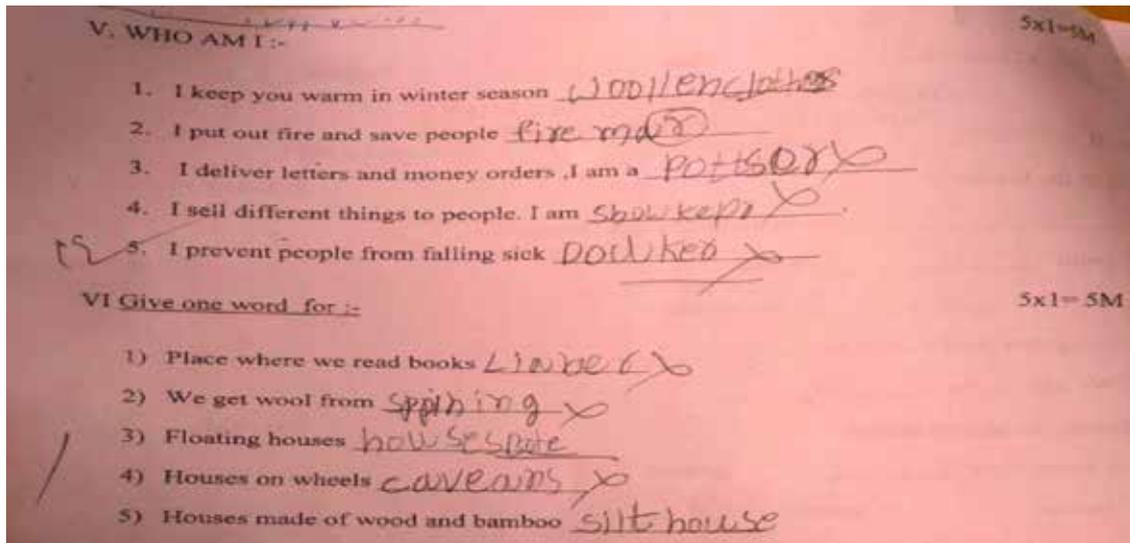
Figure 2: A third class student' answer Scripts of number written in Telugu



Explanation Table for Fig. 2: Numerals:

Actual word	Phonetic script		Written word	Phonetic Script	Gloss
ఇరవైలోమ్మిది	[iravai ʈommiði]	→	ఇరవైలోవింది	[iravai ʈoviði]	'twenty nine'
ఇరవైఒకటి	[irravaiokati]	→	ఇరవైఒకటి	[irramaiokati]	'twenty one'
ముప్పై	[tama:ʈa]	→	ముప్పై	[tama:ʈa]	'thirty'

Picture 3: A third class student' answer Scripts written in English



Explanation Table for Fig. 3 -A few of English Words from the Written Test:

S.No	English: Question No.5		English: Question No.6	
1	Post man	pottSer	Library	Linber
2	Shop keeper	show kepr	Spinning	Sppining
3	Doctor	Doctker	Hose boat	housesBote
4	Fireman	fire mar	Carriages	Caveans

### Discussion on Learning Poverty on English Medium Schools

The above are some of the examples taken from the answer scripts written by the third class students. The answer scripts were taken from English as well as Telugu for the analysis. All these spelling mistakes can be attributed at least partially to their reading mistakes.

In figure 1, Telugu words mentioned above reflect the reading of the children from the Atkins English medium high school. In the written scripts of the children of the third class students, many of the errors belong to categories such as spelling mistakes, unnecessary inclusion of extra letters and unnecessary agglutination. Along with the proper and common nouns in figure 1, the children made errors in the writing of Telugu numerals too in figure 2.

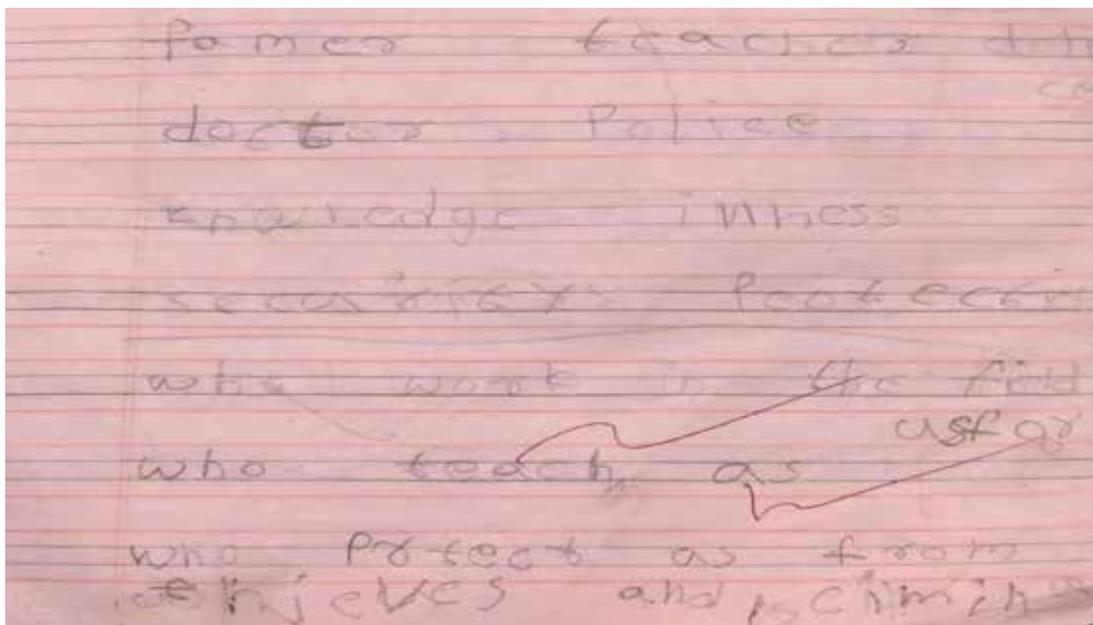
In the above errors of reading and writing, rural students who attend school situated in a city have committed a higher number of errors compared to the urban students in Telugu and English. These children belong to various socio-economic backgrounds. The arguments of some parents that the hindrance effects of foreign language interference while learning one's mother tongue can help us understand things if there is any such thing in terms of semilingualism. However, this does not have a scientific basis and such opinions can only be considered as a possible hindrance in some cases. Moreover, if a kid is facing any such problem there are more things to be considered which have to do with learning difficulties in general or other related issues.

This also made the researchers to think in terms of the semilingualism. Hansegard introduced the concept of semilingualism in the 1960s to describe the linguistic difficulties in Finnish immigrants experienced in Sweden. Hansegard defined semilingualism as a “half-knowledge” of the second language coupled with “half knowledge” of the first language (Hansegard 1962, 1968, quoted in Skutnabb-Kangas 1984: 250). The concept of semilingualism has also often been linked to subtractive bilingualism, in which the second language, the language of the majority, replaces the first language, that of the minority. (Lucchini, 2009). Since this paper’s intention is only to present the problem of learning poverty as it is in the said society, it does not consider semilingualism as a concept related to the current research problem.

### Discussion on Learning Poverty on Telugu Medium Schools

In the Telugu medium primary school, children from various socio-economic backgrounds have problems in reading and writing a simple English text. All children make mistakes in reading and writing irrespective of their socio-economic status. The following figure from the third class student’s notebook reveals that Telugu medium children are unable to produce simple words that are given for homework. As it is the practice in primary schools to check the accuracy of spelling of the students as a mark of proficiency, the following picture is an example of how some reading problems can translate into written mistakes. The student might have completely understood the concepts of these words in the list below. However, it seems the student is not able to read properly and hence such improper reading may be seen as manifesting in writing.

**Figure 4:** English notebook picture from the 3<sup>rd</sup> class



The following are the errors from the written document from a third class student’s notebook.

Actual word	Written word	Actual word	Written word
farmer	→ famer	knowledge	→ knwledge
protector	→ prtectr	us	→ as
thieves	→ hjeves	coming	→ ciming

## Conclusion

As discussed in the previous sections, learning poverty is present both in the schools of Telugu and the local English medium schools. Compared to the English medium students, Telugu medium students have moderate performance in mother tongue reading and writing but not in English language. Regarding the English language in both English medium and Telugu medium schools, learning poverty is high and may be related to diverse factors such as social, cultural, economic and educational aspects. If these are addressed properly, their learning poverty might be reduced to some extent. But we should remind ourselves we are nowhere near to solve the problem altogether:

“The new data show that 53% of all children in low- and middle-income countries suffer from learning poverty. And progress in reducing learning poverty is far too slow to meet the aspirations laid out in SDG4 – to ensure inclusive and equitable quality education. At the current rate of improvement, in 2030 about 43% of children will still be learning-poor. If countries reduce learning poverty at the fastest rates we have seen so far in this century, the global rate of learning poverty would drop to 28%.” (World Bank, 2019)

This study is our first effort on the topic of learning poverty, which we plan on extending further to include all types of schools, viz. government, non-government rural, urban, model, welfare and municipality schools of Andhra Pradesh for the correlation and cross section of the present research.

## References

BUDGET 2020: Education Sector Allocation up 5%. *Moneycontrol*, [www.moneycontrol.com/news/business/economy/budget-2020-education-sector-allocation-up-5-4892771.html](http://www.moneycontrol.com/news/business/economy/budget-2020-education-sector-allocation-up-5-4892771.html). Accessed 18 May 2020.

DHAWAN, Ashish. *Connecting the Dots: Annual Report 2018*. New Delhi: Central Square Foundation.

FAILING Schools: With poor quality of learning, Indian students aren't being equipped for jobs of the future. Retrieved from <https://timesofindia.indiatimes.com/blogs/talkingturkey/failing-schools-with-poor-quality-of-learning-indian-students-arent-being-equipped-for-jobs-of-the-future/>

HARBERT, W., et al. *Language and Poverty*. Bristol: Multilingual Matters, 2009.

INDIA'S students have poor learning levels. Can foundational education help them? Retrieved from <https://www.hindustantimes.com/analysis/india-s-students-have-poor-learning-levels-can-foundational-education-help-them/story-7g7N9eCXPBzh3lFWjTAaRO.html>

INGRUM, Adreinne. High School Dropout Determinants: The Effect of Poverty and Learning Disabilities, *The Park Place Economist*, Vol.14, 2006.

JAMES, Carl. *Errors in Language Learning and Use: Exploring Error Analysis*. London: Longman. ISBN 0 582 25763-8, 1998.

LUCCHINI, Silvia. "Semilingualism: A Concept to Be Revived For A New Linguistic Policy?" *Linguistic Identities, Language Shift and Language Policy in Europe*, Jan. 2009, pp. 61–71, [www.researchgate.net/publication/305387850\\_Semilingualism\\_A\\_Concept\\_to\\_be\\_Revived\\_for\\_a\\_New\\_Linguistic\\_Policy](http://www.researchgate.net/publication/305387850_Semilingualism_A_Concept_to_be_Revived_for_a_New_Linguistic_Policy).

MILNER, R. H. Analyzing Poverty, Learning and Teaching through a Critical Race Theory Lens, *Research Review in Education*, Vol.37:1: 1-53, 2013.

MINISTRY of Human Resources Development, 2019. *Draft National Educational Policy 2019*. MHRD, Government of India.

MORENO-DODSON, B. (ed.). *Reducing Poverty on a Global Scale: Learning and Innovative Development*. Washington, DC: World Bank, 2005.

NEHRU, Jawaharlal. "Children's Day India 2019: Here Are 5 Interesting Speech Ideas - Times of India." *The Times of India*, [timesofindia.indiatimes.com/life-style/parenting/moments/childrens-day-speech-here-are-5-interesting-speech-ideas-for-childrens-day-2019/articleshow/72040745.cms](https://timesofindia.indiatimes.com/life-style/parenting/moments/childrens-day-speech-here-are-5-interesting-speech-ideas-for-childrens-day-2019/articleshow/72040745.cms). Accessed 16 May 2020.

READ it right: Fix learning poverty to tackle actual poverty. Retrieved from <https://timesofindia.indiatimes.com/blogs/toi-editorials/read-it-right-fix-learning-poverty-to-tackle-actual-poverty/>

RUDRONEEL Ghosh. "Failing Schools: With Poor Quality of Learning, Indian Students Aren't Being Equipped for Jobs of the Future." *Times of India Blog*, 22 Nov. 2018, [timesofindia.indiatimes.com/blogs/talkingturkey/failing-schools-with-poor-quality-of-learning-indian-students-arent-being-equipped-for-jobs-of-the-future](https://timesofindia.indiatimes.com/blogs/talkingturkey/failing-schools-with-poor-quality-of-learning-indian-students-arent-being-equipped-for-jobs-of-the-future)

SCHOOL Education. AP State Portal. Retrieved on 14<sup>th</sup> June, 2019. Retrieved from: [https://en.wikipedia.org/wiki/Education\\_in\\_Andhra\\_Pradesh](https://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_Andhra_Pradesh).

SEVENTH all India School Education Survey. National Tables On Schools, Physical And Ancillary Facilities, 2006. Retrieved [http://www.ncert.nic.in/programmes/education\\_survey/pdfs/Schools\\_Physical\\_Ancillary\\_Facilities.pdf](http://www.ncert.nic.in/programmes/education_survey/pdfs/Schools_Physical_Ancillary_Facilities.pdf).

SINGH, B. D. R. M. *Life Skills in India: An overview of evidence and current practices in our Current Education System*. New Delhi: Central Square Foundation, 2015.

SKUTNABB-KANGAS, T. *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Bristol: Multilingual Matters, 1984.

UNESCO Institute of Statistics. “Learning Poverty – Global Alliance to Monitor Learning.”, [gaml.uis.unesco.org/learning-poverty](http://gaml.uis.unesco.org/learning-poverty). Accessed 16 May 2020.

WAPULA, R.; CHAWAWA, M. *Lifelong Learning for Poverty Eradication*. Singapore: Springer, 2015.

WILLIAMS, F. (ed.). *Language and Poverty: Perspectives on a Theme*. New York: Academic Press, 1970.

WORLD BANK. *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* Washington, DC: World Bank, 2019. <https://open-knowledge.worldbank.org/handle/10986/32553>. License: CC BY 3.0 IGO.

WORLD BANK. *Learning Poverty*. 2019, [www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty](http://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty).

WORLD BANK. “Ending Learning Poverty: A Target to Galvanize Action on Literacy.” [www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/11/06/a-learning-target-for-a-learning-revolution](http://www.worldbank.org/en/news/immersive-story/2019/11/06/a-learning-target-for-a-learning-revolution). Accessed 18 May 2020.



**PROMOVER O MULTILINGUISMO: UMA ABORDAGEM POR  
TAREFAS - DESEMPENHO ORAL E O PAPEL DA PROFICIÊNCIA**  
*PROMOTING MULTILINGUISM: A TASK-BASED APPROACH - ORAL  
PERFORMANCE AND THE ROLE OF PROFICIENCY*

*Sara Santos<sup>1</sup>*

**Resumo**

Na perspectiva de que a promoção do multilinguismo passa por uma aprendizagem experiencial, este trabalho de investigação, integrado numa abordagem de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, teve um objetivo duplo: (i) estudar o impacto da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa na produção oral de aprendentes chineses de Português como Língua Estrangeira (PLE) com um nível básico de proficiência e (ii) comparar os resultados com os dados obtidos num trabalho realizado anteriormente com aprendentes mais proficientes. As variáveis independentes foram “± tempo de planeamento” e “± poucos elementos” do quadro teórico da Hipótese da Cognição (ROBINSON, 2001, 2003, 2005, 2010, 2011, 2015). Os resultados revelaram que o tempo de planeamento teve efeitos na complexidade, correção e fluência e o aumento do número de elementos da tarefa teve um impacto positivo na diversidade lexical, mas um efeito negativo na complexidade sintática e correção. Foi encontrada evidência do impacto do nível de proficiência dos aprendentes na produção oral em PLE. Os dados foram interpretados, tendo em conta a Hipótese da Cognição e a abordagem da Capacidade Limitada de Atenção (SKEHAN, 1998, 2009, 2014, 2015, 2018).

**Palavras-chave:** Português como língua estrangeira; produção oral; complexidade cognitiva da tarefa; Hipótese da Cognição

**Abstract**

Bearing in mind that experiential learning can promote multilingualism, this research work within a Task-Based Language Teaching approach had two aims: (i) studying the impact of manipulating cognitive task complexity on the oral production of low proficient Chinese learners of Portuguese as a foreign language (PFL) and (ii) comparing the results with findings from a previous study with more proficient learners. The independent variables of this work were “± planning time” and “± few elements” as proposed in the Cognition Hypothesis (ROBINSON, 2001, 2003, 2005, 2010, 2011, 2015). Planning time had effects on complexity, accuracy and fluency and increasing the elements of a task had a positive effect on lexical diversity but a negative impact on syntactic complexity and accuracy. The results showed that oral performance in PFL was affected by the level of proficiency. The results were discussed in light of the Cognition Hypothesis and the Limited Attention Capacity approach (SKEHAN, 1998, 2009, 2014, 2015, 2018).

**Keywords:** Portuguese as a foreign language; oral production; cognitive task complexity; Cognition Hypothesis

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Português da Universidade de Macau, China.



## Introdução

Num mundo globalizado e marcado por migrações crescentes, o multilinguismo assume uma importância fulcral para o desenvolvimento de uma sociedade aberta e intercultural. A aprendizagem de (mais) uma língua estrangeira (LE) possibilita a consciência da diversidade cultural e é hoje consensual que há mais multilingues do que monolinguês. Na China, o interesse pela aprendizagem de línguas estrangeiras tem também crescido devido à abertura do país ao mundo. Mendes e Oliveira (2019) referem os motivos que levaram ao interesse chinês pela aprendizagem da língua portuguesa e destacam a necessidade de expor os alunos a práticas pedagógicas mais dinâmicas e interativas. Assim, torna-se premente mencionar que em relação à aprendizagem linguística em contexto educativo formal uma vivência experiencial poderá promover o desenvolvimento da desejada competência multilingue. É na interação e na comunicação que o aluno deve construir o seu conhecimento de línguas e culturas – as metodologias e abordagens usadas em contexto de sala de aula poderão ser determinantes para a formação de uma consciência plurilingue e pluricultural. Seguindo esta perspectiva, este trabalho assenta numa abordagem de Ensino de Línguas baseado em Tarefas (ELBT). O ELBT é definido como um programa analítico com foco na forma e estabelece a tarefa como unidade de análise (LONG, 2015, 2016). Esta abordagem pressupõe que, através do desempenho de tarefas pedagógicas, o aprendente pode desenvolver o seu conhecimento linguístico e funcional; o desenvolvimento da competência comunicativa, decorrente de uma perspectiva holística, implica o desenvolvimento de uma competência multilingue e multicultural, permitindo uma atuação adequada e eficaz.

No ELBT, diversos autores (GILBERT, 2005; KUIKEN; VEDDER, 2012; LEVKINA, 2008; MALICKA, 2014; MALICKA; LEVKINA, 2012; MICHEL, 2011; MICHEL; KUIKEN; VEDDER, 2007; MICHEL; RÉVÉSZ; SHI; LI, 2019; RÉVÉSZ, 2011; SANTOS, 2018; SASAYAMA, 2015; SASAYAMA; IZUMI, 2012) têm manipulado a complexidade cognitiva da tarefa para investigar os seus efeitos no desempenho oral do aprendente de LE. Na literatura desta área, dimensões da complexidade linguística, correção e fluência têm sido usadas para quantificar a produção oral dos aprendentes (HOUSEN; KUIKEN; VEDDER, 2012; MICHEL, 2017).

Dois modelos teóricos – a Hipótese de Cognição (HC) de Robinson (2001, 2003, 2010, 2011, 2015) e a abordagem da Capacidade Limitada de Atenção (CLA) de Skehan (1998, 2009, 2014, 2015, 2018) – defendem premissas diferentes no que respeita à manipulação das exigências cognitivas da tarefa e ao seu impacto na alocação dos recursos de atenção e memória dos aprendentes. Seguindo uma perspectiva de recursos limitados de atenção, a abordagem da CLA pressupõe que, durante a realização de uma tarefa complexa, podem ocorrer efeitos

de competição entre a complexidade linguística e a correção, dado que um maior esforço na conceptualização da mensagem pode influenciar negativamente a sua formulação. Contrariando esta perspectiva e apoiando-se num modelo de recursos múltiplos de atenção, a HC prevê que o aumento da complexidade cognitiva da tarefa resultará num discurso mais correto e complexo: ao alocar a sua atenção na conceptualização da mensagem, o aprendiz terá igualmente acesso às realizações linguísticas para formular a sua mensagem. Apoiando-se no quadro teórico da HC, este estudo teve dois objetivos: (i) investigar o impacto da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa em aprendentes chineses de PLE com um nível básico de proficiência e (ii) comparar os dados obtidos com os de um estudo realizado anteriormente, com aprendentes mais proficientes.

### **Fundamentação Teórica**

Na HC, Robinson (2001, 2003, 2005, 2010, 2011, 2015) apresenta o quadro taxonómico componencial triádico – *Triadic Componential Framework* – no qual se distinguem três categorias da tarefa: complexidade, condições e dificuldade. De acordo com o modelo pedagógico da HC – Modelo Simples Estabilização Automatização Reestruturação e Complexificação – a complexidade cognitiva da tarefa deve ser a base para a elaboração e sequenciação de tarefas num programa de ensino-aprendizagem de uma LE. Recusa-se uma abordagem organizada a partir da noção de complexidade linguística, própria dos programas sintéticos, e defende-se que a manipulação da complexidade cognitiva da tarefa poderá promover o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz. No que respeita às exigências cognitivas da tarefa, Robinson (2001, 2003, 2005, 2010, 2011, 2015) distingue duas dimensões: (i) “recurso-dispersão” e (ii) “recurso-direção”. Segundo o autor, as características “recurso-dispersão” ( $\pm$ tempo de planeamento;  $\pm$  tarefa única;  $\pm$ estrutura da tarefa;  $\pm$ poucos passos;  $\pm$ independência dos passos;  $\pm$ conhecimento anterior) são variáveis de desempenho e o aumento da complexidade da tarefa nesta dimensão resultará na dispersão dos recursos de atenção e memória do aprendiz, prevendo-se, por isso, um discurso menos complexo, menos correto e menos fluente. As características “recurso-direção” da tarefa ( $\pm$ poucos elementos;  $\pm$  aqui-e-agora;  $\pm$ raciocínio espacial;  $\pm$ raciocínio causal;  $\pm$ raciocínio intencional;  $\pm$ ponto de vista) são consideradas variáveis de desenvolvimento (aquisição) e o aumento das suas exigências cognitivas permitirá a alocação da atenção do aprendiz em relação a aspetos específicos da língua, esperando-se uma produção mais complexa e correta, mas menos fluente. No modelo pedagógico de Robinson (2010, 2015) considera-se que a sequenciação das tarefas pedagógicas deve ser feita tendo em conta as suas exigências cognitivas. Por isso, as tarefas simples devem ser desempenhadas antes das versões mais complexas, permitindo uma aprendizagem cumulativa. Nesta perspectiva, cada versão da tarefa apresentará pequenas diferenças em relação à tarefa realizada anteriormente,

introduzindo um aumento nas exigências cognitivas da tarefa, que resultará no desenvolvimento dos recursos de interlândia do aprendiz. Segundo a HC, as exigências da tarefa devem ser primeiro aumentadas nas suas dimensões “recurso-dispersão” e só depois serão aumentadas nas suas dimensões “recurso-direção”.

## Estudos anteriores

As duas variáveis independentes investigadas no presente estudo (“± tempo de planejamento” e “± poucos elementos”) foram simultaneamente estudadas em quatro trabalhos (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012; SANTOS, 2018; SASAYAMA; IZUMI, 2012). Apresenta-se, no quadro 1, uma síntese destes estudos, que integra informações relativas aos informantes, nível de proficiência, operacionalização, variáveis dependentes e resultados decorrentes (i) do aumento do número de elementos, (ii) do tempo de planejamento e (iii) da manipulação simultânea das variáveis independentes.

Quadro 1: estudos anteriores nas variáveis “± tempo de planejamento” e “± poucos elementos”

Estudo	Informantes	Proficiência	Operacionalização	
Levkina, 2008	14 aprendentes de inglês (8 russos, 5 catalães e 1 francês).	Nível intermédio	Realização de 4 tarefas argumentativas	
			Variável “± poucos elementos”: TS: 2 elementos; TC: 6 elementos.	
			Variável “± tempo”: TS: 5 minutos TC: 1 minuto	
<b>Variáveis Dependentes/ Medidas</b>			F: velocidade A; velocidade B. C: erros por unidade-AF; erros por oração. CS: orações por unidade-AF. L: Índice de <i>Guiraud</i> ; palavras lexicais em relação ao número de palavras funcionais.	
<b>Resultados</b>			Aumento do número de elementos: efeitos positivos: L, sem efeitos: C, efeitos negativos: CS e F, Remoção do tempo de planejamento: sem efeitos: F e C, efeitos negativos: CS e L <b>Interação entre as variáveis:</b> efeitos positivos: L, sem efeitos: CS, F e C	
Estudo	Informantes	Proficiência	Operacionalização	
Levkina e Gilabert, 2012	42 aprendentes de inglês (21 falantes nativos de russo e 21 de espanhol)	Nível intermédio	A mesma de Levkina (2008)	
			<b>Variáveis Dependentes/ Medidas</b>	F: velocidade B. C: erros por unidade-AF; CS: orações por unidade-AF. L: Índice de <i>Guiraud</i> .
			<b>Resultados</b>	Aumento do número de elementos: efeitos positivos: L, sem efeitos: CS e C e efeitos negativos: F Remoção do tempo de planejamento: sem efeitos: CS e C, efeitos negativos: F e L <b>Interação entre as variáveis:</b> efeitos positivos: F e L, sem efeitos: CS e C

Estudo	Informantes	Proficiência	Operacionalização
Sasayama e Izumi, 2012	23 japoneses, estudantes de inglês L3	Não é reportado.	Realização de duas tarefas narrativas.
			Variável “± poucos elementos”: TS: 2 personagens; TC: 9 personagens.
			Variável “± tempo”: TS: 5 minutos TC: 1 minuto
<b>Variáveis Dependentes/ Medidas</b>			F: repetições pelo total de palavras; sílabas tratadas ( <i>pruned</i> ) por segundos.
			C: orações sem erros; uso de modificadores do nome sem erros.
			CS: orações por unidade-T; uso de modificadores do nome.
<b>Resultados</b>			L: média, por segmento, das palavras diferentes em relação ao total de palavras.
			Aumento do número de elementos: Efeitos positivos: CS (uso de modificadores do nome), sem efeitos: L, efeitos negativos: C e F
			remoção do tempo de planeamento: Efeitos positivos: F, sem efeitos: C e L, efeitos negativos: CS
			<b>Interação entre as variáveis:</b> efeitos positivos: F, sem efeitos: CS, L e C

Estudo	Informantes	Proficiência	Operacionalização
Santos, 2018	39 falantes de chinês, aprendizes de Português L3	A2/B1 do QECR <sup>2</sup>	Realização de duas tarefas de transmissão de informação.
			Variável “± poucos elementos”: TS: 2 destinos; TC: 6 destinos de férias.
			Variável “± tempo”: TS: 5 minutos; TC: 30 segundos.
<b>Variáveis Dependentes/ Medidas</b>			F: velocidade A; velocidade B; reparação da fluência (número de repetições, autocorrekções, reformulações e inícios falsos por minuto).
			C: número de orações sem erros pelo total das orações; erros por 100 palavras; erros lexicais por unidade-AF; erros morfossintáticos por unidade-AF; omissões por unidade-AF e % de autocorrekções pelo número total de erros.
			CS: palavras por oração; orações por unidade-AF; orações coordenadas por unidade-AF.
<b>Resultados</b>			L: Índice de <i>Guiraud</i> ; VOCD
			Aumento do número de elementos: efeitos positivos: L, C e CS (tamanho das orações), sem efeitos: F, efeitos negativos: CS (subordinação e coordenação)
			remoção do tempo de planeamento: sem efeitos: CS, L e F, efeitos negativos: C <b>interação</b> entre as <b>variáveis</b> : efeitos positivos: C (autocorrekções) e CS (subordinação), sem efeitos: L e F

Nota: CCT= complexidade cognitiva da tarefa; TS= tarefa simples; TC= tarefa complexa; TC+= tarefa mais complexa; TC++= tarefa ainda mais complexa; F= fluência; C= correção; CS= complexidade sintática; L= diversidade lexical

Numa leitura comparativa destes trabalhos de investigação, podemos concluir que, maioritariamente, a língua alvo foi o inglês (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012; SASAYAMA; IZUMI, 2012), sendo, num estudo, a língua portuguesa (SANTOS, 2018). Em dois estudos o nível de proficiência foi o intermédio; num trabalho esta informação não foi

2 Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (2001)

reportada e em Santos (2018) os aprendentes situavam-se entre os níveis A2 e B1. Quanto aos resultados do aumento da complexidade da tarefa na variável “± poucos elementos”, a dimensão da diversidade lexical foi mais expressiva, tendo sido obtidos efeitos positivos em três estudos (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012; SANTOS, 2018). Dois trabalhos (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012) confirmaram também parcialmente as premissas da HC ao nível da fluência, uma vez que na tarefa complexa o discurso dos aprendentes foi menos fluente. Relativamente às dimensões da correção e da complexidade sintática, os resultados são mais ambíguos: no que respeita à correção, não foram encontrados efeitos significativos em Levkina (2008) nem em Levkina e Gilabert (2012), Sasayama e Izumi (2012) identificaram um impacto negativo nesta dimensão e, pelo contrário, os dados de Santos (2018) indicaram um efeito positivo; ao nível da complexidade sintática, em Levkina e Gilabert (2012) não foi atingida significância estatística, em Levkina (2008) houve um impacto negativo resultante do aumento do número de elementos que, no estudo de Sasayama e Izumi (2012), teve um efeito positivo. Ao nível da complexidade sintática, os dados obtidos por Santos (2018) demonstraram que a manipulação do número de elementos da tarefa teve um efeito positivo no tamanho das orações, mas no que respeita à subordinação e coordenação, o impacto foi negativo.

Em relação à variável “± tempo de planeamento”, a HC prevê que a remoção do tempo de planeamento terá um impacto negativo em todas as dimensões da produção oral, isto é, na fluência, correção e complexidade linguística (complexidade sintática e diversidade lexical). Nos estudos mencionados, esta premissa foi apenas parcialmente confirmada, dado que apenas algumas dimensões foram afetadas. Em Levkina (2008) a remoção do tempo de planeamento teve efeito ao nível da complexidade sintática e da diversidade lexical e, no trabalho de Levkina e Gilabert (2012) esta dimensão foi também afetada bem como a fluência. Contrariando a proposta de Robinson, o estudo de Sasayama e Izumi (2012) confirmou efeitos positivos na fluência e um impacto negativo na complexidade sintática. No estudo de Santos (2018), a correção foi afetada (os aprendentes produziram um discurso menos correto na condição sem tempo) e, nas outras dimensões, não foram encontrados efeitos significativos. Na literatura, vários autores têm investigado o impacto da variável “± tempo de planeamento” no quadro teórico da hipótese da CLA de Skehan, e os resultados positivos nas dimensões da correção e da complexidade linguística na condição com tempo (veja-se, por exemplo, o trabalho de Tavakoli e Skehan, 2005) têm suscitado críticas relativamente à classificação da variável tempo como um fator “recurso-dispersão” (SKEHAN, 2015, 2018). Questionando também a distinção entre variáveis “recurso-dispersão” e “recurso-direção”, Sasayama (2015) considera que o aumento do número de elementos de uma tarefa, por vezes, pode implicar um maior peso cognitivo externo (*high extraneous cognitive load*), isto é, ter as características de uma variável “recurso-dispersão”.

Tendo em conta esta controvérsia e considerando que os resultados relativos ao impacto das exigências cognitivas da tarefa no factor “± poucos elementos” no quadro da HC também não são conclusivos, justifica-se a necessidade de realizar mais estudos para investigar não só o efeito das variáveis “recurso-dispersão” e “recurso-direção” na produção oral em LE, mas também os potenciais efeitos sinérgicos resultantes da sua manipulação simultânea, propostos por Robinson (2010, 2015) no seu modelo pedagógico para a sequenciação das tarefas, uma vez que, nos estudos mencionados, estas sinergias não foram amplamente confirmadas (vejam-se os resultados da interação entre as duas variáveis apresentados no quadro 1). Espera-se que este trabalho de investigação possa ser um contributo para esclarecer algumas destas questões até porque, como foi referido, o efeito da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa no desempenho oral de aprendentes com um nível de proficiência básico está subinvestigado.

Da mesma forma, o papel da proficiência no desempenho oral tem sido relegado na investigação do ELBT. Nos vários estudos realizados para investigar o efeito da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa na produção oral em LE, poucos trabalhos incidiram sobre o impacto do nível de proficiência na produção oral dos aprendentes. Nos três estudos (KUIKEN; VEDDER, 2012; MALICKA; LEVKINA, 2012; SASAYAMA, 2015) encontrados na pesquisa bibliográfica feita, as conclusões apontam em sentidos diferentes. Os dados de Malicka e Levkina (2012) e Sasayama, (2015) revelaram que os aprendentes com mais proficiência conseguem ganhos qualitativos na realização da tarefa complexa quando comparados com aprendentes menos proficientes. Nesta perspetiva, Malicka e Levkina (2012) consideraram que os resultados dos aprendentes com um nível avançado comprovaram a HC, enquanto os resultados dos aprendentes menos proficientes (nível intermédio baixo) validaram a proposta de Skehan. No trabalho de Kuiken e Vedder (2012) as premissas da HC foram rejeitadas, deixando em aberto esta discussão.

### **Questões da investigação e hipóteses**

As questões de investigação subjacentes a este estudo são as seguintes:

1. Quais os efeitos da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa no fator “± tempo” para planeamento no desempenho oral de aprendentes chineses de PLE com um nível básico de proficiência?
2. Qual o impacto do aumento das exigências cognitivas da tarefa na variável “± poucos elementos” no desempenho oral de aprendentes chineses de PLE com um nível básico de proficiência?
3. Há efeitos resultantes da manipulação simultânea das variáveis “± tempo de planeamento” e “± poucos elementos”?

4. Quais as diferenças entre o desempenho oral de aprendentes chineses menos *vs.* mais proficientes em PLE?

De acordo com as premissas da HC, apresentam-se as hipóteses para as respectivas questões da investigação:

1. Efeitos da manipulação do tempo de planeamento no desempenho oral:

A remoção do tempo de planeamento resultará numa produção menos correta, menos complexa e menos fluente.

2. Efeitos da manipulação do número de elementos no desempenho oral:

O aumento do número de elementos da tarefa terá efeitos positivos na correção, diversidade lexical e complexidade sintática, mas um impacto negativo na fluência.

3. Efeitos resultantes da manipulação simultânea das variáveis “ $\pm$  tempo de planeamento” e “ $\pm$  poucos elementos”:

Os efeitos do aumento da complexidade cognitiva na variável “ $\pm$  poucos elementos” serão mais significativos na condição com tempo de planeamento do que na sua versão mais complexa (sem tempo).

4. Diferenças entre o desempenho oral de aprendentes chineses menos *vs.* mais proficientes em PLE

Formula-se a hipótese nula para esta questão, uma vez que no quadro da HC não é definida qualquer premissa relativamente ao impacto da proficiência na produção em língua estrangeira.

### **Informantes**

Participaram voluntariamente neste estudo cinquenta e seis aprendentes de PLE do primeiro ano do curso de licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau. Todos tinham o mesmo *background* no que respeita à aprendizagem da língua portuguesa: 450 horas de instrução formal. A língua materna (L1) era o cantonês (67.9%), o mandarim (21.4%) e 10.7% dos aprendentes eram bilingues, tendo as duas línguas como L1. A maioria dos informantes era do sexo feminino (73.2%); 25% dos participantes eram do sexo masculino e um não identificou o seu sexo (1.8%). A média de idades era de 19 anos. Tendo em conta os resultados dos testes da disciplina de Compreensão e Produção Oral, o nível de proficiência foi definido entre o A1 e o A2.

No estudo de Santos (2018), participaram trinta e nove aprendentes do terceiro ano do

curso de licenciatura em Estudos Portugueses da Universidade de Macau. Como a recolha de dados foi feita no início do ano académico, contabilizaram-se, apenas, as horas de instrução formal dos dois primeiros anos do curso - 840 horas. O nível de proficiência foi estabelecido a partir dos resultados obtidos no exame DEPLE (Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira), correspondente ao nível B1 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, do Conselho da Europa. Tendo em conta que os resultados do referido exame oscilaram entre os 44% e os 74%, o nível de proficiência destes aprendentes foi definido entre o A2 e o B1.

### **Tarefas e delineamento experimental**

Tal como na investigação de Santos (2018), elaboraram-se dois conjuntos de tarefas monológicas de transmissão de informação com dois hotéis (tarefa simples) e seis hotéis (tarefa complexa). Para permitir uma maior familiaridade com o tema, os hotéis selecionados eram todos de Macau. Na tarefa simples estavam incluídas três fotografias do hotel e as informações constantes eram relativas ao nome da unidade hoteleira, preço e tipo de diária (por exemplo, com pequeno almoço/ sem pequeno almoço). A tarefa complexa continha cinco fotografias, o nome do hotel, o preço, a classificação (o número de estrelas) e três ícones de hotel. As fotografias selecionadas foram criteriosamente selecionadas para representarem a diversidade cultural e linguística da cidade de Macau. Em relação à variável “recurso-dispersão” ( $\pm$  tempo), na tarefa simples, foram dados cinco minutos para planeamento e, na tarefa complexa, os aprendentes tiveram apenas trinta segundos. Seguindo o trabalho mencionado (SANTOS, 2018), optou-se por um delineamento experimental fatorial misto de 2x2, com uma comparação entre os mesmos sujeitos - intrassujeitos (*within participants*) - no que respeita à variável “ $\pm$  poucos elementos” e uma comparação com informantes diferentes - intersujeitos (*between participants*) - na variável “ $\pm$  tempo”. Os aprendentes foram distribuídos aleatoriamente em duas sequências diferentes (simples /complexa vs. complexa/ simples), para contrabalançar efeitos decorrentes da realização de uma tarefa para a outra. Depois de desempenhar cada tarefa, os participantes completaram um questionário de variáveis afetivas, validando assim o constructo da complexidade cognitiva da tarefa.

### **Variáveis dependentes**

Tendo em conta que um dos objetivos desta investigação era comparar os resultados com os dados obtidos no estudo de Santos (2018), com aprendentes de PLE mais proficientes, as variáveis dependentes selecionadas foram as mesmas, à exceção da medida de diversidade lexical VOCD, que, neste estudo, não foi quantificada; esta dimensão da complexidade linguística foi calculada apenas pelo índice de *Guiraud*. A complexidade sintática foi medida

em três subdimensões: (i) tamanho das orações, pelo cálculo do número de palavras por oração; (ii) subordinação (orações por unidade-AF) e (iii) coordenação (orações coordenadas por unidade-AF). A correção foi quantificada por duas medidas gerais (percentagem de orações sem erros e número de erros por 100 palavras) e por quatro medidas específicas (erros lexicais por unidade-AF, omissões por unidade-AF, erros morfossintáticos por unidade-AF e percentagem de autocorreções pelo número total de erros). Para medir a fluência foram usadas duas medidas de velocidade do discurso (velocidade A - número de palavras produzidas por minuto, sem eliminação das reformulações, correções, repetições, substituições ou inícios falsos - e velocidade B - número de palavras produzidas por minuto, depois de removidas as reformulações, correções, repetições, substituições e inícios falsos) e uma medida de reparação da fluência (isto é, o número de autocorreções, reformulações, repetições e inícios falsos).

### **Transcrição e codificação dos dados**

Foi feita uma análise computadorizada dos dados (transcrição e codificação) através do programa *CLAN – Computerized Language Analysis* – desenvolvido no âmbito do projeto *CHILDES: Tools for Analysing Talk* (MACWHINNEY, 2000) do *TalkBank System*.

### **Análise estatística**

Para o tratamento estatístico dos dados recorreu-se ao programa *SPSS (Statistical Package for the Social Sciences)*, versão 24.0 para Windows. Foram computados treze testes de Análise de Variância (ANOVA) de medidas repetidas. O nível de significância foi estabelecido em .05 ( $p \leq .05$ ) e o tamanho do efeito ( $\eta^2$  quadrado parcial) igual ou superior a .01, .06, e .14 foi considerado, respetivamente, pequeno, médio e grande (LARSON-HALL, 2010). Foram feitos testes de normalidade e foram encontrados (i) três valores atípicos (*outliers*) numa medida de correção (percentagem de autocorreções por erros totais); (ii) dois *outliers* em três medidas de correção (erros lexicais por unidade-AF, omissões por unidade-AF e erros morfossintáticos por unidade-AF) e numa medida de complexidade sintática (orações por unidade-AF) e (iii) um *outlier* numa medida de fluência (velocidade B do discurso). Os *outliers* foram excluídos da análise estatística.

### **Resultados**

No quadro 2, apresenta-se a estatística descritiva das medidas de complexidade linguística, correção e fluência nas diferentes condições.

Quadro 2: Estatística descritiva das medidas de complexidade linguística, correção e fluência nas diferentes condições

		COMPLEXIDADE COGNITIVA DA TAREFA															
		SIMPLES							COMPLEXA								
		+ TEMPO				- TEMPO				+ TEMPO				- TEMPO			
MEDIDAS		M (SD)	Std. Error	95% CI		M (SD)	Std. Error	95% CI		M (SD)	Std. Error	95% CI		M (SD)	Std. Error	95% CI	
				LB	UB			LB	UB			LB	UB			LB	UB
COMPLEXIDADE	Palavras por oração	6.02 (.69)	.13	5.77	6.28	5.62 (.63)	.12	5.37	5.87	6.10 (.83)	.14	5.81	6.39	5.64 (.65)	.14	5.36	5.92
	Orações por unidade-AF	1.17 (.09)	.02	1.13	1.21	1.15 (0.11)	.02	1.11	1.19	1.16 (0.17)	.03	1.10	1.21	1.12 (.09)	.03	1.07	1.17
	Coordenação	.11 (.07)	.02	.08	.14	.13 (.08)	.02	.01	.16	.06 (.05)	.01	.05	.08	.06 (.05)	.01	.04	.08
	<i>Guiraud</i>	5.90 (.98)	.17	5.56	6.25	5.43 (.80)	.17	5.09	5.76	6.37 (.75)	.15	6.07	6.66	6.04 (.78)	.14	5.75	6.32
CORREÇÃO	Orações sem erros	43.11 (14.08)	2.67	37.75	48.47	32.49 (13.20)	2.53	27.42	37.57	38.26 (15.7)	2.81	32.64	43.89	28.52 (14.99)	2.66	23.19	33.84
	Erros por 100 palavras	17.01 (6.28)	1.29	14.43	19.59	21.54 (7.06)	1.24	19.05	24.03	18.02 (8.67)	1.42	15.17	20.87	22.84 (5.95)	1.37	20.09	25.59
	Erros lexicais por unidade-AF	.28 (.13)	.03	.22	.34	.34 (.16)	.03	.28	.39	.32 (.21)	.04	.25	.39	.42 (.15)	.04	.35	.49
	Omissões por unidade-AF	.25 (.13)	.03	.19	.31	.34 (.18)	.03	.28	.40	.24 (.17)	.03	.18	.31	.30 (.16)	.03	.24	.36
	Erros morfossintáticos por unidade-AF	.62 (.24)	.04	.53	.70	.59 (.21)	.04	.50	.67	.63 (.32)	.05	.53	.73	.59 (.20)	.05	.49	.69
	Autocorreções por erros totais	10.67 (8.95)	1.66	7.34	14	9.47 (7.67)	1.57	6.32	12.62	13.84 (12.09)	1.89	10.03	17.64	9.87 (6.25)	1.79	6.28	13.46
FLUÊNCIA	Velocidade A	54.48 (13.97)	2.64	49.18	59.78	39.07 (13.51)	2.55	33.95	44.18	51.53 (11.49)	2.08	47.37	55.70	36.76 (10.12)	2.01	32.74	40.78
	Velocidade B ("limpo")	44.95 (13.04)	2.39	40.16	49.74	31.82 (11.35)	2.26	27.28	36.35	43.75 (10.93)	1.95	39.83	47.67	30.73 (9.01)	1.85	27.02	36.35
	Reparação da fluência	5.73 (2.96)	.53	4.66	6.79	4.81 (2.59)	0.52	3.78	5.84	5.53 (2.78)	.48	4.56	6.49	4.49 (2.24)	.47	3.55	5.42

### Variável “± tempo de planejamento”

Apresenta-se, no quadro 3, a estatística inferencial relativa à manipulação do tempo de planejamento. Esta variável teve efeitos nas três dimensões da produção oral. Ao nível da complexidade sintática, o número de palavras por oração atingiu significância estatística,  $F(1,54) = 7.54$ ,  $p = .008$ ,  $\eta^2$  parcial = .123, tendo-se verificado uma diminuição do tamanho das orações na condição sem tempo. Em relação à correção, o impacto foi significativo nas duas medidas gerais, isto é, orações sem erros ( $F(1,53) = 9.905$ ,  $p < .003$ ,  $\eta^2$  parcial = .16) e erros por 100 palavras ( $F(1,54) = 7.489$ ,  $p = .008$ ,  $\eta^2$  parcial = .12), e também numa medida específica: erros lexicais por unidade-AF,  $F(1,52) = 4.373$ ,  $p = .041$ ,  $\eta^2$  parcial = .08. Estes dados comprovam que, na condição com tempo, o discurso dos aprendentes foi mais correto, dado que a remoção do tempo de planejamento resultou numa produção com mais erros por 100 palavras, com maior ocorrência de erros lexicais por unidade-AF e uma diminuição na percentagem de orações sem erros. Relativamente à fluência, as duas medidas de velocidade do discurso foram afetadas negativamente (velocidade A:  $F(1,54) = 25.451$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2$  parcial = .32; velocidade B:  $F(1,53) = 22.309$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2$  parcial = .30), ou seja, o discurso dos aprendentes foi menos fluente na tarefa complexa (condição sem tempo).

Quadro 3: Resultados das ANOVAs no que respeita à variável “± tempo”

MEDIDAS	$F(df)$	$p$	$\eta_p^2$	Observed Power
Palavras por oração	7.54(1,54)	.008**	.123	.77
Orações por unidade-AF	1.379(1,52)	.246	.026	.21
orações coordenadas por unidade-AF	.276(1,54)	.602	.005	.081
Guiraud	3.91(1,54)	.053	.067	.49
Orações sem erros	9.905(1,53)	.003**	.16	.87
Erros por 100 palavras	7.489(1,54)	.008**	.12	.77
Erros lexicais por unidade-AF	4.373(1,52)	.041*	.08	.54
Omissões por unidade-AF	3.671(1,52)	.061	.07	.47
Erros morfossintáticos por unidade-AF	3.671(1,52)	.061	.07	.47
Autocorreções por erros totais	1.843(1,51)	.181	.04	.27
Velocidade A	25.451(1,54)	.000***	.32	1
Velocidade B	22.309(1,53)	.000***	.30	1
Reparação	2.190(1,54)	.145	.04	.31

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### Variável “± poucos elementos”

O quadro 4 mostra os resultados dos testes Anova relativos ao impacto do aumento do número de elementos da tarefa. Em relação à complexidade sintática, o número de orações coordenadas diminuiu significativamente na tarefa complexa,  $F(1,54) = 30.20$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2$  parcial = .359; porém, verificou-se um efeito positivo na diversidade lexical,  $F(1,54) = 35.35$ ,  $p < .001$ ,  $\eta^2$  parcial = .396. Nestas duas medidas de complexidade linguística o tamanho do

efeito foi grande. Em relação à correção, houve um impacto negativo em duas medidas (uma geral e outra específica): a percentagem de orações sem erros diminuiu na realização da tarefa complexa,  $F(1,53) = 5.175$ ,  $p = .027$ ,  $\eta^2$  parcial = .089, e o número de erros lexicais aumentou,  $F(1,52) = 5.971$ ,  $p = .018$ ,  $\eta^2$  parcial = .10. Não foram identificados efeitos desta variável na fluência dos aprendentes.

Quadro 4: Resultados das ANOVAs no que respeita à variável “± poucos elementos”

MEDIDAS	$F(df)$	$p$	$\eta_p^2$	Observed Power
Palavras por oração	.232 (1,54)	.632	.004	.08
Orações por unidade-AF	1.002(1,52)	.321	.019	.17
Orações coordenadas por unidade-AF	30.20(1,54)	.000***	.359	1
Guiraud	35.35(1,54)	.000***	.396	1
Orações sem erros	5.175(1,53)	.027*	.089	.61
Erros por 100 palavras	2.109(1,54)	.152	.04	.3
Erros lexicais por unidade-AF	5.971(1,52)	.018*	.10	.67
Omissões por unidade-AF	.841(1,52)	.363	.02	.15
Erros morfossintáticos por unidade-AF	.984(1,52)	.363	.02	.15
Autocorreções por erros totais	1.341(1,51)	.252	.03	.21
Velocidade A	3.505(1,54)	.067	.06	.45
Velocidade B	.960(1,53)	.332	.02	.16
Reparação	1.078(1,54)	.304	.02	.18

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

### Interação entre as duas variáveis

No quadro 5, apresentam-se os resultados das ANOVAs de medidas repetidas respeitantes à interação entre as duas variáveis independentes (número de elementos e tempo de planeamento). De acordo com os dados obtidos, não se verificaram efeitos significativos resultantes da manipulação simultânea das duas variáveis.

Quadro 5: Resultados das ANOVAs no que respeita à manipulação simultânea das duas variáveis

MEDIDAS	$F(df)$	$p$	$\eta_p^2$	Observed Power
Palavras por oração	.072(1,54)	.789	.001	.06
Orações por unidade-AF	.125(1,52)	.725	.002	.06
orações coordenadas por unidade-AF	.905(1,54)	.346	.016	.15
Guiraud	.705(1,54)	.405	.013	.131
Orações sem erros	.051(1,53)	.823	.001	.06
Erros por 100 palavras	.033(1,54)	.856	.001	.05
Erros lexicais por unidade-AF	.640(1,52)	.427	.01	.12
Omissões por unidade-AF	.991(1,52)	.496	.009	.10
Erros morfossintáticos por unidade-AF	.469(1,52)	.496	.009	.10
Autocorreções por erros totais	.809(1,51)	.373	.02	.14
Velocidade A	.052(1,54)	.821	.001	.06
Velocidade B	.003(1,53)	.959	.000	.05
Reparação	.061(1,54)	.806	.001	.06

Nota: \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## Discussão dos resultados

Apresenta-se, de seguida, uma interpretação dos resultados, partindo das questões e hipóteses desta investigação.

Efeitos da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa no fator “ $\pm$  tempo” para planeamento no desempenho oral de aprendentes chineses de PLE com um nível básico de proficiência

Seguindo as premissas da HC, considerou-se que a remoção do tempo de planeamento resultaria numa produção menos correta, menos complexa e menos fluente. Os resultados deste estudo confirmam a hipótese colocada; o discurso dos aprendentes foi sintaticamente mais complexo na condição com tempo, na medida em que foram produzidas orações maiores, tendo-se verificado uma diminuição do número de palavras por oração na condição sem tempo. O desempenho foi igualmente mais correto na realização da tarefa simples (com tempo), uma vez que foram produzidas mais orações sem erros do que na tarefa complexa (sem tempo); o número de erros por 100 palavras aumentou na condição sem tempo, bem como o número de erros lexicais por unidade-AF. Na condição sem tempo, os aprendentes produziram menos palavras por minuto, evidenciando um discurso menos fluente. Estes resultados comprovam as premissas da HC em relação ao impacto da variável “recurso-dispersão” nas três dimensões (complexidade, correção e fluência) da produção oral e são, claramente, mais expressivos do que os dados obtidos nos estudos anteriores (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012; SASAYAMA; IZUMI, 2012; SANTOS, 2018). Considera-se que estes resultados podem ser explicados pelo nível de proficiência dos informantes, que tendo um domínio muito limitado da língua acabaram por dispersar os seus recursos de atenção e memória na realização da tarefa complexa. Se no estudo de Santos (2018) o tempo de planeamento foi usado para a formulação da mensagem, os aprendentes que participaram nesta investigação usaram o tempo de planeamento não só para a fase da formulação, mas também para a conceptualização da mensagem.

Efeitos do aumento das exigências cognitivas da tarefa na variável “ $\pm$  poucos elementos” no desempenho oral

Formulou-se a hipótese de que o aumento do número de elementos da tarefa teria um impacto positivo na correção, diversidade lexical e complexidade sintática, mas efeitos negativos na fluência. Esta premissa foi apenas comprovada no que respeita à diversidade lexical, que aumentou na tarefa complexa. Estes dados estão em linha com estudos anteriores (LEVKINA, 2008; LEVKINA; GILABERT, 2012; SANTOS, 2018) e confirmam o efeito positivo que a variável “ $\pm$  poucos elementos” tem ao nível da diversidade lexical. Nas dimensões da complexidade sintática e da correção houve um efeito negativo; no desempenho da tarefa complexa, os aprendentes produziram menos orações coordenadas e o seu discurso foi menos

correto, uma vez que houve uma maior ocorrência de erros lexicais por unidade-AF e uma diminuição na percentagem de orações sem erros. Estes resultados parecem confirmar efeitos de competição entre as dimensões da complexidade e da correção, previstos por Skehan (2009, 2015) na abordagem da CLA e contrariam a proposta da HC. O aumento dos elementos da tarefa potenciou a produção de um discurso lexicalmente diverso, mas sintaticamente menos complexo e menos correto. Em relação à fluência, a premissa de Robinson também não foi confirmada: não se verificaram efeitos decorrentes do aumento do número de elementos da tarefa.

Efeitos resultantes da manipulação simultânea das variáveis “± tempo de planeamento” e “± poucos elementos”

Esperava-se que o impacto do aumento do número de elementos fosse mais significativo na condição com tempo do que na condição sem tempo de planeamento.

Contrariando a proposta da HC, neste estudo, não foram identificados efeitos resultantes da manipulação simultânea das variáveis “± poucos elementos” e “± tempo de planeamento”. Talvez estes resultados se justifiquem pela forma de operacionalização da tarefa (dicotómica, isto é, apenas duas versões diferentes de complexidade) e porque este estudo é transversal. Considerando que os potenciais efeitos sinérgicos entre as variáveis “recurso-dispersão” e “recurso-direção” se relacionam com o modelo pedagógico (Simples Estabilização Automatização Reestruturação e Complexificação) proposto por Robinson (2010, 2015), será pertinente realizar novos trabalhos de investigação longitudinal, com tarefas de diferentes níveis de complexidade cognitiva, para que esta questão possa ser averiguada com maior profundidade.

Diferenças entre o desempenho oral de aprendentes chineses menos vs. mais proficientes em PLE

Colocou-se a hipótese nula para esta questão, porque na HC não é definida qualquer premissa relativamente ao papel da proficiência na produção em língua estrangeira.

Em primeiro lugar, é importante referir que esta comparação não se refere a dois níveis de proficiência muito distantes, mas antes a um *continuum*, uma vez que, como foi mencionado anteriormente neste texto, no estudo de Santos (2018) os informantes tinham um nível de proficiência entre o A2 e B1 e tinham 840 horas de aprendizagem formal de PLE e, no presente trabalho de investigação, o nível de proficiência dos aprendentes situava-se entre o A1 e A2 e tinham, no seu *background*, 450 horas de aprendizagem formal de PLE. Para facilitar a visualização e respetiva interpretação dos resultados obtidos nos dois trabalhos, apresenta-se, no quadro 6, o impacto das medidas usadas para quantificar a produção oral dos aprendentes. No que respeita ao tempo de planeamento, o impacto da remoção do tempo foi mais evidente no desempenho oral dos aprendentes do presente estudo: as três dimensões da produção oral foram afetadas negativamente; em Santos (2018), o impacto foi apenas na

correção. Estas diferenças atestam o efeito benéfico que o tempo de planeamento pode ter na produção oral dos aprendentes chineses com uma proficiência mais baixa, dado que quando têm tempo para planejar a tarefa, o seu discurso é mais complexo, correto e fluente. Relativamente à manipulação do número de elementos, os resultados destes dois estudos indiciam conclusões diferentes. No trabalho de Santos (2018) os dados obtidos demonstraram efeitos positivos na diversidade lexical, numa medida de complexidade sintática (tamanho das orações) e numa medida de correção (erros morfossintáticos por unidade-AF). Embora tenha sido identificado um impacto negativo nas medidas de coordenação e subordinação, correlações entre as medidas de complexidade linguística e de correção rejeitaram efeitos de competição entre estas duas dimensões da produção oral, confirmando as premissas da HC (SANTOS, 2018). Na presente investigação tal como em Malika e Levkina (2012), os resultados apontam em sentido contrário, ou seja, foram encontrados efeitos de competição entre a complexidade e a correção, confirmando os pressupostos da abordagem de CLA de Skehan. Nesta perspetiva, considera-se que os aprendentes menos proficientes, por terem menos recursos linguísticos, focaram a sua atenção numa dimensão da produção oral em detrimento da outra. A proficiência terá, portanto, um papel considerável na produção oral dos aprendentes chineses de PLE.

Quadro 6: Resultados dos efeitos das duas variáveis no trabalho de SANTOS (2018) e no presente estudo

MEDIDAS		Aprendentes mais proficientes (SANTOS, 2018)		Aprendentes menos proficientes Estudo atual	
		“- tempo de planeamento”	“- poucos elementos”	“- tempo de planeamento”	“- poucos elementos”
COMPLEXIDADE	Palavras por oração	=	↑	↓	=
	Orações por unidade-AF	=	↓	=	=
	Coordenação	=	↓	=	↓
	Guiraud	=	↑	=	↑
CORREÇÃO	% Orações sem erros	=	=	↓	↓
	Erros por 100 palavras	↑	=	↑	=
	Erros lexicais por unidade-AF	↑	=	↑	↑
	Omissões por unidade-AF	=	=	=	=
	Erros morfossintáticos por unidade-AF	↑	↑	=	=
	% Autocorreções por erros totais	↓	=	=	=
FLUÊNCIA	Velocidade A	=	=	↓	=
	Velocidade B (“limpo”)	=	=	↓	=
	Reparação da fluência	=	=	=	=

Nota: Usaram-se os símbolos ↑, ↓ e = para indicar, repetivamente, que houve uma subida na referida medida, que houve uma descida ou que não se verificaram efeitos.

## **Considerações finais e limitações**

Tendo em conta que o conhecimento de línguas possibilita a comunicação e o diálogo intercultural, a instrução formal de línguas estrangeiras é um desafio para o professor, muitas vezes mais familiarizado com metodologias tradicionais de ensino. Na China (e em Macau), a mobilidade e as necessidades de agir, comunicando, não só por razões pessoais, mas sobretudo por motivos profissionais impulsionaram a aprendizagem de novos idiomas – aprender uma língua potencia a capacidade de interação e a abertura ao Outro, por isso, novos caminhos pedagógicos têm sido propostos para responder, de forma mais eficaz, a essas necessidades. Nesta perspetiva, este texto procurou apresentar dados empíricos de uma abordagem experiencial, baseada em tarefas, por se considerar importante que, em contexto de sala de aula, se promova o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendente e da sua consciência multilingue e multicultural.

Este trabalho teve como propósito específico investigar o efeito da manipulação da complexidade cognitiva da tarefa (variáveis  $\pm$  tempo de planeamento e  $\pm$  poucos elementos) na produção oral de aprendentes chineses de PLE com um nível básico de proficiência e, partindo da comparação com um estudo anterior, analisar o papel da proficiência no desempenho oral. Os dados demonstraram que a remoção do tempo de planeamento teve um impacto negativo nas três dimensões (complexidade, correção e fluência) e o aumento do número de elementos da tarefa resultou num discurso lexicalmente mais variado, mas menos complexo e menos correto. De acordo com a abordagem da CLA, foram confirmados efeitos de competição entre as áreas de produção, rejeitando-se as premissas da HC. Ficou comprovado o impacto da proficiência no desempenho oral em PLE nos aprendentes chineses participantes em ambos os estudos. Este trabalho teve, naturalmente, limitações: não foi analisada a produção oral de aprendentes de PLE com um nível de proficiência avançado e o impacto da língua materna (cantonês *vs.* mandarim) no desempenho das tarefas não foi investigado. Espera-se que estas questões sejam estudadas em investigação futura.

Espera-se que este estudo possa contribuir para uma prática pedagógica atualizada e direcionada para o aprendente, permitindo o estabelecimento de novas relações entre forma-significado num contexto comunicativo. Considera-se que os resultados obtidos nesta investigação podem informar professores de PLE na preparação de tarefas pedagógicas para que, de forma consciente, possam promover um ambiente de aprendizagens significativas numa perspetiva acional. Fica-se na expectativa de que esta investigação potencie a adoção de metodologias mais dinâmicas que valorizam o uso crítico e significativo da língua, para que o aprendente se torne multilingue e atue, comunicando com eficiência e eficácia, num mundo cada vez mais global.

## Referências

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições ASA, 2001.

GILABERT, R. *Task Complexity and L2 Oral Narrative Production*. 2005. Tese de Doutorado (não publicada). University of Barcelona, Spain, 2005.

KUIKEN, F.; VEDDER, I. Syntactic complexity, lexical variation and accuracy as a function of task complexity and proficiency level in L2 writing and speaking. In HOUSEN, A.; KUIKEN F.; VEDDER, I. (eds.), *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, 2012, p. 143-169.

LARSON-HALL, J. *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge, 2010.

LEVKINA, M. *The effects of increasing cognitive task complexity along [+/- planning Time] and [+/- few Elements] on L2 oral production*. 2008. Tese de Mestrado (não publicada) – University of Barcelona, Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/48108>

LEVKINA, M.; GILABERT, R. The effects of task complexity on L2 oral production. In: HOUSEN, A.; KUIKEN F.; VEDDER, I. (eds.). *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: John Benjamins, 2012. p. 171-198.

LONG, M. *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. UK: Willey Blackwell, 2015.

LONG, M. H. In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues. *Annual Review of Applied Linguistics. ARAL- Annual Review of Applied Linguistics*, 36, P. 5-33, 2016.

MACWHINNEY, B. *The CHILDES Project: Tools for Analyzing Talk*. 3<sup>rd</sup> Edition. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2000. <https://childes.talkbank.org/>

MALICKA, A. *The role of task complexity and task sequencing in L2 monologic oral production*. 2014. Tese de Doutorado (não publicada) - Universidade de Barcelona, Barcelona. [http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/62643/1/Aleksandra\\_Malicka\\_THESIS.pdf](http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/62643/1/Aleksandra_Malicka_THESIS.pdf)

MALICKA, A.; LEVKINA, M. Measuring task complexity: Does EFL proficiency matter? In: SHEHADEH, A.; COMBE C. (eds.). *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Amsterdam: John Benjamins, 2012. p. 43-66.

MENDES, E.; OLIVEIRA, G.M. Uma língua de ouro? Perspetivas político-linguísticas para o ensino e a formação de professores de PLE na China. In: QIAORONG, Y.; ALBUQUERQUE, F. d. (orgs.). *O ensino do português na China*. Natal: EDUFRN, 2019. p. 97-139.

MICHEL, M. Complexity, accuracy, and fluency in L2 production. In: LOEWEN, S.; SATO,

M. (eds.). *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 2017. p. 50-68.

MICHEL, M. Effects of task complexity and interaction in L2 performance. In: ROBINSON, P. (ed.). *Second Language Task Complexity: Researching the Cognition Hypothesis of Language Learning and Performance*. Amsterdam: John Benjamins, 2011. p. 141-174.

MICHEL, M; KUIKEN, F.; VEDDER, I. The influence of complexity in monologic versus dialogic tasks in Dutch L2. *IRAL–International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 45, p. 241-259, 2007. [HTTPS://DOI.ORG/10.1515/IRAL.2007.011](https://doi.org/10.1515/IRAL.2007.011)

MICHEL, M.; RÉVÉSZ, A.; SHI, D.; LI, Y. The effects of task demands on linguistic complexity and accuracy across task types and L1/L2 speakers. In: WEN, Z.; AHMADIAN, M. J. (eds.). *Researching L2 task performance and pedagogy in honour of Peter Skehan*. Amsterdam: John Benjamins, 2019. p. 133-151.

RÉVÉSZ, A. Task complexity, focus on L2 constructions, and individual differences: A classroom-based study. *The Modern Language Journal*, 95, p. 162-181, 2011. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1540-4781.2011.01241.x>

ROBINSON, P. Task complexity, Task difficulty, and task production: Exploring interactions in a componential framework. *Applied Linguistics*, 22(1), 27-57, 2001. [https://www.researchgate.net/publication/259823581\\_Task\\_complexity\\_task\\_difficulty\\_and\\_task\\_production\\_Exploring\\_interactions\\_in\\_a\\_componential\\_framework](https://www.researchgate.net/publication/259823581_Task_complexity_task_difficulty_and_task_production_Exploring_interactions_in_a_componential_framework)

ROBINSON, P. The cognition hypothesis, task design and adult task-based language learning. *Second Language Studies*, 21, p. 45-105, 2003. [https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/40656/1/Robinson%20\(2003\)\\_WP21\(2\).pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/40656/1/Robinson%20(2003)_WP21(2).pdf)

ROBINSON, P. Cognitive complexity and task sequencing: Studies in a componential framework for second language task design. *International Review of Applied Linguistics*, 45, p.1-32, 2005. [https://www.researchgate.net/publication/249930942\\_Cognitive\\_Complexity\\_and\\_Task\\_Sequencing\\_Studies\\_in\\_a\\_Componential\\_Framework\\_for\\_Second\\_Language\\_Task\\_Design](https://www.researchgate.net/publication/249930942_Cognitive_Complexity_and_Task_Sequencing_Studies_in_a_Componential_Framework_for_Second_Language_Task_Design)

ROBINSON, P. Situating and distributing cognition across task demands: The SSARC model of pedagogic task sequencing. In: PÜTZ, M.; SICOLA L. (eds.). *Cognitive Processing in Second Language Acquisition: Inside the Learner's Mind*. Amsterdam: John Benjamins, 2010. p. 239-264.

ROBINSON, P. *Second language task complexity: Researching the cognition hypothesis of language learning and performance*. Amsterdam: John Benjamins, 2011.

ROBINSON, P. Cognition hypothesis, second language task demands and the SSARC model of pedagogic task sequencing. In: BYGATE, M. (ed.). *Domains and Directions in the Development of TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 87-121.

SANTOS, S. Effects of task complexity on the oral production of Chinese learners of Portuguese as a foreign language. *Journal of the European Second Language Association*, 2(1), p. 49-62, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22599/jesla.40>

SASAYAMA, S. *Validating the assumed relationship between task design, cognitive complexity and second language task performance*. 2015. Tese de Doutorado (não publicada) - University of Georgetown, Washington. <https://repository.library.georgetown.edu/handle/10822/1029904>

SASAYAMA, S.; IZUMI S. Effects of task complexity and pre-task planning on Japanese EFL learners' oral production. In: SHEHADEH, A. & COMBE, C. (eds.). *Task-Based Language Teaching in Foreign Language Contexts: Research and Implementation*. Amsterdam: John Benjamins, 2012. p. 23-42.

SKEHAN, P. *A Cognitive Approach to Learning Language*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

SKEHAN, P. Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis. *Applied Linguistics*, 30(4), p. 510-532, 2009.

SKEHAN, P. *Processing perspectives on task performance*. Amsterdam: John Benjamins, 2014.

SKEHAN, P. Limited attention capacity and cognition: Two hypothesis regarding second language performance on tasks. In: BYGATE M. (ed.). *Domains and Directions in the Development of TBLT*. Amsterdam: John Benjamins, 2015. p. 123-155.

SKEHAN, P. *Second language task-based performance: theory, research, assessment*. New York: Routledge, 2018.

TAVAKOLI, P.; SKEHAN, P. Strategic planning, task structure, and performance testing. In R. Ellis. *Planning and Task Performance in a Second Language*. Amsterdam: John Benjamins, 2005. p. 239-273.



## A TRADUÇÃO PEDAGÓGICA EM INTERAÇÕES DE SALA DE AULA DE PORTUGUÊS EM MACAU, CHINA: RECURSOS PARA O MULTILINGUISMO<sup>1</sup>

*Rui Mengqing<sup>2</sup> & Roberval Teixeira e Silva<sup>3</sup>*

### Resumo

No contexto multilíngue da China, a sala de aula de ensino de português tem cada vez ocupado mais espaço. Neste ambiente, o confronto entre metodologias tem avivado debates sobre diferentes técnicas e as suas adequações em termos de eficácia didática que contribua para a aprendizagem de línguas e para a formação de cidadãos sensíveis ao multiculturalismo e ao multilinguismo que constituem o mundo. Este artigo tem como objetivo discutir o uso da tradução pedagógica no discurso do professor em interações de sala de aula de Português como Língua Não-Materna (PLNM), de forma a contribuir para a qualificação docente e promover a construção conjunta de conhecimento em sala de aula. Para tanto, a sociolinguística interacional é a referência que traz uma perspectiva geral para investigar a atuação da tradução pedagógica na interação em sala de aula, enquanto que a classificação de tipos de tradução de Chesterman (1997) serve de referência para categorizar e discutir este recurso discursivo. No tratamento de dados, adotamos princípios da microanálise etnográfica como metodologia, procurando entender os efeitos interativos que o uso de estratégias de tradução pedagógica pode criar na construção do conhecimento e dar ferramentas teórico-práticas para o professor refletir sobre a sua prática profissional.

**Palavras-chave:** Tradução pedagógica; discurso do professor; interação de sala de aula; estratégias de tradução pedagógica.

### Abstract

In the multilingual context of China, a classroom of Portuguese has increasingly taken up more space. In this environment, the confrontation between methodologies promoted debates about different techniques and their adequacy in terms of didactic effectiveness, and also in terms of contribution to the process of learning languages and to the formation of citizens sensitive to the multiculturalism and multilingualism that constitute the world. This article aims to discuss the use of pedagogical translation in the teacher's discourse in classroom interactions of Portuguese as a Non-Native Language (PNNL), in order to collaborate with teacher qualification and promote the joint construction of knowledge in the classroom. For that, interactional sociolinguistics is a reference that brings a general perspective to investigate the role of pedagogical translation in classroom interaction, while Chesterman's (1997) classification of types of translation serves as a reference to categorize and discuss this discursive resource. In the treatment of data, we adopt principles of ethnographic microanalysis as a methodology, seeking to understand the interactive effects that the use of pedagogical translation strategies can create for the construction of knowledge and provide theoretical-practical tools for the reflection of teachers on their professional practice.

**Keywords:** Pedagogical translation; teacher's discourse; classroom interaction; pedagogical translation strategies.

1 Este artigo foi desenvolvido como parte do Projeto MYRG2018-00184-FAH: Language, Culture and Interaction: Traits of the Portuguese Classroom in Macau and China, apoiado pela Universidade de Macau.

2 Professora de língua portuguesa do Departamento de Português da Universidade de Língua e Cultura de Beijing (Beijing Language and Culture University).

3 Professor do Departamento de Português da Universidade de Macau / Cátedra UNESCO "Políticas Linguísticas para o Multilinguismo" (UNESCO Chair "Language Policies for Multilingualism")



## Introdução

A tradução sempre foi parte dos contextos nos quais comunidades que usam mais de uma língua estão em contato. É, portanto, um recurso linguístico que faz parte dos fenômenos que constituem o multilinguismo. Este artigo trabalha com o conceito de tradução pedagógica, discutindo o seu efeito interativo em sala de aula de português como língua não-materna (PLNM) na busca da construção do conhecimento.

A tradução é uma atividade complexa que envolve fatores linguísticos, culturais, interativos e cognitivos. Esses fatores estão estreitamente interligados com a aprendizagem de uma língua, tornando a tradução um fenômeno necessário e comum em contextos multilíngues de ensino de línguas não-maternas.

No que diz respeito ao caso da China, há raros estudos feitos (Rui, 2016) em relação ao uso da tradução na fala docente em sala de aula de português como língua não-materna (PLNM). Entretanto, como sabemos, o discurso do professor desempenha um papel básico na interação de sala de aula. Nesse prisma, consideramos muito útil estudar este fenômeno discursivo, para compreender melhor como a tradução pedagógica pode funcionar na construção do conhecimento em sala de aula de LNM.

A perspectiva convencional sobre a utilização da tradução na sala de aula de LNM provém, especialmente, da abordagem da gramática e tradução (AGT), na qual a tradução é considerada a estratégia primordial para consolidar o conhecimento de uma língua estrangeira. Em diferentes outras abordagens e metodologias, que foram surgindo, a tradução ocupou posições sobretudo marginais e muitas vezes condenada como ação legítima em sala de aula.

Nas últimas décadas, entretanto, como consequência da virada linguístico-pragmática e das reflexões provenientes das abordagens comunicativas (WIDDOSON, 1991; ALMEIDA FILHO, 1993), do sociointeracionismo (TEIXEIRA E SILVA, 2010), do chamado pós-método (PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991), a tradução, como uma estratégia discursiva de sala de aula, passou a ser discutida sob outra ótica.

Baseados em tal panorama, o presente artigo se orienta em duas direções:

A primeira busca entender e estudar o discurso em interações de sala de aula, adotando duas noções básicas:

1. A sala de aula é vista como um microcosmo que espelha e constrói os valores socioculturais e políticos das sociedades; nela, o professor e os estudantes vão criar interações orientadas por normas mais específicas, diferentes das que regem outros encontros sociais.

2. O discurso aqui é considerado uma construção semiótica plural, composto pela linguagem oral, escrita, gestual, sonora e imagética, por exemplo, que se elabora conjuntamente num determinado espaço para gerar ações sociais. No sentido de discutir estes aspectos,

auxiliam-nos alguns conceitos da sociolinguística interacional (SI) para investigar os efeitos interativos do uso da tradução no discurso.

A segunda busca discutir o propósito e a viabilidade da tradução pedagógica como ferramenta interativa, especificando-se na compatibilidade da sua utilização sob uma perspectiva pragmática. Apoiamo-nos, neste âmbito, nas estratégias de tradução propostas por Chesterman (1997) para discutir os seus efeitos interativos no discurso do professor.

Dito isso, duas perguntas guiam o presente estudo:

- Quais são os efeitos interativos do uso da tradução pedagógica?
- Como a tradução pedagógica pode ser vista à luz de abordagens mais contemporâneas como as que têm como objetivo o ensino para a interação?

Para debater estes questionamentos, trabalhamos numa perspectiva qualitativa sob a visão da microanálise etnográfica de Erickson (1992) para analisar dados gerados em gravações de vídeo.

### **O discurso em interações de sala de aula**

Como Fabrício (1999) apresenta, as ações sociais e os objetivos em contextos pedagógicos distinguem, de outras interações, as interações da sala de aula. Nestas, as concepções de língua, de construção do conhecimento e a visão de educação (mais ou menos conservadora, por exemplo) vão orientar o discurso de alunos e de professores. Entendemos que o discurso do professor precisa ser observado em algumas perspectivas:

i) deve ser construído em sala de aula de forma cooperativa com os outros interagentes e, por isso, necessita de ser planejado já que é um dos apoios em que se baseiam os estudantes. Como afirma Teixeira e Silva (2013, p.71), “o discurso do professor deve ser visto como material didático também. Consequentemente, precisa ser planejado como qualquer outro recurso pedagógico”.

ii) outro ponto é o fato de que o discurso do docente é um dos lugares interativos motivadores para o discurso dos alunos, ou seja, o discurso do professor deveria ser concebido para “gerar e organizar a aula e ser um dos espaços para gerar e estimular o discurso dos alunos” (TEIXEIRA E SILVA, 2013, p.75).

iii) o discurso possibilita a elaboração e a (des)construção contínua de identidades e posicionamentos nas falas em interação entre professores e os alunos. Dessa forma, é um espaço contínuo de interlocução reflexiva para a negociação das práticas dos sujeitos envolvidos no encontro da sala de aula e, assim, para o crescimento enquanto membros e cidadãos de diferentes comunidades de prática.

Nesta ótica, para analisar os efeitos interativos que o discurso de professor efetua, vamos discutir três noções básicas: o enquadre, na construção do contexto interacional; a organização da sequencialidade entre as falas de professor e alunos, que promove a intersubjetividade; a construção conjunta de conhecimento, como parâmetro sob o qual o professor procura um modelo interacional mais favorável no ensino/aprendizagem.

A noção de enquadre está assente no contexto, o qual serve como um princípio organizado e organizador relativamente a todos os elementos da interação (quem fala, para quem fala, onde, como, quando, por que etc.), para construir o “aqui e agora” das interações (GOFFMAN, 1959). Goffman (1974) analisa que as interações são organizadas em diferentes enquadres socioculturais regidos por orientações específicas: numa aula, há os enquadres “chamada dos alunos”, “correção do trabalho de casa”, “introdução de matéria nova” etc. Em cada enquadre, os interagentes são chamados a interagir de formas diferentes: nuns devem falar mais, noutros devem ouvir mais, noutros devem ler e assim por diante. Quando os interagentes interpretam da mesma forma o enquadre, a possibilidade de um encontro de sucesso é maior. Aprendemos a agir adequadamente (ou não) identificando e interpretando enquadres interativos (frames) que vamos experimentando no processo de socialização.

Goffman (1974, 1959) usou a ideia de enquadre para discutir esquemas cognitivos (Tannen & Wallat, 2002) que permitem a sujeitos e comunidades construir e organizarem diferentes momentos da interação e, assim, buscarem compreensão mútua. Nesta perspectiva, enquadres são dinâmicos e mutáveis conforme a ação conjunta dos participantes sobre a mensagem transmitida, o seu papel próprio e o do outro. Teixeira e Silva (2016, p.92) colabora, mostrando como os enquadres atuam na elaboração de identidades:

We learn how we should act, according to the frames constructed by different contexts. That is why we elaborate different identities in order to perform different roles/positions such as students, sons, friends, boy/girlfriends and so on.

Os enquadres marcam a negociação de contextos interacionais, através do estabelecimento e reestabelecimento do “aqui” e “agora” (GOFFMAN, 1959).

Como se colocou antes, o discurso de professor deve ser um espaço para garantir e estimular o discurso de alunos. Nesse sentido, para manter uma sequencialidade democrática, que se compõe pelos turnos (SACKS et al, 1974) trocados entre o professor e os alunos, há que se garantir que ambos tenham espaço para se alternarem nos papéis de falante e ouvinte. Assim, o professor precisa atentar para o fato de que as suas escolhas discursivas vão determinar, em grande medida, se os alunos terão espaço de atuação na aula ou não, ou seja, se poderão tomar o

turno ou não. Como resultado, a construção de enquadres em que alunos e professores tenham garantidos o direito à fala é uma importante decisão no desenho do encontro pedagógico.

Diferentes estratégias no discurso do professor (o tipo de pergunta, o comando, a avaliação, por exemplo) podem ser espaços locais na interação que servem como andaimes (BORTONIRICARDO, 2008) os quais permitirão ao aluno colaborar, tomando a palavra e posicionando-se. Assim, o discurso docente precisa ser analisado para ser melhor planejado e garantir a elaboração da intersubjetividade (GRADISKI, 2011): a criação de um lugar de interação que, na sala de aula, espera-se, seja de convivência e de experiências partilhadas. A forma como o discurso do professor se organiza vai caracterizar salas de aulas mais conservadoras, nas quais o aluno não tem vez ou voz, ou salas de aula menos conservadoras nas quais se procura garantir a participação efetiva dos aprendentes.

Portanto, a cooperação no espaço pedagógico, estimulada por uma troca de turnos facilitada, é o que pode garantir a construção do conhecimento. Não defendemos práticas pedagógicas conhecidas como educação bancária, na qual o professor deposita conhecimento no aluno (sem a interferência deste) e depois retira-o nas avaliações. Esta é uma típica prática que centra no professor e/ou no conteúdo a responsabilidade pela construção do conhecimento: conhecimento aqui é entendido como transmissão que, não raro, adota práticas como a memorização e a repetição exaustivas. Defendemos que a interação, a prática engajada socialmente, especificamente, a troca de turnos é que permitem a construção do conhecimento o qual, por sua vez, tem lugar na negociação de sentidos no discurso uma vez que, como coloca Fabrício (1999, p. 219), o professor e os alunos nem sempre “compartilham os mesmos esquemas e, conseqüentemente, as mesmas expectativas”. Por fim, para que se promova um ensino-aprendizagem mais eficaz nas interações de sala de aula, é crucial promover práticas conjuntas e colaborativas, tendo em vista que o conhecimento é construído pela relação dos sujeitos no processo interacional.

### **Tradução pedagógica em interações de sala de aula de língua não materna**

Neste nosso artigo, tradução pedagógica, em consonância com Lavault (1985) e Welker (2003), deve ser interpretada como um tipo de tradução utilizada para atender a diferentes propósitos em sala de aula de LNM. Sobretudo, é uma estratégia oral (e não escrita) que colabora no processamento do discurso, na construção da intersubjetividade e do conhecimento. É diferente da tradução propriamente dita, que está ligada aos processos de ler e de escrever, e da interpretação, que se constitui no processo de – na oralidade – partilhar conteúdos, pontos de vistas de um sujeito com outro(s). A tradução pedagógica, em nossa discussão, refere-se ao trabalho oral do professor em interação com os alunos quando busca facilitar o acesso a

informações, colocando em diálogo a língua alvo e a língua de origem.

Para perceber melhor a tradução pedagógica em sala de aula, vamos observar a tabela abaixo, proposta por Alegre (2002, p. 20-21) e adaptada e ampliada por nós:

Quadro 1 - Comparação entre tradução profissional e tradução pedagógica

<b>Tradução profissional</b>	<b>Tradução pedagógica</b>
Tradução como objetivo final	Tradução como parte processo interativo
Atividade (normalmente) individual	Atividade (normalmente) cooperativa
A seleção do texto é feita com base em critérios profissionais	A seleção do texto é feita com base em critérios didáticos (linguísticos/culturais)
Tradução de um texto integral	Tradução seletiva de partes do discurso
Interlocutor projetado	Interlocutor em constante interação
A tradução realiza-se em um sentido	A tradução pode ocorrer em diversos sentidos: LNM - LM LM - LNM LNM - LM - LNM
Atividade sistemática e isolada de outro tipo de atividades	Atividade linguística integrada em outras atividades de aprendizagem da língua
Envolvimento das habilidades de leitura e escrita	Envolvimento das habilidades de leitura, escrita, fala e compreensão oral

Como o quadro apresenta, em contraste com a tradução profissional, a tradução pedagógica é oral e salienta mais o processo: ela faz parte, em adição a um conjunto de outras estratégias, das práticas de ensino-aprendizagem numa perspectiva pragmática. Leonardi (2010) relata que o uso apropriado da tradução pedagógica pode mostrar a sua natureza interativo-comunicativa e que a exatidão não é o mero foco, visto que as atividades tradutórias podem servir para propósitos variados como a resolução de inadequações linguísticas ou de natureza mais cultural, semântica e pragmática. Além disso, também podem ajudar os aprendentes a desenvolver as suas capacidades de análise e de solução de problemas, ações que são essenciais para a vida cotidiana e para as ocasiões profissionais. Nesse sentido, a visão de Fracaro (2002, p. 109) de que a tradução “é uma forma legítima de aumentar a bagagem linguística do aluno, inclusive na sua própria língua”, complementa o relatado por Leonardi (2010) e vai ao encontro do contexto de nossa pesquisa.

A tradução tem sido referida como uma quinta habilidade (ao lado dos atos de ler, escrever, falar e ouvir) (Souza Corrêa, 2014). Não vamos aqui discutir este ponto, mas concordamos que uma das consequências desta visão é o fato de que ela pode promover a “valorização

e reconhecimento do lugar da tradução entre atividades comunicativas da “vida real” dos aprendizes” (grifo do autor) (SOUZA CORRÊA, 2017, p. 181). Souza Corrêa (2017, p. 179), coloca ainda que “a tradução colabora para o aumento da consciência linguística do aluno e para o desenvolvimento de uma habilidade tradutória (ao menos em um grau mínimo), dentro de suas necessidades, para seu funcionamento social, fora da sala de aula”. Dessa forma, entendemos que há, nos estudos da interação em PLNM, necessidade ainda de repensar o lugar da tradução, especialmente porque, no contexto asiático que estudamos, este recurso aparece apenas como recurso direto da AGT, que é ainda altamente utilizada.

Por fim, os dados que vamos analisar neste trabalho constituem-se basicamente de traduções pedagógicas explicativas (Lavault, 1985), com função metalinguística, a fim de ensinar a língua (Corrêa, 2014).

Para analisar diferentes traduções pedagógicas, tomamos como referência a categorização proposta por Chesterman (1997).

### **Estratégias de tradução de Chesterman**

As estratégias de Chesterman (1997) foram concebidas para refletir sobre a tradução escrita. Entretanto, embora a interação escrita e a oral tenham diferenças substanciais merecedoras de uma grande quantidade de estudos, também partilham de uma série de aspectos. Aqui interessamos os tipos específicos de práticas interativas que – apontadas pelo autor – podem também ocorrer na oralidade. Nesse sentido, buscamos adaptar as descrições a momentos possíveis de interação oral na qual a tradução pedagógica poderia surgir.

Ao propor estratégias concretas em nível prático, Chesterman (1997) faz distinção geral entre estratégias de compreensão e estratégias de produção: as estratégias de compreensão, que são inferenciais, lidam com a análise do texto fonte e com a natureza integral da tarefa tradutória, posicionando-se temporariamente e primariamente no processo tradutório; já as estratégias de produção, no fundo, são resultados de várias estratégias de compreensão, que tratam de questões de como o tradutor manipula o material linguístico para produzir um texto alvo adequado. O autor classificou as estratégias de produção em estratégias sintáticas, estratégias semânticas e estratégias pragmáticas.

Uma vez que o nosso interesse está ligado a questões pragmáticas do discurso oral, apresentaremos, neste trabalho, as estratégias pragmáticas. A fim de inserir as estratégias pragmáticas no âmbito da tradução pedagógica realizada no discurso oral do professor, adaptamo-las no quadro a seguir:

Quadro 2 - Estratégias pragmáticas (descritas como uso da abreviatura “Pr”)

<p><b>Pr 1 - FILTRO CULTURAL</b></p> <p>Escolha de termos na língua alvo: i) que se aproximem de conceitos assemelhados na língua de origem (domesticção); ou ii) usar, por exemplo, termos de empréstimo da língua de origem (estrangeirização).</p>
<p><b>Pr 2 MUDANÇA DE EXPLICITAÇÃO</b></p> <p>Explicitação ou implicação, no texto alvo, de termos do texto de origem. Com esta estratégia o tradutor pode tornar mais evidentes ou omitir no texto alvo certas informações.</p>
<p><b>Pr 3 MUDANÇA DE INFORMAÇÃO</b></p> <p>Adição, no texto alvo, de informações que o tradutor considera fundamental, ou omissão de informação do texto de origem que o tradutor não considera relevantes.</p>
<p><b>Pr 4 MUDANÇA INTERPESSOAL</b></p> <p>Mudança do tipo de relação estabelecida entre interlocutores, por exemplo, de um grau alto de formalidade no texto de origem para um grau baixo no texto alvo; do tratamento por “você” para um tratamento por “o senhor/a senhora”, por exemplo.</p>
<p><b>Pr 5 MUDANÇA DE ELOCUÇÃO</b></p> <p>Alteração das formas de atuar sobre os interlocutores do texto: de uma sugestão para um comando; do uso de um tempo indicativo por um do conjuntivo.</p>
<p><b>Pr 6 MUDANÇA DE COERÊNCIA</b></p> <p>Apresentação diferenciada da lógica das ideias do texto de origem.</p>
<p><b>Pr 7 TRADUÇÃO PARCIAL</b></p> <p>Uso de resumos, por exemplo, reduzindo a quantidade de informações no texto alvo; tradução de um outro aspecto, mas não de todo o texto de origem.</p>
<p><b>Pr 8 MUDANÇA DE VISIBILIDADE</b></p> <p>Evidência da atuação do tradutor no texto alvo como o uso de notas, comentários adicionais etc.</p>
<p><b>Pr 9 REEDIÇÃO</b></p> <p>Reescrita significativa do texto alvo.</p>

(Adaptado de VOLKOVA, T., & ZUBENINA, M., 2015; BRANCO, 2010; PEZZINI, 2005)

Por fim, expostas algumas possibilidades para explorar as estratégias de tradução no contexto de estudos de tradução pedagógica, ressaltamos que não é **nosso objetivo pormenorizar e categorizar** todas as estratégias, mas, sim, apontar como, na interação, a tradução pedagógica atua no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

## Procedimentos

Nossa pesquisa tem como objeto de estudo uma aula de gramática de PLNМ realizada em uma turma de Licenciatura em Língua Portuguesa de uma universidade em Macau, com envolvimento de uma professora chinesa, que utiliza português e mandarim na aula, e treze alunos chineses do segundo ano de aprendizagem que nunca tinham tido contato com português antes de iniciarem estudos na universidade. A aula analisada tinha como tópico de ensino do uso do futuro do conjuntivo e do presente conjuntivo, bem como a discussão de superstições dos países da língua portuguesa. A aula teve duração de uma hora e trinta e oito minutos.

A geração de dados foi realizada através de gravação em vídeo que depois transcrita para identificação e observação direta dos dados a serem analisados. Vale ressaltar que o vídeo foi filmado continuamente com nenhum movimento de lado a lado da câmera. A ênfase proposta pela posição da câmera está na interação entre a professora, Ana (nome fictício), e os estudantes. Buscou-se também diminuir a distração trazida pela presença do operador, que era um dos alunos da turma.

Para o processo de análise qualitativa de dados em educação (LÜDKE & ANDRÉ, 1986), empregamos perspectivas da microanálise etnográfica (ERICKSON, 1992) que está interessada em observar a ecologia dos encontros sociais. Trata-se de busca de discutir interação social, de modo a se fazer uma análise detalhada e criteriosa sobre a organização do comportamento verbal e não-verbal dos interagentes, incluindo pausas, tom de voz e outros pormenores da interação, bem como a construção simbólica e política do contexto onde as interações ocorrem.

Nesta pesquisa, a microanálise etnográfica serve como um aporte teórico-metodológico para estudar como a tradução atua na construção conjunta de conhecimento em diferentes enquadres interacionais. Durante a aula, como já apontamos, uma série de diferentes enquadres são construídos. Através duma análise geral, classificamos todos enquadres em que o uso da tradução no discurso do professor foi inserido: i) discussão sobre os traços culturais das superstições; ii) conversas informais e brincadeiras que surgem na interação; c) explicações da docente sobre os pontos gramaticais e verificação do grau de recebimento dos alunos. Encontramos aqui as traduções pedagógicas que são objeto do nosso estudo.

Para facilitar a leitura dos exemplos, apresentamos a seguir um quadro com algumas das convenções utilizadas na transcrição.

Palavra	Texto em formato padrão	Fala em português
<b>Palavra</b>	Texto em negrito	Tradução para português
<i>Palavra</i>	Texto em itálico	Fala em chinês
<b><i>Palavra</i></b>	Texto em negrito e itálico	Tradução para chinês
(( ))	Texto entre parênteses duplos	Comentários do pesquisador
[ ]	Texto entre colchetes alinhados	Fala simultânea

## A tradução, interação e construção conjunta de conhecimento

Nesta seção, discutem-se os efeitos interativos do uso da tradução no discurso da professora. Observaremos: i) em que sentido a tradução é realizada. Ou seja, a tradução é feita de português para chinês ou vice-versa? Ocorre em sentido único ou em vários sentidos?; ii) que tipo de tradução aparece no discurso da professora, conforme a classificação das estratégias da tradução de Chesterman; iii) a partir destes pontos, de que forma a estratégia atua na construção do conhecimento na fala em interação.

Sublinhamos que, como a nossa análise é micro, observamos, plano a plano (Erickson, 1992), palavra a palavra, como a interação vai sendo coconstruída. O que importa aqui é o reconhecimento dos processos que têm lugar na interação e especialmente a forma de atuação da tradução pedagógica.

Passemos, então, a discutir duas cenas de sala de aula.

### Cena 01

O excerto 01 a seguir é tirado do início da aula. Nele, discutimos a forma como a tradução pedagógica atua na construção da interação e do conhecimento. Ana, a professora, começa a discutir com os alunos as situações em que se usa o futuro do conjuntivo.

Notamos que a docente utiliza três vezes a tradução pedagógica neste primeiro excerto.

### Excerto 1

19.	Ana	O quê? TPC <sup>4</sup> ?
20.		OK! Vamos <u>ver</u> ::: TPC, tá. Vamos REVER, o que é o futuro do conjuntivo.
21.		
22.		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?
23.		<i>Quando é que usamos?</i> ((tradução para o chinês))
24.		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?
25.	Aluna	Expressar uma ação do futuro.
26.	Ana	Para expressar uma ação no futuro. Para expressar uma eventualidade, <u>tá</u> bem? Temos::: acrescentem isto, OK?
27.		
28.		Eventualidade, futuro, futuro.
29.		<i>Uma eventualidade no futuro. É possível acontecer, é possível não acontecer.</i>
30.		
31.		Quando falamos uma ação do futuro, aqui usamos futuro do conjuntivo para exprimir uma eventualidade num futuro. OK.
32.		
33.		<i>Em termos da estrutura, Ah, vamos ver a estrutura, principalmente quais tipos é que temos? Algumas palavras relativas, né? Já estudamos. Algumas palavras relativas.</i>
34.		
35.		
36.		Quais conjunções, por exemplo? <i>Quais tipos de conjunções?</i>
37.	Aluna	Se.

4 Trabalho para casa

Primeiramente, a tradução é realizada no seguinte sentido de português-chinês-português (linhas 22 a 24).

22		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?
23		<i>Quando é que usamos?</i> ((tradução para o chinês))
24		Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?

Pode-se ver uma Mudança de Explicitação (Pr2) neste processo. Como Chesterman (1997) sugeriu, nesta estratégia, há a preocupação em destacar, com a tradução, um elemento ou parte de texto, de forma a torná-lo compreensível para os interagentes. A professora, fazendo uso da tradução pedagógica para o mandarim, direciona os alunos para uma informação mais específica, “*Quando é que usamos?*”, o que explicita o significado do verbo usar, um andaime (BORTONI-RICARDO, 2008) para a compreensão dos alunos. Depois, volta a oferecer a frase de forma completa, acrescentando o termo futuro do conjuntivo em língua portuguesa “Quando é que usamos o futuro do conjuntivo?”.

Como vemos, o foco do discurso da professora é a língua portuguesa e o seu ensino, mas ela lança mão da tradução para colaborar com os estudantes de forma, assim, a chegar a seu objetivo.

Com esta tradução, observando o jogo interativo com os alunos, observamos que, logo que a professora termina a fala, uma aluna toma o turno e, a seguir, expressa a sua opinião em português, respondendo à pergunta feita:

25	Aluna	Expressar uma ação do futuro.
----	-------	-------------------------------

Não importaria aqui o grau de verdade da resposta da aluna. A análise que fazemos não tem esta preocupação. O que importa marcar aqui é o fato de que a sequência interativa parece indicar que a tradução pedagógica pode ter servido como andaime (BORTONI-RICARDO, 2008) para a construção do discurso do aluno, colaborando, dessa forma, para a construção do seu conhecimento, assim como para a construção do conhecimento da turma. Sublinhe-se ainda que o uso do mandarim pela professora não motivou a aluna a também falar chinês, mas a usar a língua alvo. A atuação discursiva conjunta da professora e da aluna, com o auxílio da estratégia de tradução, criaram espaço para o alcance dos objetivos de ensino.

Na continuidade da interação, a professora faz uma avaliação positiva à resposta da aluna, revozeando o que a estudante disse, e complementa a concepção, acrescentando a ideia de que o tempo referido também indica eventualidade do futuro.

26	Ana	Para expressar uma ação no futuro. Para expressar uma eventualidade, tá bem? Temos:: acrescentem isto, OK? Eventualidade, futuro, futuro.
27		
28		

A seguir, ocorre o segundo uso da tradução, realizada também no sentido de português-chinês-português (linhas 26 a 32). A estratégia usada agora é a de focalizar um elemento do discurso para facilitar a compreensão por parte dos alunos. A professora usa, em língua

portuguesa, a expressão “Eventualidade, futuro, futuro”, depois traduz para o mandarim com a frase “*Uma eventualidade no futuro*”. Além disso, busca ampliar a explicação para “eventualidade”, acrescentando “É possível acontecer, é possível não acontecer.”. Vejamos

26	Ana	Para expressar uma ação no futuro. Para expressar uma eventualidade, tá bem? Temos:: acrescentem isto, OK? Eventualidade, futuro, futuro.
27		
28		
29		<i>Uma eventualidade no futuro. É possível acontecer, é possível não acontecer.</i>
30		
31		Quando falamos uma ação do futuro, aqui usamos futuro do conjuntivo para exprimir uma eventualidade num futuro. OK.
32		

Após a tradução a professora retorna à língua alvo e organiza para os alunos a explicação conceitual nas linhas 31 e 32. Termina a sua fala com um OK, falado em voz alta, o que parece indicar o final de uma unidade.

Os alunos, como esperado após o uso do marcador OK, não tomam o turno e, então, a professora começa um novo tópico em novo turno (linhas 33-35), explicando em chinês uma informação já conhecida dos alunos.

33	Ana	<i>Em termos da estrutura, Ah, vamos ver a estrutura, principalmente quais tipos é que temos? Algumas palavras relativas, né? Já estudámos. Algumas palavras relativas.</i>
34		
35		

Depois de relembrar estruturas com o uso de palavras relativas (linhas 33 a 35), a professora pede que os alunos deem alguns exemplos de conjunções, traduzindo a pergunta “Quais conjunções, por exemplo?” para o chinês “*Quais tipos de conjunções?*” (linha 36).

36		Quais conjunções, por exemplo? <i>Quais tipos de conjunções?</i>
----	--	------------------------------------------------------------------

Neste caso, a professora usa a estratégia Mudança de Informação (Pr3), adicionando o termo “tipos” na tradução pedagógica para o mandarim. Nesta estratégia, Chesterman (1997) orienta que há a adição de novas informações que podem ser relevantes para a compreensão do texto original, neste caso, para a compreensão da fala da professora e, em consequência, para a construção de conhecimento por parte dos alunos.

Observando a sequência interativa do excerto como um todo, e assim dando relevância a uma análise que precisa de ser contextual, podemos notar que o oferecimento de apoio ao aluno, com a tradução pedagógica em 29 e 30, parece possibilitar a construção do conhecimento dos alunos, uma vez que, na linha 36, ao pedir exemplos de conjunções que expressam a ideia de “possibilidades de acontecimentos no futuro”, os estudantes parecem não hesitar em cooperar (linha 37), tomando o turno e sugerindo a conjunção “se”.

36		Quais conjunções, por exemplo? Quais tipos de conjunções?
37	Aluna	Se.

Para que os alunos pudessem chegar ao exemplo “se”, concorrem, na fala em interação,

as duas traduções pedagógicas oferecidas pelo discurso da professora.

É importante sublinhar que a língua chinesa, por ter uma estruturação formal muito distante da do português, dificulta que se façam transferências em muitos aspectos gramaticais, como por exemplo as conjunções. Nesse sentido, grande parte do conhecimento que os alunos chineses constroem sobre a língua portuguesa vêm das interações em sala de aula. É nesse sentido comparativo que mais uma vez sublinhamos o quanto a tradução pedagógica, com parte de estratégias pragmáticas e interativas do discurso pode colaborar para a construir a interação e o conhecimento sobre gramática da língua portuguesa pelo aluno.

## Cena 02

Na sequência do próximo excerto, é interessante notar como a tradução pedagógica funciona também para criar envolvimento entre os interagentes e empoderar os alunos.

Como vimos acompanhando nas sequências anteriores, depois de rever as conjunções relacionadas ao futuro do conjuntivo, a professora direciona a aula para uma nova unidade que apresenta o uso do futuro do conjuntivo em orações relativas.

## Excerto 2

58		Aqui dá pra ver o futuro do conjuntivo em orações relativas.
59		<i>Aqui vamos ver as palavras relativas que pedem futuro do conjuntivo.</i> Ok!
60		
61		<i>Vamos ver primeiro: quem, onde, e quais mais?</i>
62	Alunos	Que.
63	Ana	Que.
64	Ana	Ok. <i>Mais importante é que::: ver que.</i> Ok.
65		<i>Aqui temos dois tipos. Um é com antecedente, um é sem</i>
66		<i>antecedente.</i>
67		<i>Um é com antecedente, um é sem antecedente.</i>
68		<i>Vamos ver o quem.</i>
69		<i>Vamos ver como se usa a estrutura de quem na situação do futuro.</i>
70		<i>Vamos ver. Quem?</i>
71		<i>Há um exemplo. Digam! Quem:::?</i>
72	Alunos	[Quem vier depois da hora, não pode entrar.
73	Ana	((a Ana escreve no quadro, enquanto fala)) Quem vier depois da
74		aula, não::: pode::: entrar. Ok.
75		Quando usamos o quem. Ok?
76		Quem? Qual é o significado em chinês?
77		[Quem?]
78	Alunos	[Quem:::]
79	Ana	<i>Quem vier depois da aula, não pode entrar.</i> Ok.

80		[Quem vier] depois da aula, não pode entrar.
81	Alunos	[Hora!]
82	Ana	Depois da aula.
83	Alunos	Hora!
84	Ana	<i>Ah! Aqui é hora. Ok.</i>
85		Depois da HORA.

No início da sequência, a professora começa a introduzir o tema tratado e faz a sua tradução para chinês (linha 58 a 60).

58		Aqui dá pra ver o futuro do conjuntivo em orações relativas.
59		<b><i>Aqui vamos ver as palavras relativas que pedem futuro do conjuntivo. Ok!</i></b>
60		

Podemos observar que, na tradução (sempre em negrito e itálico), a professora faz uma Mudança Interpessoal (Pr4), estratégia explicada por Chesterman (1997) como responsável por marcar o tipo de relação que se estabelece entre interlocutores. A expressão em português era basicamente referencial “Aqui dá pra ver o futuro do conjuntivo em orações relativas.” (linha 58). Através da alteração do sujeito para “nós” - ***Aqui vamos ver...*** (linha 59)-, a professora convida os alunos a tomarem parte em uma ação conjuntamente com ela. Esta estratégia cria um espaço de compartilhamento de responsabilidades na realização de uma tarefa, o que pode ter como efeito o aumento do envolvimento com os alunos na aula, e, em consequência, maior estímulo à cooperação verbal dos alunos. Um dos aspectos mais importantes no encontro social é a construção do envolvimento interativo; só quando dois ou mais interlocutores criam envolvimento (seja para a convergência, seja para divergência) uma interação e, portanto, uma relação significativa pode ocorrer. O mesmo se dá na sala de aula.

Vemos, na sequência de turnos, que a colaboração vem quando um aluno sugere a conjunção “que” (linha 62).

61		<i>Vamos ver primeiro: quem, onde, e quais mais?</i>
62	Alunos	Que.
63	Ana	Que.
64	Ana	<i>Ok. Mais importante é que::: ver que. Ok.</i>

A professora confirma a colaboração (linha 63), ratificando a fala do aluno.

Depois, desenvolve-se uma sequência de troca de turnos que dá continuidade à atividade. Queremos chamar a atenção, agora, para o final do excerto. Acompanhemos.

72	Alunos	[Quem vier depois da hora, não pode entrar.
73	Ana	((a Ana escreve no quadro, enquanto fala)) Quem vier depois da aula,
74		não::: pode::: entrar. Ok.
75		Quando usamos o quem. Ok?
76		Quem? Qual é o significado em chinês?

77		[Quem?]
78	Alunos	[Quem:::]
79	Ana	<b>Quem vier depois da aula, não pode entrar. Ok.</b>
80		[Quem vier] depois da aula, não pode entrar.
81	Alunos	[Hora!]
82	Ana	Depois da aula.
83	Alunos	Hora!
84	Ana	Ah! Aqui é hora. Ok.
85		Depois da HORA.

Os alunos, na linha 72, falam em português “Quem vier depois da hora, não pode entrar”. Na linha 73, a professora escreve no quadro a frase “Quem vier depois da aula, não pode entrar”, enquanto vai lendo ao mesmo tempo. Há aqui uma troca de “hora” para “aula”. A interação continua com uma sequência em chinês (linhas 75-77) que termina com a colaboração dos alunos que falam, em língua portuguesa, a palavra “quem”. Neste momento, a professora faz uso da tradução pedagógica, utilizando-a para confirmar os sentidos da frase “**Quem vier depois da aula, não pode entrar**” (linha 79). Logo após, repete a sentença em português “[Quem vier] depois da aula, não pode entrar.” (linha 80). É neste momento que começa um processo de negociação. Os colchetes, com expusemos nas convenções de transcrição, indicam fala simultânea (sombreados).

80		[Quem vier] depois da aula, não pode entrar.
81	Alunos	[Hora!]

Quando a professora, depois da tradução, inicia a frase em português “Quem vier”, os alunos falam simultaneamente a palavra “hora”.

Na análise da interação, o processo de identificação da troca de palavras no discurso da professora parece só ter sido feito depois da tradução pedagógica na linha 79. E, notemos que, assim que a professora termina a tradução, fato que permite aos alunos ter acesso ao conteúdo da frase e identificar a palavra “aula” em vez de “hora”, os alunos se reagem e se pronunciam, inclusive simultaneamente. Após esta indicação dos alunos, a professora insiste:

82	Ana	Depois da aula.
----	-----	-----------------

Os alunos a corrigem mais explicitamente sem fala simultânea.

83	Alunos	Hora!
----	--------	-------

A professora, então, reconhece o problema.

84	Ana	Ah! Aqui é hora. Ok.
----	-----	----------------------

Devido à semelhança da pronúncia em português entre as duas palavras, se a professora não tivesse traduzido para chinês e voltasse a repetir em português, é possível que a percepção da diferença fosse interacionalmente mais trabalhosa. Este, na verdade, é um erro na tradução pedagógica que abre espaço para criar momentos fundamentais nos quais a intersubjetividade entre a professora e os alunos em sala de aula explicita um compromisso de cooperação.

Dessa forma, também aqui a tradução pedagógica colabora para o processamento da interação, para a construção do conhecimento e, como vimos, para o empoderamento dos alunos que, de posse de uma informação, podem entrar em negociação discursiva com a professora, criando intersubjetividade.

### **Considerações finais**

Com base em duas cenas de sala de aula, observamos como a tradução pedagógica pode atuar na produção das sequências interativas que promovem a criação de intersubjetividade e a construção do conhecimento.

A partir da análise dos dados, as duas perguntas orientadoras do estudo podem ser agora discutidas: i) quais são os efeitos interativos do uso da tradução pedagógica?; ii) a tradução pode ser uma estratégia adequada no ensino de línguas voltado para a interação?

Consideramos que o uso da tradução no discurso do professor em geral é um recurso para criar vínculo interativo com os estudantes. No caso da tradução pedagógica pragmática, o objetivo de construir esse vínculo é ainda mais explicitado. O que observamos é que a presença dessa estratégia teve uma série de consequências para a sequência interativa quando, uma vez que serve como andaime, motivando a produção dos alunos. Neste sentido, pode-se afirmar que a tradução, neste contexto, possibilita interações mais ativas e eficientes para o desenvolvimento da competência comunicativa. A geração da fala do aluno em uma aula de língua é fundamental se o objetivo é levar o aluno a usar essa língua. Ao atuar na construção local da sequência interativa, as estratégias colaboraram para criar envolvimento entre os sujeitos, e de empoderá-los uma vez que ativam recursos linguísticos (a língua do aluno) que já são parte do seu repertório. Todos estes aspectos resultam no fato de que a participação verbal dos interagentes leva à construção do conhecimento sobre a língua que está sendo aprendida.

A tradução pedagógica, no discurso oral do professor em aula de línguas estrangeiras, já foi condenada por várias metodologias ainda em voga hoje. O uso da língua do aluno já foi e ainda é condenado em várias abordagens e, concretamente, na prática de muitas escolas e cursos de língua. Certamente, é um sério problema pedagógico o uso inadequado da tradução em sala de aula. Isso ocorre sobretudo quando todo o trabalho de ensino é baseado nela. Entretanto, a tradução é um recurso legítimo se utilizada como recurso para incentivar e facilitar a interação do aluno em sala de aula. A experiência de nosso trabalho parece fortalecer a convicção de que, a tradução, em vez de ser um tipo de “tropeço” que os professores tentam evitar ou ignorar, pode tornar-se uma ferramenta eficiente na construção do conhecimento no ensino-aprendizagem de uma LNM.

Retomando o início do nosso trabalho, num mundo multilíngue, as ações que ocorrem no microcosmo da sala de aula precisam ser discutidas porque elas são o próprio lugar da possibilidade de os espaços formais de ensino (escolas, cursos, universidades etc.) tornarem-se lugares de valorização de diferentes sujeitos, de diferentes comunidades, de diferentes

línguas. Assim, valorizar a tradução, como espaço de interlocução e diálogo, numa proposta de ensino que tem como base a interação, a ação conjunta, parece ser, também, uma tática a ser considerada.

## Referências

ALEGRE, T. A Tradução Pedagógica no Atual Ensino de Línguas: O Caso do Alemão. In: *Actas do 5º Encontro Nacional sobre o Ensino das Línguas Vivas no Ensino Superior: Novas Tecnologias - Novas Perspectivas - Novas Fronteiras*, p. 11-28, 2002.

ALLWRIGHT, D. The death of the method. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University: Ottawa, may, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. São Paulo: Pontes, 1993..

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRANCO, S. D. O. Teorias da tradução e o ensino de língua estrangeira. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 185-199, 2010.

CHESTERMAN, A. *Memes of translation: The spread of ideas in translation theory*. Amsterdam, Philadelphia: Benjamins Translation Library, 1997.

CORRÊA, E. F. DE S. Sobre a necessidade da tradução pedagógica na aula de língua não materna: quinta habilidade e macroestratégias. *Revista de Letras*, v. 2, n. 33, 11. 2014

ERICKSON, F. Ethnographic microanalysis of interaction. In: LeCOMPTE, M. D., MILLROY, W., PREISSELE, J. (EDS). *The handbook of qualitative research in education*. Cambridge, Massachusetts: Elsevier, 1992. p. 201-225.

FABRÍCIO, B. F. Interação e construção do conhecimento na sala de aula de língua estrangeira. *Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*. ISSN 2237-759X 8, 1999.

FRACARO, C. L. Quem tem medo de tradução? *Revista Desempenho. Brasília*, v. 1, n. 1, p. 105-115, nov, 2002.

GOFFMAN, E. *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harvard University Press, 1974.

GOFFMAN, E. *The Presentation of Self in Everyday Life*. Garden City, N.Y. : Doubleday, 1959.

GRADISKI, Anatoli Konstantin. Mundo da vida e intersubjetividade linguística à luz da teoria evolutiva de habermas. *Kínesis*, Vol. III, nº 05, Julho-2011, p. 82-91

LAVAULT, Elisabeth. *Fonctions de la traduction en didactique des langues: apprendre une langue en apprenant à traduire*. Paris: Didier Érudition, 1985.

LEONARDI, V. *The role of pedagogical translation in second language acquisition: from*

*theory to practice*. Bern: Peter Lang Publishing, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso*. São Paulo: EPU, 11-24, 1986.

PEZZINI, Ornella Inês. Análise das estratégias de tradução de cem resumos/abstracts da revista DELTA (segundo CHESTERMAN 1997). Dissertação (Mestrado) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina. 2005.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? TESOL Quarterly 24, p. 161-176, 1990.

RUI, Mengqing. *O uso da tradução no discurso do professor em interações de sala de aula de PLNM*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Macau. 2016

SACKS, H.; Schegloff, E.; JEFFERSON, G. A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation. *Language*. v 50, n. 4, p. 696-735, 1974.

SOUZA CORRÊA, Elisa Figueira de. A tradução pedagógica: experimentos e exercícios para uso em aula. *EntreLínguas*, Araraquara, v. 3, n. 1, p. 179-202, jul./dez. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.29051/rel.v3.n2.2017.9225>>. E-ISSN: 2447-3529.

TANNEN. D.; WALLAT. C. Enquadres interativos e esquemas de conhecimento em interação: exemplos de um exame/consulta médica. In: RIBEIRO, B. T.; GARCEZ, P. M. *Sociolinguística Interacional*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2002. p. 153-174.

TEIXEIRA E SILVA, R. . A Aula de Língua Não-Materna sob uma Perspectiva Sociointeracional. In: LIMA-HERNANDES, Maria Célia; CHULATA, K. A.. (Org.). *Língua Portuguesa em Foco: Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Tradução*. 1ed.Salento: ed. Lecce: Pensa Multimedia Editores, 2010, v. 1, p. 163-175.

TEIXEIRA E SILVA, R. O discurso do professor como material didático nas aulas de português como língua não materna em Macau: construção da competência textual. In: Silva, Kleber et al. *Português Como Língua (Inter)nacional: Faces e Interfaces*. 1.ed. Campinas, SP: PONTES EDITORA, 2013, p. 69-84.

TEIXEIRA E SILVA, R. Silence and Silencing in the Classroom of Portuguese as a Foreign Language in Macau: Identity and Interculturality. *Interface )1: Journal of European languages and literatures*.. Taiwan, 2016.

VOLKOVA, T., & ZUBENINA, M. (2015). Pragmatic and sociocultural adaptation in translation: Discourse and communication approach. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*, 8(1), 89-106.

WELKER, Herbert A. Traduzir frases isoladas na aula de língua estrangeira: por que não? *Horizontes de Linguística Aplicada*, Brasília - DF, vol. 2, n. 2, p. 149-162, 2003.

WIDDOWSON, H. G. *O ensino de línguas para a comunicação*. Pontes, 1991.



## **POLICIES FOR PRESERVATION OF INDIGENOUS LANGUAGES: ACTORS AND RESPONSIBILITIES**

*Evgeny Kuzmin<sup>1</sup>*

### **Abstract**

This paper summarizes the results and conclusions of eight major international conferences on the preservation of linguistic diversity, held in recent decades within the framework of the UNESCO Intergovernmental Information for All Programme, designating the preservation of languages and development of multilingualism in cyberspace as one of its top priorities. The paper also defines key problem areas of the linguistic world view and presents valuable experience of the implementation of linguistic and ethnocultural policies in Russia, one of the most multi-ethnic and multilingual countries of the world. The data analysed show that in order to ensure access to information and knowledge for all, preserve cultural diversity and build inclusive knowledge societies, comprehensive science-based efforts should be taken both at the political and practical levels to preserve not only small indigenous languages, but all languages, including the largest ones. Recommendations are provided on the elaboration and implementation of a multilevel and multifold national policy aimed at preserving indigenous languages; key actors to be involved in such a policy are defined, as well as their areas of responsibility and measures to be taken in the fields of education, science, culture, politics and the media.

**Keywords:** multilingualism, indigenous languages, language preservation, language policies, Russian Federation.

---

<sup>1</sup> Vice-Chair, Intergovernmental Council of the UNESCO Information for All Programme (IFAP)  
Chair, UNESCO/IFAP Working Group on Multilingualism  
Chair, Russian IFAP Committee  
President, Interregional Library Cooperation Center (Moscow, Russia)  
Cátedra UNESCO “Políticas Lingüísticas para o Multilinguismo” (UNESCO Chair “Language Policies for Multilingualism”)



## **Multilingual context: a very brief introduction**

The value of languages is inestimable for the people who speak them. We are almost deaf and dumb without a working command of a language spoken around us. Languages act as socialization factors and means of human self-identification. Language is the main vector of communication and transmission of knowledge. Languages are unique tools that enable people to comprehend, analyze and describe the world; they are repositories of information about the ethnos and its history and culture. The significance of languages is also manifested by their use as factors of domination and separation in relation to individuals and nations for the purpose of changing their identity. History and contemporaneity can provide us with many such examples.

Cultural diversity and multilingualism in cyberspace are cornerstones of pluralistic, equitable and inclusive knowledge societies and sustainable development. That is why multilingualism has made itself felt as a burning topic on both the intuitive and rational levels.

Languages have always been a very complicated and sensitive theme. They may even get explosive if treated demagogically, amateurishly and without due tact. We know from history that a mere discussion of this theme resulted more than once in civil convulsions and riots.

Global information society is forming apace. Ever more people become active users of Information and Communication Technologies (ICTs), particularly the Internet. It has become an inalienable and essential part of the young majority's life due to vast opportunities of communication, access to knowledge and information, self-expression, education, leisure and a greatly extended picture of the world. However, Internet services and information are mainly available in the dominant languages. This is an obstacle which ethnic minorities cannot overcome without a working command of their country's national language or at least one of the world's major languages.

There are about 7000 languages spoken all over the world. 97% languages are used by 3% of the planet population while 97% of the population speaks only 3% of the world's languages. Only a few hundred languages play an important role in education and public sphere. There are only 130 writing systems. Minority languages use writing system of one of the major languages. Latin, Cyrillic, Arabic, for instance, apply for a large number of different languages.

Less than 400 languages (6%) of some 7,000 languages spoken across the world are used in cyberspace and it leads to a wider linguistic and digital divide. Citizens without access to cyberspace and its resources are increasingly marginalized and have only limited access to information and knowledge.

Less than 100, i.e. less than 1.5% of world's languages have been equipped with modern language technologies such as Text understanding, Machine Translation, Question answering, Information querying, Speech Recognition, Speech Synthesis and others, while 98.5% of all

languages are not supported with these breakthrough technologies. This situation also places those languages in danger of further marginalization or even extinction. On the contrary, the above technologies can help to ensure and strengthen the representation and use of even the least spoken languages in cyberspace and, by doing that, they will not only slow down the weakening and extinction of those languages but revive them – not only in the digital world but also in real life. Being an inalienable part of modern science-based developmental policies, digital innovation policies should include comprehensive measures to shape an enabling environment for these technologies to be elaborated and implemented in order to preserve world languages and promote linguistic and cultural diversity. New technologies determine the degree of access and participation in knowledge societies.

Globalization is rapidly diminishing language diversity, though it has always been the factor of intellectual and cultural development of the humankind. Globalization, tremendous mobility and migration, and an excessive pace of urbanization make members of many ethnic minorities regard their native language as lacking prestige. They do not think that its study provides them relevant prospects as the number of its speakers shrinks, and so does the range of topics that can be discussed in this language. Greater attention is paid to studies of the state language and international languages.

No language can develop outside the culture of the ethnos that created and speaks it. At the same time, urbanization and globalization promote the unification of ethnic cultures and oust their majority ever farther into the margin. Knowledge and historical and cultural experience stored by these cultures vanish gradually, and the potential of those cultures and languages is reduced. Cultural and linguistic marginalization is an interrelated and interdependent process. A unique culture vanishes with the death of its language.

These and other factors reduce the number of minority language speakers. Naturally, this further endangers languages with the smallest number of users and the least fit to contemporary life, enhancing their marginalization and even dooming some of them to vanish.

A majority of those problems are topical for almost all countries where two and more languages are used.

What can be done to stop or at least slow down language marginalization? What should be done to enhance the fitness, representation and use of indigenous languages, particularly endangered ones? Who can do it, and whose duty is it?

My further reflections are mostly of a theoretical nature and are based on two pillars:

- Firstly, on the knowledge I have obtained while working with the Intergovernmental Council of the Information for All UNESCO Programme (IFAP). I chaired this Council in 2010-2014 and then moved to my current position of the Deputy Chair; since 2012, I have been chairing the UNESCO/IFAP Working Group on multilingualism which

was established within UNESCO at my suggestion.

- Secondly, on the analysis of Russia's rich and positive language preservation experience which is very valuable minding that Russia is one of the most multiethnic and multilingual countries of the world.

A lot of things done at UNESCO for the purpose of language preservation are done through the UNESCO's Information for All Intergovernmental Programme (IFAP) which is an important UNESCO's subsidiary body particularly in promoting multilingualism. This is a sole intergovernmental programme in the world which has undertaken the study of language preservation and development of linguistic diversity in the cyberspace in close connection with other current problems of the global information society, i.e., accessibility and preservation of digital information, media and information literacy, information for development and information ethics. IFAP encourages UNESCO Member States to take cultural and linguistic diversity into account when formulating and implementing innovation policies and solutions and use appropriate tools to promote linguistic diversity and multilingualism in cyberspace. IFAP also advocates through policy recommendations the entry of new languages into the digital world, the creation and dissemination of content in local languages in cyberspace. IFAP has been promoting the idea of that linguistic diversity in technology and universal multilingual access to information and knowledge in cyberspace are at the core of contemporary debates and can be a determining factor in the development of a knowledge-based society.

Thanks to the UNESCO efforts, more and more people are realizing today the importance of languages and the need in their preservation.

The history of the humankind has witnessed the birth of some languages and the death of others. Nowadays, one can often hear and read that only 50% of living languages will remain by the middle of the 21st century, and about 90% of languages will disappear by the end of that century – being replaced by one of the currently dominant languages. There is a forecast that only 10-15 languages will remain on Earth in two hundred years. What languages will they be? English? Chinese? Any others? Will they be languages in the today's sense? Can they be replaced by a silent and speechless communication – the language of cyborgs that will capture the Earth as a result of the technological development of our body and intellect in the course of the fourth, fifth, sixth, tenth and further industrial revolutions?

The language world view is rather volatile, which is proved by not only minor but also medium and major languages. For instance, 100 years ago, Russian and English were spoken by almost the same number of people. Today, the number of people speaking English is five times higher. As a result of the decay of the global socialist system, the number of Russian-speaking people has reduced by over 50 million in the last 25 years. In the first half of the 20<sup>th</sup> century, German was the most popular foreign language in Russia; today, it is being studied in just few places.

15-20 years ago, multilingualism was considered at the international level with a focus on one aspect mainly, i.e., on the preservation of minor indigenous languages under the threat of extinction. This is quite fair and justified. These languages must be taken care of no matter how hard and expensive it may be. The extinction of these languages means the extinction of significant and vast knowledge, especially the knowledge of nature, climate, diseases, and the outlook of peoples, for instance, the peoples of the Far North, remote areas of African jungles, or high mountain areas, i.e., the areas whose development today is in the limelight of attention of large business and politicians.

Extraordinary and integrated measures are needed in order to preserve and even develop these languages. All these measures have been outlined and formulated by the leading scientists of the world within the framework of the Information for All UNESCO Programme. First and foremost, there must be a comprehensive and adequate policy at all levels of legislative, executive and judiciary powers actively supported by mass media. This policy must result in the creation of an environment favorable for the establishment of various social institutions which will develop and use different technologically rich approaches, methods and tools to be applied in education, culture and science.

However, if we are bothering today about the destiny of the languages spoken by less than 50,000 people, can it be the case that 100 years later our great grandchildren will defend the languages spoken today by millions, even dozens of millions of people?

I believe that we have to pave a way to the future with a view of protecting and preserving **ALL** languages.

12 major international forums dedicated to the preservation of languages and their development in the cyberspace were held in the past decade. Eight of them were organized under the auspices of the Information for All Programme; six of them were held in Russia. Four forums took place in Yakutsk (2008, 2011, 2014 and 2019), two in Khanty-Mansiysk (2015 and 2017), and another two at the UNESCO Headquarters in Paris (2013 and 2019). Russia was the main sponsor of these events which gathered virtually all leading experts from some 150 countries.

This allowed us to represent a maximally coherent view of multilingualism in the world, analyze the current problems and their solutions, formulate the ideas, and adopt expert documents which may be used as a basis of molding and implementing international and national language policies. We have built a treasury of knowledge and we must make the best use of it.

Six of IFAP forums resulted in adoption of significant international documents which are fundamental for understanding the world's language processes and for drafting adequate international policy aimed at language preservation and promotion.

IFAP has gone a long way in comprehending the problems of multilingualism: from

formulating the significance of the preservation and development tasks for minority languages (autochthonous languages in the first place) up to the profound discussions of language policies used by individual countries and regions for preserving these languages; of the tools used while implementing this task; and of the efforts of the respective agencies to be undertaken to shape a favorable environment for the preservation of autochthonous languages.

At the 2014 Conference, the Yakutsk Declaration on Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace was adopted. Today, this document is considered fundamental by many prominent international experts and is even called “A Concise Bible of Multilingualism”. It contains the description of almost all problems around indigenous languages and paves the way to their solution.

In the past decade, the international discourse on multilingualism extended significantly within the UNESCO Information for All Programme. While initially the question of our concern was only the preservation of endangered languages, more issues are on the agenda now:

- The need in developing linguistic diversity in the cyberspace and representing more languages in it, including minor languages,
- Languages in education, including major African and Asian languages which do not have a formal status, which are scarcely used or not used at all in education and public policy, and which are spoken nevertheless by a vast majority of the population in many African and Asian countries,
- Marginalization of the major European languages – the languages of great literature, culture and science – Spanish, French, Russian, German, Italian, and Portuguese; these languages are being pushed out of education and science, business and tourism, media and politics even in the countries of their origin,
- Official UN languages where English is dominating de-facto and where not a single African language has been represented yet,
- Languages of migrants in large cities which are getting multilingual de-facto the world over,
- The need of a more profound learning of foreign languages within the educational systems,
- Countries with developing economies are talking about cultural imperialism which is being disseminated on the Internet through languages.

The final document of the International Conference “Preservation of Languages and Development of Linguistic Diversity in Cyberspace: Context, Policies, Practices” (1–5 July 2019, Yakutsk, Russian Federation) says the following:

*“The position of indigenous languages cannot be considered separately from the context of multilingualism and linguistic diversity in the real world and in cyberspace. Modern reality, sociocultural transformations in specific countries and throughout the world, political, economic*

*and social processes and trends should not be overlooked.*

Language problems in the whole world, especially in really multilingual countries, should not be narrowed down to discussing small indigenous languages. Today, many major and well-equipped languages are also declining in use in various fields – in education, science, business, politics, the media, etc. Even if these languages are spoken by tens of millions of people, the fact that official communications are in a dominant language (such as English) which the majority do not master means that they are marginalized.

Attempts are being made all over the world to make languages visible in all possible ways including in cyberspace. Behind the digital divide, understood as a connection problem, lies a deeper and more meaningful content divide, directly linked to languages. Little or no content produced in many languages compels their speakers to seek content in other languages and eventually abandon their own languages permanently. Care must be taken to establish a multilingual knowledge system, with a view to producing more and more content in all languages and strengthening language communities so that they can produce original content and increasingly translate to and from other languages.

The fewer opportunities to use different languages (minor, unofficial, official, state and foreign) the less the amount of information its speakers can acquire. And the more languages individuals (and the entire language communities) use, including their first or mother tongues, the wider their language repertoire, the more access to information and knowledge and opportunities for self-expression, description, understanding and analysis of reality they get, the stronger and the more extensive is communication. It is important to recognize the multilingual repertoires that people and communities generally use and not just think in terms of individual languages. In this sense, it is necessary to have more multilingualism and not less, and not only in the direction of adding the more spoken languages.

The use of digital technologies can pose threats to many language communities, but we need to consider also that the modern technological environment empowers new uses of less-resourced languages, including oral ones, supporting their preservation and development. Digital technologies, at the same time, facilitate a greater contact of languages and of people inside and between language communities.

Solving the problems of preservation, revival, development and promotion of indigenous languages requires a differentiated approach depending on the function and load of each language and the sociocultural environment in which it exists.

Equipping languages should be focused not on models produced over the past centuries, often in the context of more hierarchical, authoritarian and excluding societies, but on language repertoires, language communities and their demands of different types, demands that organize their linguistic uses. These linguistic uses should point the direction for any development of

resources by and for the users of the languages.”

### **Multilingualism in Russia: how it is maintained and supported**

Let us now proceed to Russia whose experience seems quite instructional in terms of preservation of indigenous cultures and languages and thus can be used as a model.

The population of the Russian Federation is 142 million. Ethnic Russians account for close to 80% (114 million). The other ethnic entities speak 180 languages of the Indo-European, Altai, Ural, North Caucasian, Chukchi-Kamchatka, Yukaghir, Eskimo-Aleutian and Enisei language families. More than a hundred of those languages belong to **indigenous ethnic entities historically formed within the present-day Russia’s borders or living there for centuries.**

Russian is the official language of Russia, used almost everywhere in the country for interethnic contacts. More than 127 million people regard Russian as their native language. A majority of other ethnic communities has its fluent command. Many know Russian better than their own mother tongue and some even better than many ethnic Russians. 13 million of non-Russians regard Russian as their native language.

Russia’s most widespread languages beside Russian are Tatar (5.35 million speakers), Bashkir (1.38 million), Chechen and Chuvash (1.33 million each).

There are another nine languages with the number of speakers varying from 400,000 to a million: Avar (785,000), Kabardian-Circassian (588,000), Dargin (504,000), Osset (494,000.), Udmurt (464,000), Kumyk (458,000), Yakut (456,000), Mari (451,000) and Ingush (405,000).

Another 15 indigenous languages are spoken by 50,000 to 400,000: Lezghin (397,000), Buryat (369,000), Karachai-Balkar (303,000), Tuva (243,000), Komi (217,000), Gypsy (167,000), Kalmyk (154,000), Lak (153,000), Adyghei (129,000), Tabasaran (128,000), Komi-Perm (94,000), Nogai (90,000), Altai (66,000), Karel (53,000) and Khakass (52,000).

All languages spoken in Russia except Russian are minority languages and are affected by marginalization to varying extents because members of ethnic minorities who have no fluent command of Russian cannot aspire to a good career and self-fulfilment in the intellectual sphere, particularly if they want to move to another part of the country.

More than a third of languages spoken in Russia are endangered or extinguishing. The situation is the worst for the languages of ethnic minorities less than 50,000-strong, mainly belonging to the indigenous population of the Far North, Siberia and the Far East:

- 25,000–50,000 speakers – Nentsi (41,302), Evenk (35,527) and Khanty (28,678);
- 10,000–25,000 – Even (19,071), Chukchi (15,767), Shor (13,975), Nanai (12,160) and Mansi (11,432);

- 1,000–10,000 – Koryak (8,743), Vepsian (8,240), Dolgan (7,261), Nivkh (5,162), Todjin-Tuva (4,442), Selkup (4,249), Itelmen (3,180), Kumandin (3,114), Ulchi (2,913), Soyot (2,769), Teleut (2,650), Telengit (2,399), Kamchadal (2,293), Sami (1,991), Eskimo (1,750), Udeghe (1,657), Tubalar (1,565), Yukagir (1,509), Ket (1,494) and Chuvan (1,087);
- below 1,000 – Chelkan (855), Tofalar (837), Nganasan (834), Oroch (686), Chulym (656), Aleut (540), Negidal (567), Orok /Ulta/ (346), Taz (276), Entsi (237) and Kerek (8).

Though Russian authorities of all levels pay special attention to the languages and cultures of those entities, the risk of their extinguishing should not be underestimated.

### **What is Russia doing at the federal level to support languages?**

The Constitution of the Russian Federation declares all languages of Russia its common cultural assets. Almost all languages have writing, which some of them acquired rather recently.

Unlike many other major multilingual countries of the world, Russia offers education – primary at least, television and radio broadcasting, Internet resources, books and the press in almost all of its languages, funded not by private donors but the state budget. Russia is unique in another respect, too: **close on 40 (!) of its indigenous languages have an official status.**

Russia is implementing a state programme for the promotion and development of national literatures of the peoples of Russia. Over the past two years, unique publications have come out - the Anthology of Contemporary Poetry of the Peoples of Russia (in 57 languages) and the Anthology of Children's Literature of the Peoples of Russia (in 55 languages). These collections include, in particular, works by representatives of minority ethnic groups counting for less than 1500 people.

Russia's pivotal duties include the protection, preservation and development of Russian as its state language, which is a tool of interethnic contacts in and outside the country. At the same time, Russia is one of the most enthusiastic proponents of linguistic and cultural diversity. Russia promotes the concept at the international level and makes it a point to implement it conscientiously and comprehensively in domestic policy and everyday practice despite the huge complexity and **high costs** of this work, considering the vast number of other major problems obsessing it.

In the present-day Russian context, promotion of multilingualism is important not only to preserve and develop languages as the basis of the Russian cultural heritage, that is, the heritage of the Russian people and all the other peoples living in Russia. Such promotion also remains topical as always as political, economic, social and other problems are tackled, with the focus on interethnic contacts in a multiethnic community. 2018 saw the creation of the State Foundation for the Promotion of Indigenous Languages of Russia.

Languages can be supported at the federal, regional and municipal levels. The state structure and administrative territorial system can of themselves promote the preservation and development of minority languages or intensify their marginalization. A unitary multiethnic state strengthens and paces up cultural unification and ousts all languages except the official ones into the background. A federation, on the contrary, slows down the extinction of languages and is able to promote their development.

The Russian Federation possesses a sophisticated structure with 85 constituent entities, including 20 republics.

Republics are constituent entities populated by numerically comparable communities of Russians and other ethnic entities, large enough according to the standards of the Russian Federation. Republics are named after such entities. For instance, the Republic of Tatarstan owes its name to Tatars populating the area for a long time; the Republic of Yakutia is named after Yakuts, etc.

The constituent republics of the Russian Federation have their own constitutions and possess greater independence from the federal centre than other members of the Russian Federation. Republics are the sites of the largest-scale and most active efforts to promote cultural and linguistic diversity and enhance the status of titular ethnic groups' languages.

The Constitution of the Russian Federation guarantees all its peoples the preservation of their ethnic language, and prerequisites for its study and development. Though Russian is the official language throughout the country, the constituent republics have the right to establish their own official languages used on a par with Russian in their governing bodies, local self-government and government agencies. Republics can publish federal and republican laws in those languages. They can be used parallel to Russian in elections, referendums and industrial, office and judicial activities, etc.

According to a universal rule, Russian and the language of the titular ethnic group, to which a republic owes its name, are recognized as the state languages of the republic even when this group is an ethnic minority in its republic. Thus, the Bashkir make mere 30% of the four million population of the Republic of Bashkortostan, one of the largest constituent entities of the Russian Federation, while Russians account for 44%.

In some republics, two or more languages spoken there have the official status. Totally 40 indigenous languages have an official status in Russia.

The federal legislation stresses that ignorance of the official languages of the constituent republics is no reason for discrimination in implementing the rights and freedoms of man and citizen.

Thus, the establishment of official languages does not imply oblivion of other languages

of peoples inhabiting Russia. Every ethnic entity has the guaranteed right to preserve its native language and create conditions for its study and development. Republic of Tatarstan is doing much to preserve the culture and language of the local Bashkir, Udmurt and Chuvash. Republic of Chuvashia, reciprocally, of the Tatar and Bashkir, etc.

It is necessary to take into account, however, that even beneficial political, economic, social and other conditions for the protection, preservation and development of a minority (on the national scale) language, and for enhancing its status, do not eliminate the danger of its further marginalization even when it has a considerable, and even large, number of users and there is no direct threat of its extinction.

Russian ethno-linguistic policy is formed and implemented by Russian authorities of two levels – federal and regional. The latter make the greatest contribution as they encounter the problems of preserving multilingualism in their everyday routine, and these problems concern them the closest.

### **Policies and activities at the regional level in Russia: a case of Yakutia**

Let us take the language policy and situation in the Republic of Sakha (Yakutia) as an example – particularly the Yakut language, with more than 450,000 speakers. The republic is taking special measures to preserve and develop the language. It is an open question whether these measures suffice. Be this as it may, the activities deserve general attention and study.

Yakutia is one of the few places in the world from the point of preserving languages. It does not merely develop the language of its small titular ethnic group (Yakut): this ethnic group itself promotes the languages of the Northern aboriginal minorities.

The Republic of Yakutia has an area of more than 3mln sq km, taking up 20% of the entire Russian territory. It is the largest constituent entity of the Russian Federation and the world's largest administrative territorial entity, crossed by three time zones. It is larger than France, UK, Germany, Spain and Italy taken together.

With a population slightly exceeding a million, Yakutia is one of the most graphic instances of a Russian multiethnic area.

The republic is ruled by the President, the republican Parliament and Government, and municipal bodies. The government includes the Ministry of Culture and Spiritual Development, the Ministry of Education, the Ministry of Science, the Ministry of Mass Communications and a number of other agencies pertaining to linguistic and cultural development.

The Yakut language is spoken by Yakuts, the ethnic entity that gave the republic its name. Their language belongs to the Turkic group, so the Yakuts are linguistically related to contemporary Turks, Azerbaijanis, Kazakhs, the Kyrgyz, Tatar, Bashkir, Chuvash, Uzbek,

Uygurs and Turkmen. Of all Turkic languages, Yakut preserves the proto-language to the greatest extent.

The Yakut made less than a half of the local population before 2000. Now, they rank first with 46%. The entity has grown by 12% since the 1989 population census. Ethnic Russians come second, with 41%, and the other 126 ethnic groups 13%, all told.

There are other indigenous peoples in Yakutia apart from Yakuts. These are aboriginal Northern minorities – the Evenki, Even, Dolgan, Yukagir and Chukchi. They densely populate 69 settlements, mostly in the Far North, plus 238 registered nomadic clans, 74 of which specialize in reindeer breeding.

93% of the population has a fluent command of Russian. 87% of the Yakut regard their native language as the mother tongue, while only 38% of the Chukchi, 21% of the Even, 20% of the Yukagir and 7% of the Evenki.

A minority language in terms of entire Russia, Yakut is a majority language in the Republic of Sakha (Yakutia) and has the status of its state language on a par with Russian. Two state languages coexist.

The Even, Evenki, Yukagir, Dolgan and Chukchi have an official status in the republic, however few their speakers might be. Each of these languages has a written form.

Schools use all state and official languages in tuition. The television and radio broadcast in all of them. The same is true of book publishing and the press.

The presidential Council on Language Policy was established in the republic. The government launches diverse targeted programmes of language development reflecting the problems of state and official language functioning. Cultural events are held to promote the intercultural dialogue and improve the linguistic situation. Public holidays are dedicated to indigenous languages, the Russian language and Slav writing. Books, newspapers, magazines and teaching aids come out in Yakut and other indigenous languages.

More than 1,000 book titles were published in the republic in Yakut in 2018, and several in Even, three in Evenki and five in Yukagir.

There are 80 Yakut-language newspapers and 15 magazines. One newspaper comes out in Russian, Yakut and minority languages and one more is published in Evenki.

The Russian language accounts for 60% of republican television broadcasts, Yakut 39% and Northern minority languages 1%. Ever more broadcasts about the culture and history of the peoples of Yakutia come out in Russian.

No language can survive, let alone develop, outside its ethnic culture. So, to preserve a language, it is necessary, first of all, to preserve all that accounts for ethnic identity: culture,

customs, traditions, folklore, ethnic sports, cuisine, economic know-how and environment.

Let us see what is being done to preserve and develop the authentic Yakut culture and language.

The republic has 528 libraries, 79 museums, 12 theatres, 565 cultural centres and 90 children's art schools where music, painting, dancing and other arts are taught, including ethnic arts and crafts. Yakutia holds ethnographic festivals and organizes itinerant art exhibitions and tours of leading Russian and foreign performers in the republic and, reciprocally, of its own performers in other parts of Russia and abroad.

Yakutsk, the capital of the Republic of Sakha (Yakutia), with a population of 240,000, possesses:

- drama theatres: the National Drama Theatre, which stages classic Russian and foreign plays in the Yakut language and plays by contemporary Yakut authors; the Russian Drama Theatre, the Puppet Theatre and the Youth Theatre, to name but few;
- the National Opera, where operas and ballets to Yakut composers' music are staged alongside world classics;
- a symphony orchestra and the Virtuosi of Yakutia violin ensemble;
- museums: the National Museum, which exhibits items reflecting the history and original culture of Yakuts and other peoples of the republic, and contemporary paintings and sculptures; the open-air Ethnography Museum, the world's only Mammoth Museum, and others;
- the National Library of the Republic of Sakha (Yakutia) – the largest depository of books and other printed matter in Yakut and indigenous northern languages (library of northern ethnic minorities – <http://nlib.sakha.ru/knigakan/>), and 18 public libraries;
- the National Academy of Music with a boarding school, where children of 7 to 18 years of age spend twelve years, receiving full board and lodging at government expense to study all instruments of the symphony orchestra plus ethnic instruments. The best professors painstakingly select the most gifted children for it in every part of the republic;
- 5 art schools;
- 4 cinema theatres; and
- 2 exhibition halls and art galleries.

Cultural and social life is very intense and vivid in Yakutia.

Study books in all disciplines taught in the schools of the Russian Federation have been translated into Yakut.

According to government statistics, the republic possesses 654 general educational establishments. 415 schools (67% of the total) had Yakut-language tuition.

Languages of the indigenous peoples of the North are taught as special disciplines in 38 schools (some of them nomadic):

Northern languages are studied at the Institute of Humanitarian Studies and Problems of Northern Ethnic Minorities of the Russian Academy of Sciences, Siberian Branch, and the Research Institute of Ethnic Schools.

The republic possesses 6 higher educational establishments.

The Yakut State University, presently with 25,000 students, was transformed into the Northeastern Federal University in 2010. It is among Russia's twelve federal universities and so is entitled to preferential financing.

The university offers higher education in history and philology with Yakut-language tuition (all the other disciplines are taught only in Russian).

The Memory of Yakutia programme, launched in 2000, aims to preserve and popularize the documentary heritage of peoples inhabiting Yakutia, democratize online access to it, and make a government register of unique and exceptionally valuable documents. The programme envisages search, selection and digitization of rare books in the Yakut language, editions on local history, archive documents pertaining to the pivotal aspects of Yakut history and culture, and rare and culturally and historically important sound recordings of Yakut performers.

UNESCO entered the Yakut heroic epic *Olonkho* on its list of Masterpieces of the Oral and Intangible Heritage of Humanity in 2005. It stimulated the republican government to draw and launch a state targeted programme for 2007 through 2015 to preserve, develop and circulate the epic. The programme aims to preserve *Olonkho* as an outstanding cultural monument for the future generations and promote the rebirth of reciting traditions.

Work on the programme includes the search and collection of epics, promotion of folk narrators, the inclusion of *Olonkho* in curricula, and the establishment of a system to teach children the art of folk recitation. These activities also help to upgrade the personnel in the preservation, study and popularization of traditional culture and language.

The Yakut-language Wikipedia is replenished apace.

In 2019, a 15-volume Explanatory Dictionary of the Yakut language was published as a culmination of over 40 years of efforts by the Institute for Humanities Research and Indigenous Studies of the North, Siberian branch, Russian Academy of Sciences. The publication consists

of about 9500 pages and contains more than 80 thousand words and phraseological units. The dictionary won the *Best Scientific Project – 2019* nomination in the All-Russian competition held by the Russia's Federal Agency on Ethnic Affairs annually to support indigenous languages.

On 27 April 2020, Yandex (the largest Russian ICT company owning, inter alia, the biggest search engine in Russia) added the Yakut language to its Yandex.Translate service. The project was initiated by young enthusiasts from the National Library of the Republic of Sakha (Yakutia), who collected about 50 thousand parallel texts in Yakut and Russian. Now Yandex.Translate contains 99 languages including five languages of the indigenous peoples of Russia – Tatar, Bashkir, Chuvash, Hill Mari (Gornomariysky variant of the Mari language), and Yakut. By comparison, Google.Translate provides translations into 108 languages.

Though Yakut is the state language it doesn't fully execute its functions. Governmental sessions, academic boards in higher educational establishments, official meetings are not held in Yakut. It is impossible to study in Yakut all high school disciplines. A steady decrease of the number of native literary language users takes place despite all measures. This is partly due to the growing prestige of Russian as a language of inter-ethnic and international communication, vehicle of global information, and the language of university tuition. The same concerns other major languages of the world.

This means that the state or official status of a language cannot automatically solve all the problems of preserving, promoting and developing it. Many researchers point out the inadequate communicative motivation of studying and using minority languages. The reluctance to know and study native culture and language increases with urbanization. This is characteristic of almost all industrial areas and cities. The trend is especially pronounced in Yakutsk, the republic's capital. At the same time, the number of Yakut language students and speakers is growing among ethnic Russians.

### **Actors and Responsibilities**

The described experience has both positive and negative aspects. As we analyze it, we can make an attempt to give an extremely generalized answer to the question of what is to be done to guarantee the comprehensive functioning of a minority language in the shadow of another language, more important in a particular country.

Potential actors/contributors to the promotion and development of a language are numerous and diverse. The leaders of this work are:

- national authorities;
- local authorities;
- the education network;

- research establishments (universities and research institutes);
- memory institutions (libraries, archives, museums);
- artistic establishments (theatres, philharmonic societies, music and folk companies, art galleries, film studios);
- cultural and community centres, principally in remote settlements;
- publishing houses (books and the press);
- bookshops and press stalls;
- mass media;
- ICT industries;
- public organizations and private persons; and
- private businesses.

Let us regard separately each all above-listed principal contributors as their and targets and action lines vary greatly.

### **National and local authorities**

Authorities' policy and activity are of primary importance. An effective policy is a total of dynamic, consistent and interrelated measures to enhance the efficiency of all the other principal contributors whose duties should include (necessarily enshrined in the law) promotion of the preservation, free expression and development of not only linguistic but broader, ethno-cultural and religious identity of ethnic communities, the preservation and development of their cultural values and traditions, of all kinds of folklore, extending the sphere of ethnic language use, and the practical consolidation of the principles of cultural pluralism, bilingualism and multilingualism.

This goal demands the elaboration of special laws and actualizing the acting legislation to create prerequisites for the preservation and equal, profoundly original development of languages existing in a country. Compliance with these laws must be monitored and controlled. Such laws can form the basis for a **broad system** of legal regulation of corporate and private activities, and drawing bylaws. Federal (national) and regional (local) language laws must stipulate that the acquisition of the state status by certain languages must not encroach on the right of all ethnic entities historically inhabiting a particular territory to use their languages.

It is necessary to draw and implement programmes of social, economic and ethno-cultural development of peoples. These programmes should base on measures to preserve and promote minority languages and cultures for mutual intellectual and cultural enrichment. Solicitous

attitude to customs, traditions and other values, and to institutions reflecting ethnic cultural specifics should be the basic demand on such programmes.

Authorities should contribute to systemic language studies and the promotion of multilingualism in education, administration, the law, cultural education, the media and cyberspace. The attainment of those goals can be promoted by:

- the establishment of a regulatory framework for the development of languages at the national level (the national constitution, federal laws, and constituent entities' constitutions, statutes and laws);
- the formation and implementation of cultural and educational strategies, policies and programmes explicitly accentuating the promotion of minority cultures and languages;
- targeted budget and other funding of government programmes of language preservation and development, government and other support of similar nongovernment programmes, and relevant soft taxation;
- the establishment of councils on language policies under the central and/or regional governments, determination of their rights and duties, and vesting relevant rights on them;
- guarantees of social, economic and legal protection of the language by federal legislative, executive and judicial bodies;
- material incentives for experts using both the national and local languages in their work;
- signing (or lobbying the signing) and subsequent ratification of international acts promoting multilingualism;
- promotion of ethnic entities' interest in the development of their language;
- targeted and other regional programmes for the preservation of culture and language;
- help and legal assistance to the development of literature in the language, financial and other support of book publication of various thematic ranges and of the press, particularly oriented on children and the youth;
- formation and implementation of strategies and programmes promoting reading in the native language;
- partnership with ethnic cultural associations outside the administrative territorial entities historically densely populated by the given ethnos;
- support of libraries, museums, archives and other cultural agencies in the preservation and development of minority cultures and languages;

- establishment of ethnic schools to pass ethnic minorities' experience, traditions, culture and ethics from generation to generation;
- promotion of the educational network with an ethno-cultural component and extending it whenever necessary and possible;
- equipping minority language and literature classrooms at general school;
- contracting the governments of other regions densely inhabited by speakers of a particular language, assistance to measures they take to preserve that language, including supplies of literature in it to public and school libraries, promotion of original study books and other educational and teaching method-setting literature, and participation in the graduate and postgraduate training of teachers for ethnic minorities; and
- elaboration of alphabets and writing for nonliterate languages.

As ICT rapidly penetrate all spheres of contemporary life, the support of the presence and development of a language in cyberspace acquires particular importance. The use of ICT brings mutually contradictory results: on the one hand, it levels off cultural and linguistic diversity but, on the other hand, it offers opportunities to preserve and even develop such diversity in cyberspace.

The development of cultural and linguistic diversity in cyberspace is a new sphere of activity. It opens ever more possibilities to preserve languages and cultures, and efficiently and rather rapidly extend the sphere of using languages lacking sufficient communicative and demographic power.

That is why the Declaration of Principles of the World Summit on the Information Society stresses that the policy of building the information society should base on respect for cultural identity and cultural, linguistic and religious diversity, encourage such respect, and promote the dialogue between cultures and civilizations. Special attention in building the inclusive information society should belong to the creation, circulation and preservation of content in diverse languages and the most diverse formats. The development of local content satisfying ethnic or regional demand will promote social and economic development and social participation of all interested parties, including the population of rural, remote and marginal areas.

Authorities can take both general measures in this field to create a friendly enabling environment and special goal-oriented measures:

- initiate, elaborate and implement programmes of IT penetration;
- draw action plans to promote public use of the Internet, including programmes of

information literacy in the dominant and minority languages;

- provide telecommunication networks for remote areas;
- elaborate programmes of information resource development in minority languages;
- promote ICT and information expert training, particularly in local languages;
- promote the creation of local content, its translation and adaptation;
- promote the translation of world literary classics into minority languages, of local authors into other languages, and posting these translations in the Internet;
- establish integrated multilingual information resource networks;
- introduce electronic document and record management in two languages; and
- promote research and development of operation systems, search engines and Internet browsers, online dictionaries and term reference books, and their adaptation to local demands.

Research establishments (universities and research institutes)

Research establishments provide the theoretical basis for government and other social institutions' language promotion efforts and make fundamental and applied research in this sphere. Their duties may comprise:

- studies of ethnic culture, traditions and everyday life;
- studies of languages and their history;
- studies of the current language situation and related problems;
- studies of language-promoting policy and practice in other parts of the country and abroad, and display of pioneer experience;
- elaboration of proposals to adapt pioneer experience;
- elaboration of tools for permanent monitoring of the use of a language by various social groups in the various fields of its use;
- monitoring the state of language use;
- elaboration of tools for permanent monitoring of the work of diverse institutions whose duties include language promotion;
- monitoring of the work of diverse language promotion institutions;
- drawing proposals to the government on language promotion (drafting regulatory acts

and programmes);

- initiation and organization of research and practical conferences on the various aspects of minority languages preservation and development;
- establishment of research, educational and information centres of language and culture for research in minority languages and cultures, and training relevant experts;
- popularizing minority languages and cultures;
- elaboration of national reading promotion strategies, programmes and plans – in particular, in minority languages – in cooperation with libraries, educational establishments, media outlets, and book publishers and traders;
- elaboration of method-setting recommendations on the organization of language promotion for offices and organizations on whom governments vest such duties;
- drawing spelling, explanatory and bilingual dictionaries, including sound-recorded;
- establishment of commissions on terminology and orthography;
- elaboration of text corpuses and phonetic databases;
- linguistic and folklore field studies and expeditions;
- establishment of centralized archives, including electronic archives on minority languages;
- acquisition of the private archives of researchers and community activists (including foreign ones) engaged in minority language support, and passing those archives to state memory institutions for their depositories;
- elaboration of standards of recording and comprehensive representation of texts, and elaboration of alphabets and writing for nonliterate languages, which is of especial importance for nonliterate entities and those that acquired their writing recently (mainly for languages with a small number of users);
- elaboration of a unified literary language when it is absent;
- documenting minority languages;
- research and development of operation systems, search engines and information scanning programmes; and
- elaboration of fonts cooperated with experts of leading companies of relevant specialization.

## **Education**

Primary, secondary and higher educational establishments should cooperate with federal and regional legislative and executive bodies, and research and cultural institutions on issues of supporting and developing minority languages and multilingualism. Their activities include:

- participation in drawing the regional (local) component of government general educational standards;
- training minority language teachers for schools and universities;
- training experts on languages, history and traditional culture of ethnic minorities;
- implementation of postgraduate teacher training programmes;
- elaboration of basic curricula;
- elaboration of academic curricula and learning packages;
- elaboration of language teaching and speech improving methods;
- elaboration of recommendations to implement new language teaching technologies;
- establishment of university classes with tuition in a minority language;
- using a minority language as educational tool in preschool institutions (improvement of native language speech habits) and in secondary and higher school;
- teaching a minority language as credit (basic) course for students to whom it is foreign and who are not its users since birth in all educational establishments in the areas where an ethnic minority makes a considerable part of the population;
- organization of specialist language and literature classes;
- organization of school and university competitions on minority languages and literature;
- organization of conferences and other events on a broad range of linguo-cultural and ethno-cultural problems;
- organization of off-campus language courses, in particular, for compatriots resident in other regions and countries (including off-campus training in universities);
- organization of minority language courses for all comers;
- organization of children's and youth summer camps with minority language speech practice; and
- organization of online conferences in the given language (on diverse aspects and issues of language, literature, culture and philosophy).

## **Cultural institutions**

Of tremendous importance in language support are cultural institutions and activists – not only those directly connected with written culture and preserving it but also drama and music theatres, art schools, folk performing companies, cultural centres in remote settlements, and individual painters, sculptors, architects, composers, writers, journalists, and others.

## **Memory institutions (libraries, archives and museums)**

It is these institutions' duty to preserve, store, popularize and offer for public use all essential testimony of a particular people's history; elaborate as many ways and forms of access to its written and other cultural heritage and products of intellectual and aesthetic creativity as possible, and help to imbue the real and virtual social environment with this heritage.

Libraries and archives must search, acquire, describe, study, popularize and store all printed matter and sound and video recordings coming out in a particular language both in the area densely inhabited by its users and in other areas, including foreign countries (apart from materials in minority languages, all information about them published in other languages is of importance).

The activities of memory institutions include:

- gathering, preservation and extension of comprehensive and thematic collections of all publications and unpublished materials in a minority language;
- creation of full-text databases of periodicals in the given language;
- making an exhaustive bibliography of printed and written sources in the given language;
- making central catalogues of publications in the given language (which is especially important for languages that have recently acquired writing);
- inclusion of bibliographic descriptions of works reflecting the history and culture of an ethnic minority in electronic national central catalogues of all libraries in the given country, and electronic international central catalogues;
- popularizing these works – in particular, by organizing readers' and other conferences, reader clubs, and meetings with writers, critics, publishers, illustrators, etc;
- digitizing documents and museum exhibits reflecting the history and culture of an ethnic entity and dedicated to it, establishment of respective electronic libraries, museums and archives, and granting public access to them;
- establishment of electronic and other museum expositions in the given language or bilingual;

- creation of digital catalogues in museum systems in the given language; and
- archive preparation of digital publications and exhibitions on cultural and linguistic diversity and memorable dates and events.

Together with other cultural, research and educational establishments, libraries, museums and archives can launch and implement diverse projects to create multimedia content on themes pertaining to the founders of ethnic cultures, folklore collectors, writers, artists, composers and performing musicians (on an unlimited thematic range). Texts, photographs, digital copies of paintings and sketches, sound and video recordings can be recorded on discs for broad circulation, and their online versions be posted on the websites of cultural, research and educational institutions, provided compliance with intellectual property rights.

### **Mass media**

The contemporary world has made the mass media one of the most important and most effective means of influence on the public mentality. Their impact almost exceeds that of education. Federal, regional and municipal media outlets can become tools of cultural value exchange and promoting cultural and linguistic diversity in the support of minority languages and upgrading their status.

The contemporary mass media should be oriented on:

- the preservation and development of periodicals in minority languages and pages in such languages in other periodicals;
- organization of television and radio broadcasting in minority languages (preparation and release of programmes in such languages, and cycles of broadcasts on the life of the region where these languages are widely used, and on the original ethnic culture of their speakers);
- organization of Internet broadcasting in minority languages; and
- establishment of information portals.

### **Book publishing and circulation**

When a language has no access to the book industry, its speakers are threatened with exclusion from intellectual community life. Publishers can contribute to the promotion and development of minority languages through:

- issue of research, study and popular science books and fiction and periodicals in a minority language;
- promotion of literary work in the given language, and search for beginner authors

among its speakers;

- stockpiling book collections of educational institutions with study books in this language; and
- assistance to all language speakers in book acquisition with special attention to settlements remote from cultural and industrial centres and speakers resident outside areas historically densely populated by the given ethnic entity.

### **Public organizations**

Their activities to promote languages include:

- establishment of weekend schools, clubs and ethno-cultural associations at ethnic cultural autonomies providing an opportunity of language and literary studies;
- organization of competitions, festivals and other creative events to promote cultural and linguistic traditions;
- participation in the organization of special events, such as annual Language and Culture Days in and outside traditional settlement areas of the given ethnoses;
- participation in folk festivals; and
- establishment of contacts with, and support of compatriots resident outside the region or country.

### **Private initiatives should include:**

- establishment and support of Wikipedias in minority languages;
- establishment and support of websites, blogs, twitters and social networks.

### **ICT industry**

Discussions on themes related to information society revolve round linguistic diversity in global information nets and universal access to information in cyberspace. So the ICT industry must have guaranteed participation in the support and enhancement of the status of language. The ICT industry can channel its activities into the following fields:

- elaboration of technical standards with due account for ethnic minorities' demands and promotion of their implementation;
- elaboration of computer fonts for ethnic minorities languages with necessary account for all graphic symbols of their writing without exception;

- participation in the elaboration of international UNICODE standards and implementation of the unified keyboard layout;
- localization of the available software and creation of new free software to support local languages;
- elaboration of computer language models and machine translation systems;
- promotion of the use of a language in e-mail, chats and message handling utilities;
- elaboration of electronic study books and dictionaries;
- establishment of multilingual domains and e-mail addresses;
- elaboration and implementation of software envisaging multilingual Internet domain names and content;
- establishment of retrieval systems localized for a given language;
- establishment of information and other websites and portals in bilingual versions;
- information resource transfer to electronic media; and
- development of the nontextual sphere of Internet (voice over IP, data streaming, video on demand, etc).

All above measures can bring the desired effect only when the entire ethnos – not only its cultural, intellectual and ruling elite – makes major intellectual and emotional efforts, and displays goodwill, desire and interest in the survival and development of its unique culture based on language.

Celebration of the 2019 International Year of Indigenous Languages opened up new opportunities for us to attract the attention of the public to multilingualism and linguistic diversity. We have to use these opportunities to the full and offer the world such a vision of the value of the languages which could bring this problem to the forefront. We have to offer the world a human and noble language policy which will let people use their potential in the languages of their choice, so that their dignity is not derogated, and languages are not used for the purposes of domination, suppression and separation.

## **References**

KUZMIN, E. Preservation of Linguistic and Cultural Diversity in Russia: Problems and Prospects. In: *Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace. Proceedings of the International Conference (Yakutsk, Russian Federation, 2-4 July, 2008)*. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2011, p. 35-44. Available at: < [http://www.ifapcom.ru/files/Documents/multiling\\_eng.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/Documents/multiling_eng.pdf)>

KUZMIN, E. Social Institutions Supporting Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace: Roles, Functions, Responsibilities. In: *Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace. Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference (Yakutsk, Russian Federation, 12-14 July, 2011)*. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2012, p. 32-45. Available at: < [http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2013/Yakutsk\\_web.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2013/Yakutsk_web.pdf)>

KUZMIN, E. Multilingualism in Russia. In: *Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace. Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference (Yakutsk, Russian Federation, 30 June – 3 July, 2014)*. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2015, p. 30-42. Available at: < [http://www.ifapcom.ru/files/2015/khanty/yak\\_mling\\_2015.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/2015/khanty/yak_mling_2015.pdf)>

KUZMIN, E. The Preservation and Promotion of Multilingualism in Reality and Cyberspace: The World on the Road to the Realization of the Scope and Structure of a Global Problem – Following Discussions at International Meetings. In: *Multilingualism in Cyberspace. Proceedings of the Ugra Global Expert Meeting (Khanty-Mansiysk, Russian Federation, 4–9 July, 2015)*. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2016, p. 16-23. Available at: < [http://www.ifapcom.ru/files/2016/UGRA\\_ENGL\\_BLOK\\_WEB.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/2016/UGRA_ENGL_BLOK_WEB.pdf)>

KUZMIN, E. On the Road Towards a Noble and Sublime International Policy in the Language Sphere. In: *Multilingualism in Cyberspace for Inclusive Sustainable Development. Proceedings of the Global Expert Meeting (Khanty-Mansiysk, Russian Federation, 5–9 June, 2017)*. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2018, p. 48-52.

KUZMIN, E. Multilingualism in Cyberspace: Now and What Next? In: *Collection of Presentations: International Policy Dialogue on IFAP Priority Areas in the BRICS countries (Cape Town, South Africa, 4-6 July 2018)*. Pretoria: African Centre of Excellence, University of Pretoria. p. 36-40 Available at: < [http://www.up.ac.za/media/shared/609/ZP\\_Files/Conferences/unesco-collection-of-presentations\\_1-july-2019.zp176441.pdf](http://www.up.ac.za/media/shared/609/ZP_Files/Conferences/unesco-collection-of-presentations_1-july-2019.zp176441.pdf) >

KUZMIN, E., PLYS, E. Development of Multilingualism in the Internet as a New Field of Activity of the Russian Committee of the UNESCO Information for All Programme and the Interregional Library Cooperation Centre. In: *Preservation of Linguistic Diversity: Russian Experience*. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2008, p. 65-86. Available at: <[http://www.ifapcom.ru/files/publications/sb\\_eng.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/publications/sb_eng.pdf) >

LENA Resolution. Final document of the International Conference on Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace (Yakutsk, Russian Federation, 2–4 July, 2008). Available at: < [http://www.ifapcom.ru/files/Documents/lena\\_resolution\\_eng.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/Documents/lena_resolution_eng.pdf) >

LINGUISTIC and Cultural Diversity in Cyberspace. Proceedings of the International Conference (Yakutsk, Russian Federation, 2-4 July, 2008). Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2011. Available at: < [http://www.ifapcom.ru/files/Documents/multiling\\_eng.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/Documents/multiling_eng.pdf)>

LINGUISTIC and Cultural Diversity in Cyberspace. Proceedings of the 2<sup>nd</sup> International Conference (Yakutsk, Russian Federation, 12-14 July, 2011). Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2012. Available at: < [http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2013/Yakutsk\\_web.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/News/Images/2013/Yakutsk_web.pdf)>

LINGUISTIC and Cultural Diversity in Cyberspace. Proceedings of the 3<sup>rd</sup> International Conference (Yakutsk, Russian Federation, 30 June – 3 July, 2014). Moscow: Interregional

Library Cooperation Centre, 2015. Available at: < [http://www.ifapcom.ru/files/2015/khanty/yak\\_mling\\_2015.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/2015/khanty/yak_mling_2015.pdf)>

MULTILINGUALISM in Cyberspace. Proceedings of the Ugra Global Expert Meeting (Khanty-Mansiysk, Russian Federation, 4–9 July, 2015). Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2016. Available at: < [http://www.ifapcom.ru/files/2016/UGRA\\_ENGL\\_BLOK\\_WEB.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/2016/UGRA_ENGL_BLOK_WEB.pdf)>

MULTILINGUALISM in Cyberspace for Inclusive Sustainable Development. Proceedings of the Global Expert Meeting (Khanty-Mansiysk, Russian Federation, 5–9 June, 2017). Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2018.

*PRESERVATION of Linguistic Diversity: Russian Experience*. Moscow: Interregional Library Cooperation Centre, 2008. Available at: <[http://www.ifapcom.ru/files/publications/sb\\_eng.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/publications/sb_eng.pdf)>

YAKUTSK Call for Action A Roadmap towards the World Summit on Multilingualism (2017). Final document of the Second International Conference on Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace (Yakutsk, Russian Federation, 12–14 July, 2011) Available at: <[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/ifap/meetings/bureau/Yakutsk\\_Call\\_for\\_Action.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/ifap/meetings/bureau/Yakutsk_Call_for_Action.pdf)>

YAKUTSK Declaration on Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace. Final document of the Third International Conference “Linguistic and Cultural Diversity in Cyberspace” (Yakutsk, Russian Federation 28 June – 3 July, 2014). Disponível em: < [http://www.ifapcom.ru/files/2016/Yakutsk\\_declaration\\_eng\\_web.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/2016/Yakutsk_declaration_eng_web.pdf) >

Final Recommendations for the Action Plan of UNESCO’s World Atlas of Languages. Final document of the International Expert Meeting on Improving Access to Multilingual Cyberspace (Paris, France, UNESCO’s Headquarters, 28–29 October, 2014). Available at: < [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/recommendations\\_action\\_plan\\_atlas\\_languages.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/recommendations_action_plan_atlas_languages.pdf) >

UGRA Declaration on Preserving Languages and Promoting Linguistic Diversity in Cyberspace for Inclusive Sustainable Development. Final document of the Global Expert Meeting on Multilingualism in Cyberspace for Inclusive Sustainable Development (Khanty-Mansiysk, Russian Federation, 4–9 June, 2017). Available at: < [http://www.ifapcom.ru/files/2017/Ugra\\_declaration\\_eng.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/2017/Ugra_declaration_eng.pdf) >

YAKUTSK Resolution. Final document of the International Conference “Preservation of Languages and Development of Linguistic Diversity in Cyberspace: Context, Policies, Practices” (Yakutsk, Russian Federation, 1–5 July, 2019). Available at: < [http://www.ifapcom.ru/files/2019/YKUT\\_REZOL\\_ENGL\\_web\\_1\\_.pdf](http://www.ifapcom.ru/files/2019/YKUT_REZOL_ENGL_web_1_.pdf) >



## INTERNATIONALIZATION OF LANGUAGES AND CULTURE OF INDIGENOUS PEOPLES OF THE ARCTIC IN THE GLOBAL INTERNET

*Anatoly Zhozhikov<sup>1</sup> & Borisova Isabella Zakharovna<sup>2</sup>*

### Abstract

As globalization expands, the phenomenon of languages disappearance is becoming more critical. In the context of the information society development, the clash of globalization and national identity is acute. Information and communication technologies play an extremely important role in the balance of power between competing languages, and here the dominant languages have advantages to the detriment of others. To eliminate these trends, it is necessary to take urgent measures to support minority languages that are on the verge of extinction. This paper discusses ways to solve the problem and represent the languages and cultures of the indigenous peoples of the North and the Arctic on the global Internet. The article is devoted to the internationalization of the languages and cultures of the indigenous people of the North and the Arctic through the global Internet. The purpose of the study is the creation and use of the multilingual Internet portal [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru), which should integrate the languages and cultures of all indigenous peoples of the North and the Arctic in the global information space to the new multicultural communication of XXI century. For the implementation of the project, an internationalization model was used based on the terms “internationalization” and “localization” and their concepts adopted in computer science. The project “Digitalization of the Linguistic and Cultural Heritage of Indigenous Peoples of the Arctic” will be submitted to the Arctic Council for implementation in 2020-2023. Multilingual portal [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru) should become a part of the world multicultural environment and organically integrate the languages and culture of the indigenous peoples of the North and the Arctic into the global information space so that they can fully represent their people, native language and culture in this multicultural environment of humankind. Localization of the project will be implemented by the creation of regional Internet resources on indigenous peoples, living in these territories and countries, subsequently integrated on a unified multilingual online portal [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru). The implementation of the project will be focused on promoting the achievement of the sustainable development goals of the indigenous peoples of the Arctic in the context of globalization.

**Keywords:** Globalization; information and communication technologies; the Internet; multicultural environment; small-numbered nations, internationalization, indigenous peoples of the North and the Arctic.

---

1 M.K. Ammosov North-Eastern Federal University / UNESCO Chair “Social and Human Adaptation of the Arctic Regions to Climate Change and Globalization” / Cátedra UNESCO “Políticas Lingüísticas para o Multilinguismo” (UNESCO Chair “Language Policies for Multilingualism”)

2 Research Associate Professor - Yakutsk State North-Eastern Federal University / UNESCO Chair “Social and Human Adaptation of the Arctic Regions to Climate Change and Globalization” / Cátedra UNESCO “Políticas Lingüísticas para o Multilinguismo” (UNESCO Chair “Language Policies for Multilingualism”)



## **Opportunities and role of information and communication technologies in the preservation and development of languages and culture in the global information space**

The development of new high-tech equipment, in particular computer equipment, characterized by high efficiency of working with information and the development of network technologies have led to the emergence of a fundamentally new information and communication environment - the global Internet. The modern global computer network, the Internet, has become an essential part of the infrastructure of modern society. Based on the technology of computer data transmission, the Internet has become an effective medium for mass communication, differing from previous information and communication media in important features, primarily enhanced capabilities in the presentation of information due to hypertext, multimedia and interactivity [1, p.54-55].

The processes of globalization, in which the whole world is involved, are very ambiguous, but it is obvious that further integration into the world community is inevitable. In these conditions, it is extremely important to preserve the diversity of cultures and languages, because the preservation of cultural diversity is an indispensable condition for the sustainable development of society, peaceful and respectful coexistence of peoples.

The phenomenon of the disappearance of languages, which in the recent past was caused by such factors as colonization, genocide, epidemics, wars, population displacement, the ban on the use of languages, etc., is becoming more acute as globalization expands - economic, technological, social, political, etc. Communication plays an extremely important role in the balance of power between two competing languages, and in the information age this phenomenon is increasing: support is given to more adapted or more “prestigious” languages to the detriment of others.

The rapid development of the Internet has served as an impetus for the development of social networks, as a result of which a new multicultural communication environment has emerged, in which there are no borders, distances and time limits. Communication on the Internet, in principle, has become possible in almost all languages of the peoples of the world. Development of WWW, blogosphere, and digital libraries form a community to the production, exchange and dissemination of knowledge, global and local character. The Internet provides great opportunities for users in terms of ensuring freedom of opinions sharing, education, preservation and development of culture, spirituality.

Mobile communications have gained unprecedented development, the relevance of which has become even more effective due to their integration with the global Internet. The introduction of mobile applications such as Vkontakte and WhatsApp has gained widespread recognition, as a result of which a new environment for communication and efficient transfer of almost all types of information has begun to take shape.

At the same time, in the context of the formation of the information society, it is necessary to pay special attention to the contradictions that arise between the global processes of the formation of the information society and the preservation of the national identity of any, even the small-numbered people. One of such contradictions, as noted [2, p.341-344], is the clash of globalization and national identity. Information and communication technologies (ICT), especially the global Internet, on the one hand, contribute to the development of globalization processes and the erasure of cultural and linguistic diversity, but, on the other hand, when used correctly, they can play an integrating role in building a new world order to discover new opportunities for the formation of a multicultural environment in the world information space that promotes dialogue and interaction of cultures, religions, as well as the preservation and development of languages and cultures of all peoples inhabiting our planet.

Each language is a unique repository of information about the ethnic group speaking it and its culture, about its own evolution, as well as about the nature of human as a biological species. Throughout the history of humankind, the birth of some languages and the death of others took place. In general, about 200 languages have disappeared in the world over the last three generations of human life - this is evidence of the new "Atlas of Endangered Languages" published by UNESCO. The new issue of UNESCO Courier, prepared for the International Mother Language Day (February 21, 2009), is dedicated to the alarming phenomenon: disappearing languages take away not only words, but also worldview systems, communication, valuable knowledge, whole worlds of different ways of thinking [3, p.111-129].

### **Human in a new multicultural environment on the Internet**

Each person is brought up in a certain environment, the most important components of which become an integral part of the worldview of this person as a member of a certain community. Any national culture can be described as a certain way of thinking and acting, a way of spiritual perception of reality, which can be described using such parameters as self-awareness and space, attitude to time, language, clothes, food, behavioral norms, etc. Any culture or cultural environment of people is a way to adapt to the existing physical, social and biological environment.

At the same time, it should be noted that we live in a multicultural world, where each culture creates its own taboos and values, encouraged and forbidden norms of behavior, relationships, and where a culturally programmed human brain ignores what is contrary to this culture. This is a certain obstacle to the interaction of representatives of different cultures. Also, it should be noted that along with our traditional form of communication, a completely new multicultural communication environment is being formed on the Internet, which begins to prevail over conventional means of communication.

An inevitable condition for the effectiveness of communication between representatives

of different cultures is understanding and respect for other cultural values, feelings and ideas. The first step towards understanding and recognizing existing cultural differences is to develop cultural tolerance and to recognize such a complex phenomenon as culture and its components, as it gives people a sense of identity, especially in terms of awareness of human behavior and recognized values. Knowledge of culture allows you to look at its representatives from the inside and apply a certain set of rules and etiquette in accordance with national or local traditions, norms, habits [4]. Therefore, a multicultural information environment should be formed on the global Internet, in which everyone, even the small-numbered peoples, will be represented.

Indigenous People and Arctic are the creators and custodians of a unique human culture and an important part of the modern world civilization. They are and remain carriers of adaptive life support systems in the harsh conditions of the Arctic and the Far North, distinctive traditions and unique spiritual values. The inhabitants of the North for many centuries mastered the Arctic landscapes, adapted to extreme natural and climatic conditions of permafrost, developed their original culture and lived in harmony with nature, without violating and preserving the ecology of vulnerable northern nature. However, the indigenous peoples of the North and the Arctic are more than anybody else facing the challenges of modern society: the deepening processes of globalization, technogenic processes, and the active industrial development of their original habitats have a devastating effect on the traditional way of life. The turbulent processes of globalization and industrial development of the North have led these peoples to be on the verge of an ethnic crisis that threatens to lose the unity of ethnic attributes (language, culture, lifestyle, traditional forms of economy: reindeer husbandry, hunting, fishing). All this significantly accelerates the pace of the extinction of languages and a catastrophic decrease in the number of native speakers of the indigenous peoples of the North and the Arctic, and the gradual loss of their distinctive cultural heritage. To eliminate these trends, it is necessary to take urgent measures to preserve and develop the languages and culture of the indigenous peoples of the North and represent them in the international information space, in the new multicultural communication environment of the 21st century.

### **Project implementation**

Taking this into account, at M.K. Ammosov North-Eastern Federal University, together with leading scientists of the Institute for Humanitarian Research and Indigenous Peoples' Issues of the Yakutsk Scientific Center of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, work has begun in 2011 to integrate indigenous languages and culture into the global information space. The implementation of this project was launched under the Development Program of the M.K. Ammosov North-Eastern Federal University entitled "The Program for the Preservation and Development of Languages and Cultures of Indigenous Peoples of the North on Digital Media and in Cyberspace" [5, p. 438-441].

At the first stage (2011-2013) of the project, expeditions were organized to the places of compact residence of indigenous peoples in the Republic of Sakha (Yakutia), for organizing video and photography of disappearing native speakers and cultures of indigenous peoples (Yukagir, Even, Evenki, Dolgan and Chukchi). The collected material is used in two directions:

1. creating digital educational multimedia DVDs on the language and culture of the indigenous peoples;
2. creating a publicly accessible multilingual portal of indigenous peoples of the North [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru).

Based on collected materials 18 educational DVDs on the language and culture of indigenous peoples living in the territory of the Republic of Sakha (Yakutia) created, mega portal of indigenous peoples [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru) designed, on which almost all available materials are already posted.

Work in this area has shown great demand for the project not only in the Republic of Sakha (Yakutia), but also in other regions of the Russian Federation. This project was presented in March 2013 at the VII Congress of the Indigenous Peoples of the North, Siberia and the Far East, held in Salekhard, aroused great interest and support.

The indigenous Arctic multilingual portal [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru) became a finalist of the Far Eastern Internet award “Sterkh” in the section “Best Non-Profit or Thematic Project of the Far East” in April 2013. The next stage of the project was the expansion of the project throughout the Far East. Expeditions were organized to record indigenous peoples on digital media: Chukotka (Chukchi, Eskimo), Kamchatka (Koryak and Itelmen) and Khabarovsk Territory (Nanai, Negidal and Udege). Within the framework of the expeditions, recordings of already almost disappearing native language speakers and culture bearers were made, locally available materials were collected. All this information is gradually placed on a portal [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru). In addition, on Facebook a group of indigenous peoples was created on the basis of the Arctic portal, where an environment for the exchange of information and communication of indigenous peoples is also being formed. The project is successfully developing and has received the support of the Russian Association of Indigenous Peoples of the North.

In recent years, the project has been presented, discussed and approved at the following international conferences:

1. VII International Forum “Arctic: Present and Future”, St. Petersburg, 2017;
2. IV All-Russian Congress of UNESCO Chairs, Kazan - March 7, 2019;
3. International conferences in Syktyvkar and the city of Khanty - Mansiysk, March 2019, where the Indigenous Peoples Languages Year was opened under the auspices of UNESCO;

4. International Scientific and Practical Conference “Indigenous Languages as a Factor in the Sustainable Development of the Arctic”, Yakutsk, June 27-29, 2019;
5. International Conference on Preservation of World Languages in Cyberspace: Context, Politics, Practice”, Yakutsk, July 2019;
6. International forum “Northern Sustainable Development Forum” (NSDF), Yakutsk, September 24-28, 2019.

At these conferences, various problems and approaches to the preservation and development of the linguistic and cultural diversity of humankind were discussed. During discussions of these issues, the idea came to expand the project on an international scale. Project called “Digitalization of Linguistic and Cultural Heritage of Indigenous Peoples of the Arctic” with the focus, not only on indigenous peoples of the Russian Federation, but also in all countries of the Arctic zone of the world.

The goal of the project is to document, preserve and develop the linguistic and cultural diversity of the indigenous peoples of the Arctic on digital media and create a multicultural communication environment in the global information space to promote the processes of sustainable development of indigenous peoples of the Arctic in modern conditions.

### **Project Objectives:**

1. To form an international team of contributing participants including all countries of the Arctic zone;
2. In each country, to organize expeditions to places of compact residence of the indigenous peoples of the Arctic, to make video and photographs of native speakers among the older generation, and to find people who have archival materials (photos, audio, video and other archival documents on cultural and the historical heritage);
3. To create a unified, constantly updating knowledge base on the indigenous peoples and a multicultural environment for communication and education on the global Internet, based on the Arctic multilingual portal [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru) in cooperation and with a link to the [www.arcticportal.org](http://www.arcticportal.org), [www.arctic-council.org](http://www.arctic-council.org) and other relevant portals and websites;
4. To create conditions for mobile electronic education of residents of the Arctic regions, taking into account the nomadic lifestyle;
5. Achieve the goals of sustainable development of the peoples of the Arctic in the context of globalization.

The project will be implemented in the following stages: Preparatory (July-September 2020), Main (October 2020 - June 2023) and Final (July-December 2023). The project has the

support of the Russian Association of Indigenous Peoples of the North.

**Expected results:**

1. Invaluable records of disappearing native speakers of the indigenous language and culture will be obtained, and unique archival materials will be collected;
2. All indigenous peoples of the Arctic will be represented on the Arctic multilingual Internet portal [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru), which will allow integrating indigenous peoples into the international information format;
3. A unified structured knowledge base will be created for all the indigenous peoples, which will allow to learn from each other and preserve and develop the language, original culture and traditional way of life;
4. The Internet will create a multicultural environment for communication between peoples living in the Arctic;
5. There will be an opportunity to use the most current digital technologies of mobile electronic education to train future personnel for the Arctic regions, taking into account the nomadic lifestyle;
6. Conditions to achieve the goals of sustainable development of the peoples of the Arctic in the context of globalization will be created.

**Partners:** Institute of Circumpolar Reindeer Husbandry, University of the Arctic (Norway), Arctic Portal (Iceland), ARCTICenter (USA).

The project was presented at a meeting of the Arctic Council via videoconference on December 17, 2019, where 15 representatives of countries and members of the Arctic Council took part. The project was supported and included in the international projects proposal from Russia, which will be submitted for review and selection at a meeting of the Arctic Council Sustainable Development Working Group in Akureyri (Iceland) March 22, 2020.

In connection with the orientation of the project on an international scale, the following approaches were used to internationalize our project.

If you look at the term “internationalization” in the Big explanatory dictionary of the Russian language [6], then Internationalization is “Recognition something as international; the transformation of something into the object of international law; granting under an agreement to all states the right to use on an equal footing some object (channel, territory, etc.).

At the same time, as another author notes in his article [7], the terms “internationalization” and “localization” initially appeared in computer science, when there was a need for localization of sites and software. With the spread of computers and the Internet in all spheres of human life, these terms have found their expression in other areas of science, and they no

longer boil down to the field of computer technology. Internationalization is one of the prerequisites for localization. Through internationalization, we are expanding the scope of use of the source, rather than its content. The advantage of internationalization is easier and faster localization . Internationalization without localization does not make sense. Due to internationalization, a localized product will be suitable for any market in any language and in any culture.

Wikipedia(<https://ru.wikipedia.org/wiki>) provides the following term “Internationalization-technological development methods that facilitate the adaptation of the product (such as a software or hardware ) to the linguistic and cultural characteristics of the region (regions) different from the one in which the product was developed.”

Summarizing these three terms let’s consider what signs of internationalization have been used in our project “Digitalization of the Linguistic and Cultural Heritage of Indigenous Peoples of the Arctic” The first term is quite suitable, since our project goes internationally and includes all the Arctic countries of the world. To date, participation in the project has been confirmed by Iceland and Alaska (USA). In the future, all countries that are members of the Arctic Council will be co-leaders.

The terminology and approaches of the second author are also fully suitable, since the development and implementation of the multilingual portal [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru) connected with computer technology and the global Internet. Localization in our project is the creation of local regional Internet resources related to the indigenous peoples of the North and the Arctic, a specific Arctic region. All localized Internet resources about the language and culture of the indigenous peoples of the North and the Arctic of each region and country will be posted on the portal [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru) and will be available to all interested in these resources . Internationalization will consist in localizing regional Internet resources on the languages and culture of the indigenous peoples of the North and the Arctic on a unified portal. Information on Internet resources will be presented both in native languages and in English, which is the language of international communication.

The term “ Internationalization ” on Wikipedia is “ technological methods of development that simplify the adaptation of a product (such as software or hardware ) to the linguistic and cultural features of a region (s) other than the one in which the product was developed”, almost completely reveals the purpose of our international project .

The end result of the project is to achieve that the portal of indigenous peoples [www.arctic-megapedia.ru](http://www.arctic-megapedia.ru) will have become an accessible informational, multicultural educational environment for all indigenous peoples of the North and the Arctic of all countries included in the Arctic zone of the world in order to preserve, develop the languages and original culture of the indigenous peoples of the Arctic.

In general, a multicultural environment of the 21st century should appear in the global information space, allowing for a dialogue of civilizations and intercultural cooperation. Multilingual portal has to be part of this multicultural environment and seamlessly integrate the languages and cultures of indigenous peoples of the North and the Arctic to the world information space, so they could fully represent their people, native language and culture in the multicultural environment of humankind.

In the project, one of the important directions is to promote the sustainable development goals of the indigenous peoples of the Arctic in modern conditions and monitor the achievement of goals. We can talk about the effectiveness of the measures taken by the life change of the indigenous peoples of the North and the Arctic. The project addresses the sustainable development of all indigenous peoples living in the Arctic zone. It should be noted that the unstable situation of indigenous peoples necessitates ensuring their full participation in this process. Therefore, first of all, it is necessary to monitor indicators of sustainable development in the context of indigenous peoples. This will allow us to evaluate the effectiveness of SDGs implementation and adjust public policy.

According to the implementation of the SDGs within the framework of this project, the following can be distinguished:

- SDG3 - promoting a healthy lifestyle for Arctic residents;
- SDG4 - providing inclusive education not only in the state, but also in the native languages of the indigenous peoples, which are on the verge of extinction;
- SDG10 - reducing the digital divide in education and access to information between dominant and minority peoples;
- SDG13 - study and prevention of climate impacts in the Arctic;
- SDG16 - creating a peaceful and open educational environment on the Internet, with access to educational and legal resources and increasing the protection of the legal status of indigenous peoples;
- SDG17 - the project will be implemented as a global international partnership within the framework of the Arctic Council on a wide range of issues related to strengthening the sustainable development of the Arctic indigenous peoples (University of the Arctic, Northern Forum, etc.).

The future of humankind may depend on the successful implementation of these goals: will the process of immersion continue going into the abyss of lack of culture, the disappearance of indigenous languages, ignoring the processes of integration into the world space on the principles of equality, or is there still a chance for humanity so that everyone, even the small-numbered people can join into the global information space with a new multicultural communication

environment in all areas of activity: political, economic, cultural and spiritual life of society for its sustainable development.

## References

BOL'SHOYTOLKOVYYSLOVAR' russkogoyazyka [Large explanatory dictionary of the Russian language] / S.A. KUZNETSOV, 1998. 1536p.

BOL'SHOYTOLKOVYYSLOVAR' russkogoyazyka, s izmeneniyamiidopolneniyami [Large explanatory dictionary of the Russian language, with changes and additions], 2010.

NOVEYSHIYBOL'SHOYTOLKOVYYSLOVAR' russkogoyazyka [Newest large explanatory dictionary of the Russian language]. St.P.-M.: Ripol-Norint, 2008.

PSIKHOLOGIYA Internet-kommunikatsii: uchebnoe posobie [Psychology of Internet communication: manual] / In: E. BELINSKAYA ( ed .). Moscow: MPSU Publ.; Voronezh: MODEK Publ., 2013. p. 192. - (Seriya «Sotsial'naya psikhologiya”).

SIGANATULINI.M.Rol'i mestonarodnoypedagogikivformirovaniietnicheskoyidentichnosti [The role and place of folk pedagogy in the formation of ethnic identity] Real'nost' etnosa. Rol' obrazovaniya v formirovanii etnicheskoy i grazhdanskoyidentichnosti. MaterialyVIII Mezhdunarodnoynauchno-prakticheskoykonferentsii[ Reality of the Ethnos. Materials of the VIII International Scientific Practical Conference]. Saint Petersburg: Asterion Publ., 2006. - pp. 341-344.

SUPRUNOVA L.L. Prioritetnyye napravleniya polikul'turnogo obrazovaniya v sovremennoy rossiyskoy shkole [Priority directions of multicultural education in the modern Russian school] Pedagogika Publ. 2011, no. 4. - pp. 16-28. Translation from the English article by Sarah Bajelani [https://termin74.ru/articles/internationalization\\_2/](https://termin74.ru/articles/internationalization_2/)

YAZYKОВОYE raznoobraziye v Kiberprostranstve: Rossiyskiy i zarubezhnyy opyt. Sbornik analiticheskikh materialov [Linguistic Diversity in Cyberspace: Russian and Foreign Experience. Collection of analytical materials] / E.I. KUZ'MIN, E.V. PLYS. Moscow: MTSBS Publ., 2008. pp. 111- 129.

ZHOZHNIKOV A.V., ZHOZHNIKOVA S.I. Yazykovoye I kul'turnoyeraznoobraziye korennykh malochislennykh narodov Severa v vek tsifrovyykh tekhnologiy [Linguistic and cultural diversity of indigenous peoples of the North in the digital age] Nauki o kul'ture v perspektive «digital humanities”. MaterialyMezhdunarodnoykonferentsii 3-5 oktyabrya 2013, Sankt-Peterburg [Cultural Sciences in “digital humanities” perspective. Materials of the International Conference on October 3-5, 2013, St. Petersburg] / In: L.V. NIKIFOROVA, N.V. NIKIFOROVA (ed.). - Saint Petersburg: Asterion Publ., 2013. pp. 438-441.



## INTERLÍNGUA<sup>1\*</sup> INTERLANGUAGE

*Larry Selinker*<sup>2</sup>

### Resumo

O artigo demonstra que os fatores pertinentes da aprendizagem da segunda língua podem ser encontrados graças a um exame comparado de três sistemas linguísticos produtivos, quais sejam: (1) a língua materna do aluno, (2) a competência do aluno na segunda língua, sua língua intermediária (*Interlíngua*), e (3) o sistema da língua-alvo. Finalmente, descrevem-se os processos que são responsáveis pela diferença entre a língua intermediária do aluno e sua competência desejada na língua-alvo.

**Palavras-chave:** aprendizagem de segunda língua; interlíngua; fossilização

### Resume

L'article rend explicites les facteurs pertinents du processus de l'apprentissage de la deuxième langue grâce à un examen comparé de trois systèmes linguistiques productifs, à savoir (1) la langue maternelle de l'élève, (2) la compétence de l'élève dans la deuxième langue, sa langue intermédiaire (*Interlanguage*), et (3) le système de la langue cible. Finalement on décrit les processus qui sont responsables de la différence entre la langue intermédiaire de l'élève et sa compétence voulue dans la langue cible.

**Mots clés:** apprentissage d'une langue seconde, interlangue; fossilization

---

1 \* N.T.: Este artigo foi publicado originalmente como: *SELINKER, Larry. Interlanguage. In: IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10: 3 (1972), p. 209-231.

Tradução brasileira: Phellipe Marcel (UFF) e Décio Rocha (UERJ). Resultado das atividades do projeto Disciplinarização da linguística no estado do Rio de Janeiro: uma perspectiva multidisciplinar das percepções sobre língua, submetido por Décio Rocha ao edital Humanidades, da FAPERJ. Agradecemos fortemente ao professor Larry Selinker por nos confiar a tradução do artigo. Em virtude de se tratar de tradução, mesmo contrariando algumas diretrizes do periódico, alguns traços do original foram mantidos, por exemplo, a numeração de subcapítulos.

2 University of Michigan (1977-1993) - Birkbeck College, University of London até 2002 - Professor visitante da New York University.



## Introdução

Este artigo<sup>3</sup> discute alguns prolegômenos teóricos para pesquisadores voltados aos aspectos linguísticos da psicologia do aprendizado de segunda língua. Tais prolegômenos teóricos são importantes porque sem eles é praticamente impossível decidir que dados são relevantes para uma teoria psicolinguística do aprendizado de segunda língua.

Também é importante distinguir entre uma perspectiva do ensino e uma perspectiva do aprendizado. Em relação à perspectiva do “ensino”, pode-se muito bem elaborar uma metodologia que relataria o output desejado para determinados inputs, recomendando-se o que precisa ser feito pelo professor para ajudar o aprendiz a conquistar o aprendizado. Em relação à perspectiva do “aprendizado”, pode-se muito bem escrever um artigo descrevendo o processo de tentativas de aprendizado de uma segunda língua, com ou sem sucesso: ensino, livros didáticos e outras “ajudas externas” constituiriam um, não mais do que um, importante conjunto de variáveis relevantes.

Ao distinguir as duas perspectivas,<sup>4</sup> questões relativas às estruturas e processos internos do organismo que aprende ficam em segundo plano no que concerne à perspectiva do ensino; tais questões podem nem mesmo ser desejáveis aqui. Entretanto, essas questões de fato fornecem a *raison d'être* para que se escolha observar o aprendizado de segunda língua pela ótica do aprendizado. Este artigo foi escrito do ponto de vista do aprendizado, sem levar em consideração o êxito ou o fracasso da tentativa de aprendizado de uma segunda língua.

Na perspectiva do aprendizado, que dados do aprendizado de segunda língua seriam considerados psicologicamente relevantes?<sup>5</sup> Minha opinião é que tais dados seriam aqueles eventos comportamentais que conduziram a uma compreensão das estruturas e dos processos psicolinguísticos subjacentes às “tentativas de performance<sup>6\*\*</sup> com sentido” em uma segunda

---

3 Este artigo foi iniciado durante o ano letivo de 1968-1969, quando fui professor visitante do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade de Edinburg. Muitos estudantes e professores de Edinburg e de Washington, ao longo de seus persistentes pedidos de esclarecimento, me ajudaram a cristalizar as ideias apresentadas neste artigo, seja qual for o nível de compreensibilidade que nele tenha sido alcançado. Gostaria de agradecer a eles, e sou grato especialmente a Ruth Clark, Fred Lukoff, Frederick Newmeyer e Paul Van Buren. Uma versão anterior deste artigo foi lida no Second International Congress of Applied Linguistics, na Universidade Cambridge, em setembro de 1969.

4 Não é injusto afirmar que quase toda a vasta bibliografia psicolinguística que lida com o aprendizado de segunda língua – seja produzida por linguistas, seja por psicólogos – é caracterizada pela confusão entre “aprender” uma segunda língua e “ensinar” uma segunda língua (ver também Mackey, in Jakobovits, 1970, p. IX.). Essa confusão atinge também quase todas as discussões sobre o tema. Por exemplo, pode-se ouvir a expressão “psicologia de ensino de segunda língua” e não se saber se o falante se refere ao que o professor deveria fazer, ao que o aprendiz deveria fazer, ou a ambos. Essa confusão terminológica provoca incerteza quanto ao que é defendido.

5 A resposta a essa questão não é nada óbvia. Sabe-se que considerações teóricas ajudam a enxergar os dados relevantes. Veja-se, por exemplo, Fodor (1968, p. 48): “(...) o modo de se relatarmos comportamentos e de definir o que está disponível como descrição depende parcialmente de que equipamento conceitual é fornecido por nossas teorias (...)”

6 \*\* N.T.: Tendo em vista a ampla presença do termo nos estudos linguísticos em língua portuguesa, inserimos o acento gráfico em “performance” no sentido de contribuir para sua definitiva inclusão como palavra da língua portuguesa.

língua. A expressão “situação de performance com sentido” será aqui empregada para fazer referência à situação na qual um “adulto”<sup>7</sup> tenta, em uma língua que ele está aprendendo, expressar sentidos já construídos previamente. Como a execução de exercícios de repetição estrutural de segunda língua em sala de aula não é, por definição, uma performance com sentido, decorre que, de uma ótica do aprendizado, tal execução é, em longo prazo, de menor interesse. Além do mais, o comportamento observado em experimentos que usam sílabas sem sentido se enquadra na mesma categoria, e pelo mesmo motivo. Portanto, os dados resultantes dessas últimas situações de comportamento possuem relevância duvidosa em relação a situações de performance com sentido e, analogamente, em relação a uma teoria do aprendizado de segunda língua.

Há muito tempo acredito que uma das nossas maiores dificuldades em estabelecer uma psicologia do aprendizado de segunda língua que seja relevante para o modo como as pessoas efetivamente aprendem segundas línguas tem sido nossa inabilidade em identificar inequivocamente os fenômenos que desejamos estudar. Do grande conglomerado de eventos comportamentais em segunda língua, quais critérios e construtos deveriam ser utilizados para delimitar os eventos que devem ser considerados relevantes na construção teórica? Um conjunto desses eventos comportamentais que tem suscitado um interesse considerável é o reaparecimento regular, em execução de segunda língua, de fenômenos linguísticos que se acreditavam já erradicados da performance do aprendiz. Uma compreensão correta desses fenômenos leva à postulação de certos construtos teóricos, muitos dos quais desenvolvidos para lidar com outros problemas na área. Mas eles também ajudam a elucidar os fenômenos em questão. Esses construtos, por sua vez, nos dão um quadro teórico dentro do qual se pode começar a isolar os dados psicologicamente relevantes do aprendizado de segunda língua. A investigação desse fenômeno nos oferece uma nova perspectiva que é, portanto, muito valiosa na identificação de dados relevantes e na formulação de uma teoria psicolinguística do aprendizado de segunda língua. A motivação principal deste artigo é acreditarmos que, hoje, é nesta área que podemos fazer progresso.

### **“Interlíngua” e estruturas latentes**

Eventos comportamentais relevantes numa psicologia do aprendizado de segunda língua deveriam ser identificáveis com a ajuda de construtos teóricos que presumam os principais aspectos da estrutura psicológica de um adulto sempre que ele tenta entender ou produzir frases numa segunda língua. Se, em uma psicologia do aprendizado de segunda língua, nosso objetivo é explicar alguns aspectos importantes da estrutura psicológica do adulto, então me parece

---

<sup>7</sup> A definição de “adulto” compreende a pessoa com 12 anos ou mais. Tal noção deriva de Lenneberg (1967, por exemplo, pp. 136, 176), que alega que, depois do início da puberdade, é difícil dominar a pronúncia de uma segunda língua, uma vez ultrapassado um período “crítico” na maturação do cérebro, quando “o desenvolvimento linguístico tende a ‘se congelar’” (ibidem, p. 136).

que lidamos basicamente com o modo como sujeitos bilíngues fazem o que Weinreich (1953, p. 7) denominou “identificações interlinguais”. Em seu livro de 1953, *Languages in Contact*, o autor discute — ainda que brevemente — a necessidade prática de considerar, nos estudos do bilinguismo, que tais identificações (como as de um fonema em duas línguas, uma relação gramatical em duas línguas, uma característica semântica em duas línguas) foram feitas pelo indivíduo em questão numa situação de contato linguístico. Embora Weinreich conduza muitas questões linguísticas e psicológicas, ele deixa completamente em aberto questões relativas à *estrutura psicológica* na qual acreditamos existirem essas “identificações interlinguais”; presumimos que essa *estrutura psicológica* exista e que ela está *latente* no cérebro, ativada quando alguém tenta aprender uma segunda língua.

Nessa área de investigação, o conceito que mais se aproxima do de estrutura psicológica latente é o de *estrutura linguística latente*, de Lenneberg (1967, principalmente entre as p. 374-379), o qual, segundo o autor, apresentaria as seguintes características: (a) é uma disposição pré-formulada no cérebro; (b) é a contrapartida psicológica do conceito de gramática universal; (c) é transformado pela criança em *estrutura atualizada* de uma gramática particular, em função de determinados estágios maturacionais. Neste artigo, considerarei a existência da estrutura linguística latente conforme descrita por Lenneberg; a partir disso, considerarei que há também uma disposição já formulada no cérebro, que, para a maior parte das pessoas, é diferente da estrutura linguística latente de Lenneberg, e funciona em conjunto com ela. Vale dizer que, comparada à formulação de Lenneberg, a estrutura latente descrita neste artigo não comporta nenhum cronograma genético;<sup>8</sup> analogamente, não se trata de uma contrapartida direta a qualquer conceito gramatical como o de “gramática universal”; essa estrutura latente pode nunca vir a ser ativada; não há nenhuma garantia de que essa estrutura latente será “atualizada” na estrutura real de qualquer língua natural (isto é, não há garantia de que uma tentativa de aprendizado será bem-sucedida), e há muita chance de existir uma sobreposição entre a aquisição dessa estrutura linguística latente e outras estruturas intelectuais.

O que defendemos crucialmente aqui é que adultos que têm “sucesso” no aprendizado de uma segunda língua, alcançando a competência de locutores nativos, conseguiram de algum modo reativar a *estrutura linguística latente* descrita por Lenneberg. Esse sucesso absoluto numa segunda língua afeta, como sabemos por observação, uma baixa porcentagem (em torno de 5%, talvez) dos aprendizes. E acontece que esses 5% passam por processos psicolinguísticos muito diferentes dos enfrentados pela maioria de aprendizes de segunda língua. Esses aprendizes bem-sucedidos podem, portanto, e com segurança, ser ignorados — num sentido contrafactual —,<sup>9</sup> se nossa finalidade for a de estabelecer os construtos que apontem para os dados psicologicamente relevantes entre a maior parte dos aprendizes de segunda língua. Tendo em mente o estudo do

<sup>8</sup> Primeiramente apontado por Harold Edwards.

<sup>9</sup> Ver, em Lawler & Selinker (no prelo), quando se deve usar, numa teoria do aprendizado de segunda língua, a relevância contrafactual.

último grupo de aprendizes (isto é, a vasta maioria de aprendizes que não alcançam a competência de falantes nativos), a noção de tentativa de aprendizado é independente e logicamente anterior à noção de “aprendizado bem-sucedido”. Neste artigo, focaremos na tentativa de aprendizado por esse grupo de aprendizes, bem-sucedidos ou não, e consideraremos que eles ativam uma estrutura diferente, embora ainda determinada geneticamente (que chamaremos aqui de *estrutura psicológica latente*), sempre que tentam produzir uma sentença na segunda língua, ou seja, sempre que tentam expressar, numa língua que estão aprendendo, significados que possivelmente já lhes sejam familiares.

Essa série de suposições precisa ser sustentada, acredito, porque, ao que tudo indica, não se pode ensinar a competência de um falante nativo ao aprendiz de uma segunda língua que efetivamente a alcança, já que linguistas — em quase todos os estudos gerativos — têm diariamente descoberto fatos novos e fundamentais sobre línguas particulares. Para alcançar essa competência de falante nativo, os aprendizes bem-sucedidos precisam ter adquirido esses fatos (e, muito provavelmente, importantes princípios de organização linguística) *sem* que tenham passado por um ensino no sentido formal.<sup>10</sup>

Em relação ao aprendiz ideal de uma segunda língua que *não* terá sido “bem-sucedido” (no sentido integral apresentado acima) e que é, portanto, representativo da vasta maioria de aprendizes de segunda língua, podemos idealizar que, desde o início de seu estudo de uma segunda língua, ele foca sua atenção em uma norma da língua cujas sentenças ele está tentando produzir. Com isso, idealizamos uma imagem rascunhada da seguinte maneira:<sup>11</sup> a noção genericamente aceita de “língua-alvo”, isto é, a segunda língua que o aprendiz tenta aprender, é aqui restrita para significar que há somente uma norma de um dialeto dentro do foco de atenção interlinguístico do aprendiz. Além disso, focamos nossa atenção analítica nos únicos dados observáveis *sobre os quais podemos produzir projeções teóricas*:<sup>12\*13</sup> os enunciados produzidos

---

10 Chomsky (1969, p. 68) expressa um ponto de vista muito similar: “(...) deve-se reconhecer que não se aprende a estrutura gramatical de uma segunda língua através de ‘explicação e instrução’, para além dos rudimentos mais elementares, pela simples razão de que ninguém possui conhecimento explícito suficiente sobre essa estrutura a ponto de poder fornecer explicação e instrução.” Como exemplo detalhado, Chomsky mostra uma propriedade que é claramente central para a gramática: a nominalização (CHOMSKY, 1969, p. 68 e p. 52-60). Não vejo por que repetir os argumentos detalhados de Chomsky, que claramente demonstram que um aprendiz bem-sucedido de inglês como segunda língua não poderia ter aprendido, por meio de “explicação e instrução”, a fazer os juízos que Chomsky descreve.

11 Pelas considerações feitas, também acabamos por trabalhar com um ideal de aprendizes individuais sem considerar suas diferenças, o que torna esse quadro teórico relativamente incompleto. Uma teoria do aprendizado de segunda língua que não coloque em lugar central as diferenças individuais entre aprendizes *não pode* ser considerada aceitável. Ver Lawler & Selinker (no prelo) para ter acesso a uma discussão sobre essa questão capciosa, traçando perfis de aprendizes idealizados que diferem um do outro em relação aos tipos de regras linguísticas e tipos de performance com sentido numa segunda língua.

12 \* O autor opta aqui pelo termo *theoretical predictions*. Traduzimos como “projeções”, mas sinalizamos que, quando esse substantivo for lido no artigo, deve suscitar um sentido de possibilidade de *prever* comportamentos e funcionamentos.

13 Tem havido muitos mal-entendidos (em conversas comigo) sobre isso. Não estou me posicionando de modo antimentalista aqui. Tampouco estou excluindo de modo apriorístico a possibilidade de estudos perceptuais em uma segunda língua. Entretanto, o leitor deve saber que, além dos problemas comuns — como determinar se um

quando o aprendiz tenta dizer sentenças na língua-alvo. Esse conjunto de enunciados, para a *maioria* dos aprendizes de uma segunda língua, não é idêntico ao hipotético conjunto correspondente de enunciados que teriam sido produzidos por um falante nativo da língua-alvo, caso ele tivesse tentado exprimir o mesmo significado do aprendiz. Como é possível observar que os enunciados produzidos por um aprendiz na língua-alvo não são idênticos aos produzidos pelo falante nativo para expressar o mesmo significado, então somos praticamente *obrigados* a estabelecer como hipótese a existência de um sistema linguístico em separado,<sup>14</sup> o qual se apreende quando o aprendiz tenta, em seu *output*, produzir uma norma na língua-alvo. A esse sistema linguístico chamaremos “interlíngua” (IL).<sup>15</sup> Um dos principais pontos deste artigo é a hipótese de que as projeções de eventos comportamentais numa teoria do aprendizado de segunda língua deveriam se ocupar primeiramente das formas linguísticas dos enunciados produzidos nas ILs. Projeções bem-sucedidas de tais eventos comportamentais em situações de *performance* com sentido conferirão legitimidade aos construtos teóricos relacionados à estrutura psicológica latente discutida neste artigo.

Do que acaba de ser dito, conclui-se que os únicos dados observáveis que dizem respeito a situações de *performance* significativa que seriam relevantes para a identificação da interlíngua são: (1) enunciados na língua nativa (LN)<sup>16\*</sup> do aprendiz produzidos pelo aprendiz; (2) enunciados em interlíngua produzidos pelo aprendiz; (3) enunciados na língua-alvo produzidos pelo falante nativo daquela língua. Esses três tipos de enunciados ou eventos comportamentais são, neste quadro teórico, os dados psicologicamente relevantes do aprendizado de segunda língua, e projeções teóricas numa psicologia relevante do aprendizado de segunda língua serão as estruturas superficiais das frases em interlíngua.

Ao juntar esses três conjuntos de enunciados dentro de um quadro teórico, e ao reunir, na qualidade de dados, enunciados relativos a estruturas linguísticas específicas em cada um desses três sistemas (sob as *mesmas* condições experimentais, se possível), o pesquisador de psicologia do aprendizado de segunda língua pode começar a estudar os processos psicolinguísticos que

---

sujeito percebe ou compreende um enunciado —, o analista do domínio interlingual não pode confiar num juízo gramatical intuitivo, já que ele acumula informações sobre outro sistema, aquele com que o aprendiz está se debatendo, isto é, a língua-alvo. (Para ver um problema metodologicamente parecido em outro domínio, consultar Labov, 1969, p. 715). Outro, e talvez mais importante, argumento contra os estudos perceptuais interlinguais é que as projeções baseadas neles não são testáveis em “situações de *performance* com sentido” (ver definição mais acima); uma reconstrução do evento relativa à parte do aprendiz teria de ser feita num estudo perceptual interlingual. Tais dificuldades não existem quando projeções estão relacionadas ao formato dos enunciados produzidos como resultado da tentativa do aprendiz em expressar na língua-alvo significados que talvez já lhe sejam familiares.

14 Essas noções de sistema linguístico em separado foram desenvolvidas independentemente por Jakobovits (1969) e Nemser (1971).

15 A noção de “interlíngua” é introduzida em Selinker (1969).

16 \* N.T.: Ao longo do processo de tradução do artigo, hesitamos em relação ao uso de “língua nativa”, e quase optamos por “língua materna”. Entretanto, não nos parece acidental a opção por “native language” em vez de “mother tongue”, ou mesmo “mother language”, por Selinker, tendo sido essa escolha esquemática ou inconsciente. Um interessante artigo sobre o estatuto de “língua materna” é: “Para além da figura da mãe: reflexões sobre a noção de língua materna”, in *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, nº 37, jan.-jun. de 2016, com autoria de José Edicarlos de Aquino.

estabelecem o conhecimento subjacente ao comportamento da interlândia. Gostaria de adiantar que há 5 processos centrais (e talvez alguns adicionais de menor importância), e que eles existem na estrutura psicológica latente que mencionamos anteriormente. São eles: (1) transferência linguística; (2) transferência de treinamento; (3) estratégias de aprendizado de segunda língua; (4) estratégias de comunicação em segunda língua; (5) supergeneralização de material linguístico na língua-alvo. Todas as projeções do analista quanto à forma dos enunciados da IL deveriam estar associadas a um ou a mais de um desses, ou de outros, processos.

### Fossilização

Antes de descrever brevemente esses processos psicolinguísticos, outra noção que gostaria de apresentar para a consideração do leitor é o conceito de *fossilização*, um mecanismo que também acreditamos existir na estrutura psicológica latente descrita anteriormente. Os fenômenos linguísticos fossilizáveis são itens linguísticos, regras e subsistemas que falantes de uma língua materna específica tenderão a manter em sua interlândia referente a uma dada língua-alvo, independentemente da idade do aprendiz e da quantidade de explicações e instruções que ele receber em língua-alvo.<sup>17</sup> Penso essas estruturas fossilizáveis como os já bem conhecidos “erros”: a uvular /r/ dos franceses em sua interlândia inglesa, o retroflexo /r/ do inglês estadunidense em sua interlândia francesa, o ritmo do inglês em sua interlândia relativa ao espanhol, a ordem do alemão em que *tempo-espaço* aparecem depois do verbo na interlândia inglesa falada por alemães, etc. Também lembro os “não erros” menos conhecidos, como a monotongação de vogais em espanhol entre falantes espanhóis de interlândia hebraica, e a ordem superficial *objeto-tempo* depois do verbo entre falantes de hebraico para a interlândia inglesa. Enfim, há estruturas fossilizáveis muito mais difíceis de classificar, como algumas características do sistema tailandês de entonações na interlândia de tailandeses quando falam inglês. Vale notar que estruturas fossilizáveis tendem a se manter como *períormance* potencial, ressurgindo<sup>18</sup> na *períormance* produtiva de uma interlândia mesmo quando aparentemente erradicadas. Muitos desses fenômenos reaparecem na *períormance* da interlândia quando o aprendiz foca sua atenção em assuntos novos e difíceis intelectualmente, ou quando está ansioso, sob efeito de algum tipo de excitação ou, estranhamente, às vezes, quando ele está bem relaxado. Note-se que defendemos aqui que, independentemente do motivo, o tão observado fenômeno da “reincidência” — por parte de aprendizes de segunda língua a partir de uma norma da língua-alvo — não é, como se tem acreditado amplamente, nem aleatório, nem direcionado para a língua nativa do falante, mas para uma norma da interlândia.<sup>19</sup>

17 Gillian Brown ressaltou (em conversas comigo) que deveríamos nos dedicar a um modelo dinâmico em que a fossilização fosse definida como relativa a vários — e talvez arbitrários — grupos etários cronológicos.

18 John Laver me ajudou a esclarecer essa questão.

19 Muitas pessoas ressaltaram (em conversas comigo) que, neste parágrafo, parece haver uma conexão unicamente entre fossilização e erros. Não pretendi fazer tal conexão, uma vez que algo “correto” também pode reemergir quando se imaginava erradicado, especialmente se causado por outros processos que não a transferência linguística.

Um fato crucial, talvez o mais crucial de todos, que qualquer teoria do aprendizado de segunda língua que seja adequada deverá explicar é essa reaparição ou ressurgência regular, numa interlíngua produtiva, de estruturas linguísticas que se pensavam erradicadas. Essa reaparição comportamental foi o que me levou a postular a realidade da fossilização e das interlínguas. Deve-se deixar claro que a reaparição de tal comportamento não está confinada ao nível fonético. Por exemplo, parte do *input* mais sutil que um aprendiz de segunda língua precisa dominar tem a ver com as noções de subcategorização de complementação verbal. O inglês indiano, enquanto interlíngua relativa ao inglês,<sup>20</sup> parece fossilizar a construção “*that* + complemento”, ou “verbo + *that*”, para todos os verbos que introduzam complementos oracionais. Mesmo quando a forma correta foi aprendida pelo aprendiz indiano de inglês, esse tipo de conhecimento é o primeiro que ele parece perder quando sua atenção está voltada para um novo assunto intelectual ou quando ele deixa de falar a língua-alvo, mesmo que por um curto período de tempo. Sob condições como essas, há um reaparecimento regular da construção “*that* + complemento” na performance em interlíngua para todos os complementos oracionais.

### Cinco processos centrais

Acredito que os fenômenos mais interessantes na performance em interlíngua sejam esses itens, regras e subsistemas que são fossilizáveis tendo em vista os cinco processos listados acima. Se se puder demonstrar experimentalmente que esses itens, regras e subsistemas fossilizáveis que ocorrem na performance em interlíngua são resultado da língua nativa, então estamos lidando com o processo de *transferência linguística*; se esses itens, regras e subsistemas fossilizáveis forem resultado de itens identificáveis nos procedimentos de treinamento, então estamos lidando com o processo conhecido como *transferência de treinamento*; se forem um resultado de uma abordagem identificável, pelo aprendiz, do material a ser aprendido, então estamos lidando com *estratégias de aprendizado de segunda língua*; se forem resultado de uma abordagem identificável, pelo aprendiz, da comunicação com falantes nativos de uma língua-alvo, então estamos lidando com *estratégias de comunicação em segunda língua*; e, finalmente, se são resultado de uma clara supergeneralização das regras e características semânticas da língua-alvo, então estamos lidando com a *supergeneralização do material linguístico da língua-alvo*. Quero estabelecer como hipótese que esses cinco processos são processos *centrais* para o aprendizado de segunda língua, e que cada processo força o material fossilizável para a superfície dos enunciados em interlíngua, controlando, em larga medida, as estruturas superficiais desses enunciados.

Podemos muito bem chamar de *competências fossilizadas de interlíngua* as combinações

20 Keith Brown (em conversas comigo) objetou que o estatuto sociolinguístico das “línguas” ou “dialetos” chamados inglês indiano, inglês filipino, inglês da África Ocidental, francês da África Ocidental, etc. os coloca numa categoria diferente da que tenho descrito como interlíngua. Do ponto de vista sociolinguístico, esse argumento se sustenta, mas estou preocupado, neste artigo, com uma perspectiva psicológica, e as idealizações relevantes me parecem idênticas em todos esses casos.

que esses processos produzem. Coulter (1968) apresenta dados convincentes no sentido de demonstrar não apenas a *transferência linguística*, mas também uma *estratégia de comunicação* comuns a muitos aprendizes de segunda língua. Essa estratégia de comunicação decreta – internamente, por assim dizer – que eles sabem o suficiente da língua-alvo para se comunicar. E assim eles param de aprender.<sup>21</sup> Se param de aprender de vez ou se passam a aprender menos — por exemplo, aumentando o vocabulário na medida da necessidade (Jain (1969) insiste que isso é necessário) — é, me parece, algo irrelevante. Se esses indivíduos tampouco aprendem a informação sintática compatível com determinados itens lexicais e, então, adicionam poucos itens lexicais novos — digamos, sobre viagem espacial —, isso pouco importa. O importante a notar em relação à evidência apresentada em Coulter (1968) e Jain (1969) é que as competências em interlândia podem não só estar inteiramente fossilizadas em aprendizes individuais no exercício de sua própria situação interlingual,<sup>22</sup> como também em grupos inteiros de indivíduos, resultando na emergência de um novo dialeto (aqui o inglês indiano), em que as competências fossilizadas de interlândia podem se tornar a situação normal.

Passemos agora a alguns exemplos desses processos. Os exemplos apresentados na seção 3 são, quase certamente, o resultado do processo de *transferência linguística*. Neste artigo, serão suficientes alguns poucos exemplos relativos aos outros processos:

*Supergeneralização de regras da língua-alvo* é um fenômeno muito conhecido entre os professores de línguas. Falantes de muitas línguas poderiam produzir uma frase como a seguinte, em sua interlândia inglesa:

(1) What did he intended to say?<sup>23</sup>

Na sentença, o morfema de pretérito *-ed* é estendido a um ambiente em que, para o aprendiz, ele poderia se aplicar logicamente, o que não é o caso. O falante indiano de inglês que produz a expressão *drive a bicycle* em sua performance de interlândia, em (2), muito provavelmente está supergeneralizando o uso do verbo *drive* para todos os veículos (JAIN, 1969, p. 22 e 24, mas ver também a nota de rodapé 26 deste artigo):

(2) After thinking little I decided to start on the *bicycle* as slowly as I could as it was not possible to *drive* fast.

Muitos aprendizes de inglês aprendem rapidamente a regra dessa língua que permite contrair expressões como *the concert is* para *the concert's*, mas esses aprendizes podem

---

21 Para descrever essa situação, Jain (1969) fala de competência funcional. Corder (1967), usando o termo competência transicional, foca no aspecto provisório do desenvolvimento da “competência” numa segunda língua. Ambas as noções devem sua existência, em primeiro lugar, à noção de Chomsky (1965) de competência linguística, que deve ser diferenciada da performance linguística real (desempenho).

22 Uma “situação interlingual” é definida como uma combinação específica de LN (língua nativa), LA (língua-alvo) e IL (interlândia).

23 Essa e outras frases parecidas foram de fato produzidas consistentemente por um israelense de meia idade que era muito fluente em inglês.

supergeneralizar essa regra, produzindo sentenças como a seguinte em sua interlíngua inglesa:

(3) Max is happier than Sam's these days.

Embora essa sentença seja hipotética, ela ilustra algo que afirmamos antes. O aprendiz de inglês que produz contrações corretamente em todos os ambientes deve ter aprendido os limites da regra *sem ter recebido* “explicação e instrução”, já que tal restrição só foi descoberta recentemente: “a contração de auxiliares (...) não pode ocorrer quando um constituinte imediatamente posterior ao auxiliar a ser contraído está elidido”, por exemplo, “happy”, na frase (3) (LAKOFF, no prelo). Uma série de exemplos de supergeneralização de regras da língua-alvo pode ser encontrada em Richards (1970).

A *transferência de treinamento* é um processo bem diferente do da transferência linguística (ver Selinker, 1969) e da supergeneralização de regras da língua-alvo. Ela põe ênfase na fonte de dificuldade de falantes servo-croatas com qualquer nível de proficiência em inglês com a distinção entre *he* e *she*, produzindo *he* em sua interlíngua inglesa em praticamente toda ocasião, independentemente de se o pronome exigido é *he* ou *she*, de acordo com qualquer norma do inglês. Não se trata, aqui, de efeito de transferência linguística, já que, em relação à condição de ser animado, a distinção entre *he* e *she* é a mesma em servo-croata e em inglês.<sup>24</sup> Assim, seguindo uma análise contrastiva-padrão, não deveria haver problema aí. O que parece é que a forma resultante em interlíngua, em primeira instância, se deve diretamente à *transferência de treinamento*; livros didáticos e professores nessa situação interlingual quase sempre apresentam exercícios de repetição estrutural com o pronome *he*, e nunca com *she*. O alcance dessa fossilização pode ser visto entre falantes dessa interlíngua acima dos 18 anos de idade. Apesar de estarem bem conscientes da distinção entre os pronomes e também de seu erro recorrente, de fato, produzem regularmente *he* tanto para *he* quanto para *she*, comprovando que sentem que não precisam fazer essa distinção para se comunicarem.<sup>25</sup> Nesse caso, então, o erro fossilizável se deve originalmente a um tipo de *transferência de treinamento* e, posteriormente, a uma *estratégia específica de comunicação em segunda língua*.

Em relação à noção de “estratégia”, pouco se sabe, na psicologia, sobre o que constitui uma estratégia; uma definição viável do termo não parece possível hoje. Menos ainda se conhece sobre estratégias que aprendizes de uma segunda língua usam em sua tentativa de dominar uma língua-alvo e expressar sentido nela.<sup>26</sup> Tem circulado a ideia de que as estratégias do aprendiz provavelmente possuem um recorte cultural, até certo ponto. Por exemplo, em muitas culturas tradicionais, o canto é usado como um dispositivo de aprendizado, relacionando-se claramente com o que é aprendido nessas situações. E tem-se defendido,<sup>27</sup> com alguma dificuldade, que as estratégias para lidar com o material da língua-alvo evoluem sempre que o aprendiz percebe,

24 Agradeço a Wayles Browne (em conversas comigo) por esclarecimentos nessa questão.

25 Relatado por George McCready (em conversas comigo).

26 Ian Pearson (em conversas comigo).

27 Elaine Tarone (em conversas comigo).

conscientemente ou não, que ele não possui competência em relação a algum aspecto da língua-alvo. Não se pode duvidar que várias estratégias internas<sup>28</sup> da parte do aprendiz de segunda língua afetam em grande medida as estruturas superficiais das sentenças que subjazem os enunciados em interlândia. Mas há perguntas cujas respostas são pura especulação: quais seriam essas estratégias?, como funcionariam elas? Portanto, é grosseira nossa tentativa de atribuir a fonte dos exemplos aqui apresentados a uma ou outra estratégia.

Um exemplo de uma *estratégia de aprendizado de segunda língua* que circula fortemente em muitas situações interlinguais é a tendência, por parte dos aprendizes, de reduzir a língua-alvo a um sistema mais simples do que ele realmente é. Segundo Jain (1969, p. 3-4), os resultados dessa estratégia se mostram em todos os níveis de sintaxe na interlândia de falantes indianos de inglês. Por exemplo, se o aprendiz adotou a estratégia de que todos os verbos são ou transitivos ou intransitivos, ele pode produzir formas em interlândia como:

(4) I am feeling thirsty.

Ou

(5) Don't worry, I'm hearing him.

E, ao produzi-las, o aprendiz parece ter adotado, além de tudo, a estratégia de que a realização da categoria “aspecto” em sua forma progressiva ocorre superficialmente sempre com a marcação *-ing* (para uma discussão mais ampla, ver JAIN, 1969, p. 3ss).

Coulter (1968) relata erros sistemáticos na performance da interlândia inglesa de dois russos idosos falantes de inglês, dada outra estratégia que também parece circular fortemente em muitas situações interlinguais: uma tendência, por parte dos aprendizes de segunda língua, para evitar formativos gramaticais como artigos (6), formas plurais (7) e formas do pretérito (8):

(6) It was  $\emptyset$  nice, nice trailer,  $\emptyset$  big one. (COULTER, 1968, p. 22)

(7) I have many hundred *carpenter* my own. (idem, p. 29)

(8) I *was* in Frankfort when I *fill* application. (idem, p. 36)

Essa tendência poderia resultar de uma *estratégia de simplificação de aprendizado*, mas Coulter (1968, p. 7ss) a atribui a uma *estratégia de comunicação* devida à experiência passada do falante, que mostrou a ele que, se ele pensa sobre processos gramaticais enquanto tenta expressar sentidos já existentes em inglês, sua fala será hesitante e desconexa, levando falantes nativos a ficarem impacientes com ele. Além do mais, Coulter propõe que essa *estratégia de comunicação em segunda língua* parecia determinar, para esses falantes, que uma forma como

---

28 Ou seja, aquilo que Corder chama de “programa integrado” do aprendiz (“built-in syllabus”, CORDER, 1967).

o plural em inglês “não era necessária para o tipo de comunicação que eles usavam” (idem, p. 30).

É necessário ressaltar que nem todas essas estratégias são conscientes. Crothers & Suppes (1967, p. 211) fizeram experimentos com uma *estratégia* subconsciente *de aprendizado de segunda língua* chamada “cópia de pistas”. Os indivíduos eram estadunidenses aprendendo conceitos morfológicos da língua russa. Essa estratégia de “copiar as pistas” provavelmente seja mais tributária daquilo que os autores chamam de “correspondência por probabilidade”: a chance de o aprendiz selecionar uma terminação morfológica alternativa relacionada ao substantivo-pista não é aleatória. Crothers & Suppes não fornecem exemplos do resultado dessa estratégia em situações de performance com sentido; um exemplo seria o *r* ao final de palavras como *California* e *saw*, que estudantes estrangeiros de inglês que tiveram professores da região de Boston reproduzem regularmente em sua interlíngua inglesa.

Para concluir esta seção, deveríamos salientar que, além dos cinco processos ditos *centrais*, existem muitos outros processos que contribuem, em dada medida, para a forma superficial dos enunciados em interlíngua. Poderiam ser mencionadas as *pronúncias soletradas*, por exemplo, quando falantes de diversas línguas pronunciam o final *-er* de palavras em inglês como um [ɛ] seguido de alguma forma de *r*; as *pronúncias cognatas*, por exemplo, quando a palavra *athlete*, em inglês, é pronunciada como [atlit] por muitos francófonos, quer consigam ou não produzir o fonema [θ] em outras palavras em inglês;<sup>29</sup> os *aprendizados por holofrase* (JAIN, 1969), por exemplo, a partir de *half-an-hour*, o aprendiz indiano de inglês pode produzir expressões como *one and half-an-hour*; as *hipercorreções*, por exemplo, quando o israelense se esforça para se livrar da fricativa uvular que usa no lugar da retroflexa inglesa [r] e acaba produzindo um [w] diante das vogais anteriores, uma “vocalização excessivamente avançada”;<sup>30</sup> bem como, seguramente, muitas outras, como a longa exposição a sinais e títulos, que, de acordo com Jain (1969), por si só afeta a forma dos enunciados na interlíngua inglesa falada por indianos, ou pelo menos reforça processos mais importantes, como a *transferência linguística*.

### Problemas com esta perspectiva

É certo que muitas questões poderiam ser feitas quanto à perspectiva apresentada até agora neste artigo; tentarei lidar com cinco dessas questões (entre as seções 5.1 e 5.5). O leitor deve ter em mente que aqui estamos evocando a descoberta, descrição e teste experimental de itens, regras e subsistemas fossilizáveis em interlínguas, bem como a relação disso com os processos mencionados anteriormente — notadamente os centrais. O que parece ser cientificamente mais promissor é a observação relativa à fossilização. Muitas estruturas linguísticas em interlíngua *nunca* são realmente erradicadas na maioria dos aprendizes de segunda língua; manifestações

<sup>29</sup> Exemplo de Tom Huckin (em conversas comigo).

<sup>30</sup> Exemplo de Briana Stateman (em conversas comigo).

dessas estruturas reaparecem regularmente em performances produtivas da interlândia, especialmente sob condições de ansiedade, dispersão e nos casos em que o aprendiz vai tratar em segunda língua de assuntos que são novidade para ele. É essa observação que nos permite alegar que essas estruturas psicolinguísticas, mesmo quando aparentemente erradicadas, ainda estão, de algum modo, presentes no cérebro, armazenadas por um mecanismo de fossilização (primariamente através de um desses cinco processos) numa interlândia. Podemos ir além, propondo como hipótese que as identificações interlinguais que unem psicologicamente os três sistemas linguísticos (LN, IL e LA) são ativadas numa estrutura psicológica latente sempre que um indivíduo tenta produzir sentenças na língua-alvo.

O primeiro problema que desejamos abordar aqui é o seguinte: é sempre possível identificar, sem falhas, a qual desses processos os dados observáveis são atribuíveis? Muito provavelmente não. Tenho recebido comentários (em conversas comigo) de que essa situação é bem comum no campo da psicologia. Em estudos sobre a memória, por exemplo, frequentemente não se sabe se o pesquisador está estudando o “armazenamento” ou a “recuperação”. Em nosso caso, podemos não saber se a concatenação de um determinado constituinte de interlândia é resultado de transferência linguística, transferência de treinamento ou, talvez, de ambas.<sup>31</sup> Mas tal limitação não deve nos deter, mesmo se nem sempre conseguirmos entender as coisas integralmente. Ao se aplicarem os construtos propostos neste artigo, acredito que dados relevantes possam ser encontrados nas muitas situações de aprendizado de segunda língua que nos circundam.

Vamos ao segundo problema: como podemos sistematizar a noção de *fossilização* a ponto de, a partir das bases dos construtos teóricos, podermos antecipar que itens e em que situações interlinguais eles serão fossilizados? Para ilustrar a dificuldade de se tentar responder a essa questão, note-se, no exemplo a seguir, a irreversibilidade de efeitos da fossilização sem qualquer motivo aparente. Segundo a análise contrastiva, falantes de espanhol não deveriam ter dificuldade com a distinção entre *he* e *she* do inglês, tampouco falantes de inglês deveriam ter dificuldade com a distinção correspondente em espanhol. Entretanto, os fatos são outros: falantes espanhóis incorrem, sim, em problemas regulares com essa distinção, enquanto isso não ocorre entre aprendizes anglófonos de espanhol.<sup>32</sup> Diferentemente do exemplo servo-croata mencionado antes, nesse caso não há explicação clara e direta de por que falantes espanhóis têm esse problema, enquanto anglófonos não. Em casos assim, pode ser que um processo, por exemplo, transferência linguística ou transferência de treinamento, anule outras variáveis, mas afirmar as condições determinantes pode se revelar de fato muito difícil.

A princípio, podemos nos sentir coagidos a concordar com Stephanie Harries (em conversas comigo), que advoga que, até que uma teoria do aprendizado de segunda língua possa responder a algumas questões — a exemplo de “Como identificar de antemão estruturas

---

31 O exemplo de “drive a bicycle” dado na seção 4 pode, de fato, se enquadrar nesse caso (ver JAIN, 1969, p. 24).

32 Exemplo de Sol Saporta (em conversas comigo).

fossilizáveis?” ou “Por que algumas coisas se fossilizam, enquanto outras não?” —, todos os experimentos conduzidos no âmbito do quadro teórico fornecido neste artigo devem ser considerados como constitutivamente exploratórios. (Trocando em miúdos: em relação à *fossilização*, nossos resultados são “descritivos”, e não constitutivamente “exploratórios”). Mas essa tarefa de predição pode se provar impossível; certamente, como Fred Lukoff ressalta (em conversas), essa tarefa, à primeira vista, pode ser até mais difícil que tentar prever os erros numa performance em segunda língua — uma tarefa de pouco sucesso.

A maior justificativa que se tem para escrever sobre o construto teórico “fossilização”, no atual estado de arte, é que o conhecimento descritivo sobre as interlínguas, que acaba sugerindo projeções verificáveis em situações de performance com sentido, abre caminho para uma coleta sistemática de dados relevantes; essa tarefa, impossível sem esse construto, é tida como relevante para a construção de uma teoria séria numa psicologia do aprendizado de segunda língua.

O terceiro problema é relativo à aparente dificuldade de se encaixar o tipo de questão a seguir no domínio idealizado que tenho esboçado: como um novato no aprendizado de uma segunda língua se torna capaz de produzir enunciados em uma interlíngua cujos constituintes superficiais são corretos, isto é, “corretos” em relação à língua-alvo cuja norma ele está tentando produzir? Essa questão finalmente nos coloca cara a cara com a noção de “sucesso” em termos absolutos: o aprendiz de segunda língua manifesta, na língua-alvo, uma performance produtiva idêntica à produzida pelo falante nativo. Notamos isso na seção 2, de modo a excluir de nosso domínio de investigação idealizado os aprendizes de segundas línguas que reativam a estrutura linguística latente que é realizada numa língua nativa. Neste artigo, nos concentramos na tentativa de aprendizado de uma segunda língua, absolutamente malsucedida. E, é claro, “sucesso” no aprendizado de segunda língua não precisa ser definido tão absolutamente. O professor ou o aprendiz podem estar satisfeitos com o fato de o aprendiz alcançar aquilo que é conhecido como “competência comunicativa” (ver, por exemplo, JAKOBOVITS, 1970, ou HYMES, no prelo). Mas essa não é a problemática deste artigo.

Como mencionamos na seção 1, a ênfase no que o professor precisa fazer para auxiliar o estudante a alcançar um aprendizado bem-sucedido pertence à perspectiva “docente”, que não é a escolhida aqui. Talvez a curiosíssima confusão entre a literatura de “aprendizagem de segunda língua” com a de “ensino de segunda língua” (ver nota de rodapé 2) possa ser explicada pela falha em se ver uma psicologia do aprendizado de segunda língua dissociada de termos como “sucesso”. Por exemplo, experimentos típicos de aprendizagem de segunda língua exigiriam que se soubesse aonde o aprendiz tende a chegar, e não aonde gostaríamos que ele chegasse. Experimentos desse tipo exigiriam, igualmente, que se soubesse em que ponto o aprendiz de segunda língua inicia sua trajetória. Defendemos que o pré-requisito para ambos os tipos de conhecimento são descrições detalhadas das interlínguas — descrições não disponíveis, no presente, para nós. Portanto, tais experimentos são prematuros no presente, com resultados que se mostram confusos.

Voltando especificamente para o problema levantado na primeira frase da subseção 5.3, parece-me que essa questão, embora relevante para a psicologia do aprendizado de segunda língua, também não deveria ser colocada à mesa no presente, já que dependeria de nossa compreensão clara da extensão psicológica das identificações interlinguais.\* Por exemplo, antes de conseguirmos descobrir como os constituintes superficiais numa interlândia se reorganizam para alcançar identidade com a língua-alvo, precisamos ter clareza em relação ao que existe na interlândia, ainda que não possamos explicar por que algo está na interlândia. Em Selinker (1969), acredito ter demonstrado que, numa situação interlingual muito limitada, a base a partir da qual o material linguístico precisa ser reorganizado para estar “correto” tem sido estabelecida operacional e inequivocamente. Mas nesse trabalho não tratei sobre o modo como aprendizes bem-sucedidos de fato reorganizam o material linguístico de sua interlândia específica. Podemos especular, aqui, como parte de uma definição de “aprendizagem de uma segunda língua”, que a “aprendizagem bem-sucedida” de uma segunda língua para a maioria dos aprendizes envolve, em grande medida, a reorganização do material linguístico a partir de uma interlândia até a identidade com uma língua-alvo específica.

O quarto problema é dividido em duas questões: (a) quais são as unidades relevantes para essa hipotética estrutura psicológica latente na qual as identificações interlinguais existem e (b) há alguma evidência para a existência dessas unidades? Se os dados relevantes da psicologia do aprendizado de segunda língua são, de fato, enunciados paralelos em três sistemas linguísticos (LN, IL e LA), então me parece razoável estabelecer como hipótese que a única unidade interlingual relevante e, talvez se possa dizer assim, “psicologicamente real”, é aquela que poderia ser descrita simultaneamente por meio de dados paralelos nos três sistemas e, se possível, por meio de dados induzidos experimentalmente nesses sistemas.

Em relação à estrutura linguística subjacente, provavelmente não deveríamos ficar muito surpresos se não fosse lá muito importante saber de que modelo precisamos, se um eclético serve, ou mesmo se noções como as de “ciclo”, “poda da árvore” ou até de “derivação” se revelam relativamente irrelevantes. Se é razoável definir que a única unidade linguisticamente relevante para uma teoria do aprendizado de segunda língua é aquela identificável interlinguisticamente nos três sistemas linguísticos (LN, LA e IL) por meio da fossilização e dos processos descritos na seção 4, então é válido afirmar que nenhuma unidade da teoria linguística, em suas presentes definições, cumpre esses pré-requisitos. Poderíamos ainda, mais genericamente, afirmar que não há conexão compulsória entre as unidades relevantes da teoria linguística e as unidades linguisticamente relevantes de uma psicologia do aprendizado de segunda língua. É claro para mim que essa afirmação é obviamente correta, mas também é claro o suficiente que muitos linguistas não sairão convencidos.

Como evidência da unidade relevante da estrutura sintática superficial concernente a cada um dos três sistemas linguísticos ao mesmo tempo —, recomendo a leitura da evidência experimental que menciono em meu artigo sobre transferência linguística (SELINKER, 1969).

Naqueles experimentos, indivíduos respondiam oralmente em sua língua nativa a questões apresentadas oralmente em sua língua nativa, e tentavam responder em inglês a questões paralelas apresentadas em inglês. As perguntas provinham de uma entrevista feita para suscitar manifestações de tipos específicos de estruturas superficiais em certos domínios sintáticos. A única instrução experimental dada aos sujeitos era que produzissem “frases completas”. Os resultados replicados mostraram que a unidade interlingual da estrutura superficial sintática transferida da língua nativa para a interlíngua (e não para a língua-alvo) era uma unidade grosseiramente equivalente ao objeto direto tradicional ou a um advérbio de lugar, um advérbio de tempo, um advérbio de intensidade, etc. Acredito que essa unidade, um constituinte superficial designado de sequência sintática, possui uma unidade comportamental tanto na situação experimental quanto em situações de performance com sentido, e, portanto, se os resultados fossem replicados em outras “situações interlinguais” (isto é, em outras combinações de LN, LA e IL), dariam conta de uma grande categoria de eventos interlinguais.

Em relação a uma “unidade realizacional”, ou seja, uma sequência sintática ligada a uma noção semântica específica, os resultados replicados dessa mesma série de experimentos demonstraram que as respostas relativas a um tópico como “assuntos estudados na escola”, em contraste com outros tópicos como “comprar e receber coisas” e “assistir a filmes e desfiles”, afetaram dramaticamente a concatenação superficial das sequências supracitadas. Esse efeito semântico na ordem sintática superficial num estudo interlingual, se repetido em outras situações interlinguais, forneceria evidências contundentes para a transferência de toda a unidade realizacional, assim como para sua candidatura como unidade de estrutura realizacional em identificações interlinguais.

Em relação à noção de unidades relevantes no nível fonológico, parece-me que Brière (1968) demonstrou que, para seus dados, há muitas unidades relevantes. As unidades relevantes nem sempre correspondem a unidades linguísticas conhecidas, mas dependeriam, antes, dos sons envolvidos; às vezes o fonema taxonômico é a unidade, mas, em outros casos, a unidade não parece ser descritível em termos puramente linguísticos. Brière desenvolveu um experimento técnico que imitava, em grande medida, métodos reais de ensino defendidos pela linguística estrutural aplicada: ouvir os sons na língua-alvo, tentar imitá-los, usar a transcrição fonêmica e explicações fisiológicas etc. Reinterpretando os dados de Brière, parece-me que ele trabalhou, em outra situação interlingual, exatamente com os três sistemas que estamos discutindo aqui, NL, LA e IL: primeiramente, enunciados em língua nativa tomados como enunciados hipotéticos em inglês estadunidense; em segundo lugar, enunciados em língua-alvo que foram efetivamente enunciadas na configuração de “língua compósita” de Brière, sendo cada enunciado produzido por um falante nativo de francês, árabe ou vietnamita; em terceiro lugar, enunciados em interlíngua que foram efetivamente enunciados por falantes nativos dessa língua, ao tentarem produzir essa norma particular da língua-alvo. Em relação aos sons /ž/ e /ŋ/ nesse corpus de língua-alvo, a unidade identificada interlingualmente entre esses três sistemas

é o fonema taxonômico definido distribucionalmente no âmbito da sílaba, em contraste com o âmbito da palavra (BRIÈRE, 1968, p. 73). Em relação a outros sons, a unidade fonológica relevante para as identificações interlinguais não é o fonema taxonômico, mas pode ser baseada em parâmetros fonéticos que, segundo Brière, provavelmente não sejam conhecidos (*ibidem*, p. 73-74).

Se essas unidades no domínio das identificações interlinguais não são necessariamente as mesmas unidades que as do domínio do falante nativo, então de onde elas vêm? Uma especulação interessante sobre as unidades da performance do falante nativo é feita por Haggard (1967, p. 335), que declara que tentar encontrar “a unidade” na percepção da fala do falante nativo é uma perda de tempo. Unidades alternativas podem estar disponíveis a falantes nativos, por exemplo, sob condições de ruído. Apesar de outras explicações certamente serem possíveis para o bem-conhecido fato de que as condições de ruído afetam a performance numa segunda língua — às vezes drasticamente —, não podemos ignorar a possível relevância da intrigante proposta de Haggard: que unidades linguísticas alternativas estão disponíveis aos indivíduos, e que essas unidades são ativadas em determinadas condições. Isso cai bem com a perspectiva delineada neste artigo, ao postularmos um novo tipo de unidade psicolinguística, disponível para um indivíduo sempre que ele tenta produzir sentenças numa segunda língua. Nossa hipótese é a de que essa unidade interlingual percorre os três sistemas linguísticos — LN, IL e LA —, e torna-se disponível para um aprendiz de segunda língua que nunca atingirá a competência de um falante nativo na língua-alvo sempre que tentar expressar sentidos —já construídos previamente — numa língua-alvo que está aprendendo. Em outras palavras, sempre que ele tentar produzir uma norma da LA. Essas unidades tornam-se disponíveis para o aprendiz apenas depois de ele alternar seu aparelho ou seu estado psíquico do domínio de um falante nativo para o novo domínio das identificações interlinguais. Gostaria de ir além, afirmando que essas unidades relevantes de identificações interlinguais não vêm de lugar algum; elas estão latentes no cérebro, numa estrutura psicológica latente, disponível para um indivíduo sempre que ele deseja tentar produzir a norma de qualquer língua-alvo.

A última dificuldade com a perspectiva apresentada aqui é a seguinte: como podemos fazer experimentos com os três sistemas linguísticos, criando as mesmas condições experimentais para cada um, com uma unidade interlingualmente identificada nos três sistemas? Novamente, só posso recomendar ao leitor meus próprios experimentos sobre transferência linguística (SELINKER, 1969), onde manifestações de concatenações desejadas de estruturas superficiais sintáticas particulares foram obtidas de um modo que acredito ter sido eficiente e válido. Usamos uma técnica de entrevista oral, cujo propósito era alcançar um quadro similar nos três sistemas. A entrevista servia ao entrevistador como um guia em sua tentativa de suscitar certos tipos de frases dos indivíduos. Se me for solicitado, estou pronto para disponibilizar uma transcrição dessa entrevista, assim como algumas ideias para aperfeiçoá-la. Futuros trabalhos experimentais a serem conduzidos sob essa perspectiva se dedicarão a investigar o tipo e a

extensão das estruturas linguísticas que respondem a esse tipo de técnica.

## Sinopse

A seguir, alguns pressupostos necessários para a pesquisa sobre os aspectos linguísticos da psicologia do aprendizado de segunda língua propostas pela discussão empreendida neste artigo.

1) Numa teoria do aprendizado de segunda língua, os eventos comportamentais a serem considerados como dados relevantes não são imediatamente óbvios.

2) Esses dados precisam ser organizados com a ajuda de certos construtos teóricos.

3) Alguns construtos teóricos relevantes para o modo como os “adultos” realmente aprendem segundas línguas são: identificações interlinguais, língua nativa (LN), língua-alvo (LA), interlíngua (IL), fossilização, sequência sintática, fonema taxonômico, traço fonético.

4) Os dados psicologicamente relevantes do aprendizado de segunda língua são enunciados em língua-alvo (de falantes nativos) e em língua nativa e interlíngua (de aprendizes de segunda língua).

5) As identificações interlinguais de aprendizes de segunda língua são o que une psicologicamente os três sistemas linguísticos (LN, LA e IL). Esses aprendizes focam em uma norma da LA.

6) Projeções teóricas numa psicologia do aprendizado de segunda língua relevante precisam incluir as estruturas superficiais de frases em IL.

7) O aprendizado bem-sucedido de uma segunda língua, para a maioria dos aprendizes, significa a reorganização do material linguístico de uma IL com o fim de se identificar com uma dada LA.

8) Há cinco processos centrais na aprendizagem de segunda língua: transferência linguística, transferência de treinamento, estratégias de aprendizagem de segunda língua, estratégias de comunicação em segunda língua e supergeneralização do material linguístico da língua-alvo.

9) Cada projeção de (6) deve ser correlacionada, se possível, a um dos cinco processos de (8).

10) Não há conexão compulsória entre as unidades de teoria linguística relevantes e as unidades linguisticamente relevantes de uma psicologia do aprendizado de segunda língua.

11) A única unidade linguisticamente relevante de uma psicologia do aprendizado de

segunda língua é aquela que é identificada interlingualmente entre os três sistemas linguísticos: LN, LA e IL.

12) A sequência sintática é a unidade de transferência de estrutura superficial e parte da unidade de transferência realizacional.

13) O fonema taxonômico é, no caso de alguns sons, a unidade de fonologia interlingual, enquanto em outros casos nenhuma unidade puramente linguística parece relevante.

14) Há uma estrutura psicológica latente, isto é, um arranjo já formulado no cérebro, que é ativado sempre que um adulto tenta produzir sentidos construídos previamente numa segunda língua que está aprendendo.

15) Identificações interlinguais, unidades mencionadas em (12) e (13), e os processos listados em (8) existem nessa estrutura latente psicológica.

16) Fossilização, um mecanismo que também existe nessa estrutura psicológica latente, é base do material linguístico superficial que os falantes tenderão a manter em sua performance produtiva de IL, independentemente da idade do aprendiz ou do montante de treinamento que recebe na LA.

17) O mecanismo da fossilização explica o fenômeno do reaparecimento regular, em performances produtivas em interlândia, de material linguístico que se imaginava erradicado.

18) Essa estrutura psicológica latente, para a maioria dos aprendizes, é diferente e funciona junto com a estrutura linguística latente descrita por Lenneberg (1967, p. 374-379).

19) Essas duas estruturas latentes diferem em alguns aspectos: (a) a estrutura psicológica latente não segue um programa genético; (b) não possui contrapartida direta em nenhum conceito gramatical; (c) pode nunca ser ativada; (d) pode nunca ser atualizada em uma língua natural; e (e) pode se sobrepor a outras estruturas intelectuais.

20) A especificação “para a maioria dos aprendizes” em (7) e (18) é necessária, já que os adultos que parecem atingir a “competência” de falantes nativos, isto é, aqueles que aprendem uma segunda língua de modo a produzirem uma “performance” indistinta da de falantes nativos (talvez meros 5% dos aprendizes), não chegaram a essa performance por meio de “explicação e instrução”, mas de algum modo reativaram essa estrutura linguística latente.

21) Já que acreditamos que as duas estruturas mencionadas em (18) são diferentes, e já que pouco sabemos sobre a estrutura linguística latente e sua ativação, então os 5% mencionados em (20) devem ser ignorados ao configurarmos as idealizações que nos conduzirão aos dados psicologicamente relevantes do aprendizado de segunda língua.

## Referências

- BRIÈRE, E.J. *A Psycholinguist Study of Phonological Interference*. Haia: Mouton, 1968.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1965.
- \_\_\_\_\_. “Linguistic Theory”. In: *Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages*, p. 43-49, 1966.
- \_\_\_\_\_. “Linguistics and Philosophy”. In: HOOK, Sidney (org.). *Language and Philosophy*. Nova York: New York University Press, 1969. p. 51-94.
- CORDER, S.P. “The Significance of Learner’s Errors”. In: *IRAL*, v. 5, 1967. p. 161-170.
- COULTER, K. *Linguistic Error: Analysis of the Spoken English of Two Native Russians*. Dissertação de mestrado. University of Washington, 1968.
- CROTHERS, E.; SUPPES, P. *Experiments in Second-Language Learning*. Nova York: Academic Press, 1967.
- FODOR, J.A. *Psychological Explanation: An Introduction to the Philosophy of Psychology*. Nova York: Random House, 1968.
- HAGGARD, H.P. “Models and Data in Speech Perception”. In: WATHEN-DUNN, Weiant (org.). *Models for the Perception of Speech and Visual Form*. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press, 1967. p. 331-339
- HYMES, D. “On Communicative Competence”. In: PRIDE, J.B.; HOLMES, J. (orgs.). *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293. [À época, no prelo.]
- JAIN, M. “Error Analysis of an Indian English Corpus”. Artigo inédito. University of Edinburgh, 1969. [À época, no prelo.]
- JAKOBOVITS, L.A. “Second Language Learning and Transfer Theory: a Theoretical Assessment”. In: *Language Learning*, v. 19, junho de 1969. p. 55-86.
- \_\_\_\_\_. *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues*. Berkshire: Newbury House, 1970.
- KLINE, H. “Research in the Psychology of Second-Language Learning”. Artigo inédito. University of Minnesota, 1970.
- LABOV, W. “Contraction, Deletion, and Inherent Variability of the English Copula”. In: *Language*, v. 45.4, 1969. p. 715-762.

LAKOFF, G. "On Generative Semantics". In: STEINBERG, Danny; JAKOBOVITS, Leon (orgs.). *Semantics: An Interdisciplinary Reader in Philosophy, Linguistics, Anthropology and Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1970. [À época, no prelo.]

LAWLER, John; SELINKER, Larry. "On Paradoxes, Rules, and Research in Second-Language Learning". In: *Language Learning*, v. 21, 1971. p. 27-43. [À época, no prelo.]

LENNEBERG, E.H. *Biological Foundations of Language*. Nova Jersey: John Wiley and Sons Inc., 1967.

NEMSER, W. "Approximative Systems of Foreign Language Learners". In: *IRAL*, v. 9, 1971. p. 115-123.

REIBEL, D.A. "Language Learning Strategies for the Adult". Comunicação lida no *Second International Congress of Applied Linguistics*. Cambridge University, setembro de 1969.

RICHARDS, J.C. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis". Artigo entregue na TESOL Convention. São Francisco, março de 1970.

SELINKER, Larry. "Language Transfer". In: *General Linguistics*, v. 9, 1969, p. 67-92.

WATKIN, K.L. "Fossilization and its Implications Regarding the Interlanguage Hypothesis". Artigo inédito. University of Washington, 1970.

WEINREICH, U. *Languages in Contact*. Nova York: The Linguistic Circle of New York, 1953.



# DIADORIM

*Dossiê Literaturas*

**Organização Dossiê Literatura:**

**Gilberto Araújo de Vasconcelos Júnior (UFRJ) e**

**Maria Lucia Guimarães de Faria (UFRJ).**

# Sumário

- 298**    **Apresentação**  
**O Simbolismo e seus legados**  
Gilberto Araújo de Vasconcelos Junior e Maria Lucia Guimarães de Faria
- 304**    **O Simbolismo e a poética de Eugénio de Castro**  
Álvaro Cardoso Gomes
- 320**    **Cruz e Sousa e a rivalidade entre Romero e Veríssimo**  
Álvaro Santos Simões Junior
- 334**    **Tradução e invenção: Gonzaga Duque e a crítica de arte simbolista**  
André Soares Vieira
- 345**    **Entre o ocaso e a luz: o Simbolismo de Pernambuco através da poética de Agripino da Silva**  
Fábio Cavalcante de Andrade
- 362**    **“O Narciso”, de Luís de Montalvor e a paisagem em delírio**  
Fernando de Moraes Gebra
- 384**    **Dois execuções musicais**  
Francine Fernandes Weiss Ricieri
- 409**    **Une “prose de diamant”: formes et valeurs de la prose en Une saison en enfer**  
Jean-Nicolas Illouz
- 423**    **Subjetividade lírica em Baudelaire: um estudo sobre alteridade & imagem**  
Nathaly Felipe Ferreira Alves
- 434**    **Os simbolistas: virando o século**  
Vera Lins
- 442**    **Leituras de Signos, de Nestor Victor, e o caso da novel “Sapo”**  
Zadig Mariano Figueira Gama



## Dossiê Simbolismo: Apresentação dos Editores

### O Simbolismo e seu legado

Dedicado ao Simbolismo e seu legado, este dossiê da revista *Diadorim* ecoa a pluralidade e a permanência do movimento que homenageia, compilando material diversificado sobre autores e temas, estudados à luz de diferentes quadrantes teóricos e metodologias. O volume destaca-se tanto pela recuperação de nomes menos conhecidos, quanto pela abordagem inovadora de obras consagradas da escola que teve em Mallarmé uma referência decisiva.

No primeiro domínio, encontram-se textos que resgatam a atuação de escritores que, conquanto decisivos para a consolidação simbolista, foram paulatinamente apagados de nossa historiografia literária. Nessa seara estão os artigos que se lançam a rastrear autores menos aquinhoados, mesmo entre os apreciadores do Simbolismo. É o caso do poeta examinado por Fábio Cavalcante de Andrade: o pernambucano Agripino da Silva é nome ausente, por exemplo, do *Panorama do movimento simbolista brasileiro*, de Andrade Muricy, obra insuperável, mas não definitiva quanto às ramificações simbolistas em território nacional. A contribuição de Fábio também reivindica a força do periodismo para a consolidação do Simbolismo, dentro e, neste caso, fora da Capital Federal.

Ainda no esforço de combate ao ostracismo, sobressaem-se quatro artigos: em “Tradução e invenção: Gonzaga Duque e a crítica de arte simbolista”, André Soares Vieira recupera a aliança entre criatividade e rigor nos estudos críticos desenvolvidos por Gonzaga Duque, figura central do Simbolismo carioca. Sobre ele também se debruça Vera Lins em “Os simbolistas: virando o século”; especialista no autor, a articulista investiga o potencial ensaístico de seus escritos, aspecto por ela também verificado em *Paris* (1909), narrativa de viagem de Nestor Victor. Este, por sua vez, ocupa o proscênio em “Leituras de *Signos*, de Nestor Victor, e o caso da novela ‘Sapo’”, de Zadig Mariano Figueira Gama: ao retomar esquecido livro do paranaense, traz à baila um dos textos mais audaciosos acerca da homossexualidade masculina na literatura brasileira: a novela “Sapo”, publicada em 1897. A reincidência dos nomes de Gonzaga Duque e Nestor Victor nesses três ensaios é sintomática da urgência de prospecção de uma crítica menos rezingueira àquele momento de nossas letras e que seja capaz de compreender sua



força modernizadora, não raro negligenciada a partir do Modernismo de 1922. Igualmente emblemático desse esforço revisionista, o artigo “O ‘Narciso’, de Luís de Montalvor, e a paisagem em delírio”, de Fernando de Moraes Gebrá, sonda permanências e apropriações simbolistas e decadentistas em texto de um poeta que, diretor do primeiro número da revista *Orpheu*, costuma ser alocado no plantel modernista português.

Centrada em escritores canônicos e em geral conhecidos do grande público, a segunda linha de força deste dossiê contempla as obras de Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Eugénio de Castro e, no Brasil, de Cruz e Sousa. O primeiro comparece no artigo “Subjetividade lírica em Baudelaire: um estudo sobre alteridade & imagem”, de Nathaly Felipe Ferreira Alves, que desvela a imagem do sol em *As flores do mal*. Semelhante atenção aos aspectos formais embasa “Duas execuções musicais”, de Francine Fernandes Weiss Ricieri, centrada na musicalidade de poemas de Cruz e Sousa e Pedro Kilkerry, este menos incensado nos estudos literários, embora crescentemente lembrado pela refinada orquestração entre som e sentido. Em linhagem similar, “O Simbolismo e a poética de Eugénio de Castro”, de Álvaro Cardoso Gomes, reconhecido crítico e autor de títulos fundamentais sobre o período, realiza leitura pormenorizada de dois poemas do português, extraindo deles aspectos fundamentais da estética simbolista.

O escritor de *Missais* reaparece em “Cruz e Sousa e a rivalidade entre Romero e Veríssimo”, de Álvaro Santos Simões Junior, em perspectiva distinta do enfoque hermenêutico aferível no outro ensaio devotado ao catarinense neste dossiê. Agora, predomina a vocação documental, erigida a partir da pesquisa em fontes primárias, buscando recriar as tensões entre Sílvio Romero e José Veríssimo, concernentes à recepção das obras póstumas de Cruz e Sousa.

A magnitude da prosa alquímica de Rimbaud, basilar na ebulição formal da literatura oitocentista, é esmiuçada por Jean-Nicolas Illouz, reputado um dos maiores pesquisadores do Simbolismo. Partindo de uma imagem de Verlaine sobre o aspecto diamantino da obra de Rimbaud, o crítico analisa a poeticidade da prosa de *Uma temporada no inferno*, assim como seu “valor” na contemporaneidade. O vigor crítico do seu pensamento se confirma nas várias menções a trabalhos seus nos artigos que compõem este dossiê.

Dessa breve apresentação dos textos a que o leitor logo terá acesso, depreendem-se convergências relevantes sobre a atual recepção do Simbolismo: a atenção às conquistas formais e à abrangência de um estilo que impactou diversas áreas, como artes plásticas, crítica literária e música; a revisão da variedade de gêneros exercitados na época, dentre eles a ensaística, como forma de livrá-la da pecha de rebarbativa e datada; a valorização de seu rigor teórico aliado a um vigor criativo pioneiro na literatura ocidental; a urgência de permanente pesquisa documental apta a demonstrar a originalidade gráfica simbolista e o alcance de seu periodismo; o repasse das inegáveis ressonâncias do movimento na modernidade/contemporaneidade, quando, não por acaso, assistimos à disseminação de práticas literárias consolidadas ainda no século XIX, como o verso livre e o poema e prosa.

Se o Simbolismo brasileiro caracterizou-se pela descentralização, irradiando-se para muito além da rua do Ouvidor, o dossiê também nisso dialoga com a escola, na medida em que congrega pesquisadores de várias partes do Brasil e do mundo, oferecendo pequeno mapeamento do Símbolo em nosso tempo.

Os editores  
Prof. Gilberto Araújo e Prof.<sup>a</sup> Maria Lucia Guimarães de Faria



## Symbolism and its Legacy

The present section of *Diadorim* is devoted to studies on Symbolism in general and what can be traced back to it as its legacy. The large selection of authors and themes, investigated from different theoretical and methodological standpoints, prove the vigor and permanence of the movement for which Mallarmé was a dominant reference. The issue stands out both for the retrieval of less known names and for an innovative approach of works already recognized by the critical tradition.

As regards the first group, some articles recover the performance of writers who, though decisive for the consolidation of the Symbolist movement in our country, were gradually forgotten and eventually erased from the official Brazilian literary historiography. It is the case of Agripino da Silva, a poet from Pernambuco, who was not included in Andrade Muricy's great *Panorama do movimento simbolista brasileiro*, a major work though not definitive as far as the covering of the branches of Symbolism in Brazil is concerned. Fábio Cavalcante de Andrade does him justice in an essay which also claims the due recognition of the contribution of reviews for the establishment of Symbolism inside and outside Rio de Janeiro, by that time the capital of the country.

Four other articles engage in an effort against ostracism. In "Translation and Invention: Gonzaga Duque and the Symbolist Art Criticism", André Soares Vieira highlights the alliance between creativity and rigor in the critical surveys developed by Gonzaga Duque, a crucial figure in the symbolist circles in Rio. Vera Lins, a specialist on Duque, also chooses him as her subject. In "The Symbolists: Turning the Century", she looks into the essayist potential of his writings and explores the same facet in Nestor Victor's travel narrative *Paris* (1909). Victor, on his turn, is the center of Zadig Mariano Figueira Gama's "Readings of *Signos* by Nestor Victor and the Case of the Novel "Sapo".

While rescuing Victor's forgotten novel, Zadig brings to light one of the most audacious texts on male homosexuality in Brazilian literature: "Sapo" ("Toad"), published in 1897. The recurrence of Duque's and Victor's names in these three articles is symptomatic of the urgency of a criticism that is less resistant to that literary period, on the one hand, and capable, on the other, of understanding and recognizing its modernizing potency, usually overlooked and



neglected since the Modernism of 1922. Equally emblematic of this revisionist endeavor is Fernando Moraes Gebrá's "Narcissus", by Luís de Montalvor, and the Landscape in Delirium", which evinces the appropriation of symbolist and decadentist traits in a poem whose author, as the director of the first issue of *Orpheu*, is normally allotted among the Portuguese modernists.

The second group of articles compiled in this dossier deal with canonical writers, widely known and acclaimed by readers of literature, such as Charles Baudelaire, Arthur Rimbaud, Eugenio de Castro and, in Brazil, Cruz e Sousa. "Lyrical Subjectivity in Baudelaire: a Study on Otherness & Image", by Nathaly Felipe Ferreira Alves, takes as its point of departure the poem "The Sun" ("*Le Soleil*"), from *The Flowers of Evil (Les Fleurs du Mal)*, and focus on unveiling the subjective mode of being as it inscribes itself into the text, by means of the progressive clarification of the solar allegory spread in the poem. A careful attention to the formal aspects of composition also sustains "Two musical executions", in which Francine Fernandes Weiss Riccieri closely examines the musical constitution of poems by Cruz e Sousa and Pedro Kilkerry, the latter a less contemplated poet by academic studies, but increasingly remembered by the refined orchestration between sound and meaning. The respected critic and author of fundamental titles on Symbolism Álvaro Cardoso Gomes carries out a detailed analysis of two of Eugenio de Castro's poems, in the development of which he exhibits and discusses essential features of the symbolist aesthetics.

In a different perspective, Brazil's most famous symbolist returns in Álvaro Santos Simões Júnior's article, whose interest is not hermeneutical but documental. With the support of a research of primary sources, "Cruz e Sousa and the Rivalry between Romero and Veríssimo" tries to recreate the tensions that arose between the two renowned Brazilian critics concerning the reception of the "black swan"'s posthumous publications.

The magnitude of Rimbaud's alchemical prose, cardinal for the upsurge of the formal revolution in the second half of nineteenth century literature, constitutes the object of Jean-Nicolas Illouz's dense "Une prose de diamant: formes et valeurs de la prose dans *Une saison en enfer*". The French scholar, celebrated as one of the leading researchers on Symbolism nowadays, takes advantage of an image in which Verlaine distinguishes the diamond quality of Rimbaud's writing to scrutinize the exquisite and highly poetical property of his prose in *A Season in Hell*, together with its "value" in contemporaneity. Illouz's critical force is confirmed by the various quotes of his works in the articles that make up this dossier.

From this brief exposition of the articles to which the reader will soon have access, there emerge some relevant convergences for the present reception and evaluation of Symbolism. In the first place, the attention to the formal conquests and to the large comprehensiveness of a style that exerted a fruitful impact on diverse areas, like the plastic arts, literary criticism and music; secondly, a revision of a number of genders practiced at the time, notably the essay, with view to a refreshment that could free it from the accusation of "dated" and raw; thirdly, the

acknowledgment of its theoretical acuity that goes together with a creative impetus unparalleled in occidental literature; also, the imperative need of a permanent documental research able to track the graphic originality of Symbolism and the reach of the copious and fertile activity of its periodicals; last but not least, the appreciation of the undeniable resonance of the symbolist movement in modernity and contemporaneity, when, not by chance, do we witness the continuous spread of literary practices settled in the nineteenth century, particularly free verse and the prose poem.

If Brazilian Symbolism is noteworthy for the decentralization it brought about, extending much beyond Ouvidor Street in Rio de Janeiro, the present dossier also accompanies the school, so long as it gathers researchers from various parts of Brazil and the world, offering a quick outline of the Symbol in our time.

The Editors

Professors Gilberto Araújo and Maria Lucia Guimarães de Faria



## O SIMBOLISMO E A POÉTICA DE EUGÉNIO DE CASTRO *THE SYMBOLISM AND EUGÉNIO DE CASTRO'S POETICS*

Álvaro Cardoso Gomes<sup>1</sup>

### Resumo

Pretendemos, neste artigo, estudar os prefácios que Eugénio de Castro escreveu para seus dois livros de tendências simbolistas, *Oaristos* (1890) e *Horas* (1891) e, na sequência, tentar compreender a poética do autor, por meio da análise de dois poemas emblemáticos, que expressam as características fundamentais da nova estética, “Um sonho” e “Um cacto no polo”. Metodologicamente, nossa abordagem, numa primeira instância, enveredará pela história e teoria literária e, numa segunda instância, pela crítica literária com a análise de ambos os poemas.

**Palavras-chave:** Simbolismo, Eugénio de Castro, *Oaristos*, *Horas*, poética.

### Abstract

In this article we intend to study the prefaces that Eugénio de Castro wrote for his two books of symbolist tendencies, *Oaristos* (1890) and *Horas* (1891) and, subsequently, try to understand the author's poetics by analyzing two emblematic poems, which express the fundamental trends of the new aesthetic, “A dream” and “A cactus on the pole”. Methodologically, our approach, in the first instance, will concentrate on the literary history and theory and, in the second instance, on the literary criticism with the analysis of both poems.

**Keywords:** Symbolism, Eugénio de Castro, *Oaristos*, *Horas*, poetics.

---

<sup>1</sup> Doutor em Literatura Portuguesa pela USP, Coordenador do Mestrado em Ciências Humanas da Unisa, poeta, romancista, contemplado com o prêmio Jabuti, autor, de entre outras obras: *Memórias quase póstumas de Machado de Assis*, *O Simbolismo: uma revolução poética*. E-mail: [acgomes@prof.unisa.br](mailto:acgomes@prof.unisa.br), [alcgomes@uol.com.br](mailto:alcgomes@uol.com.br); telefone: (11) 9 9127-2707, orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9546-1683>.



## Os prefácios de Eugénio de Castro

Em 1890, o poeta português Eugénio de Castro (1869-1944), ainda que não se referisse diretamente ao Simbolismo, decidiu aderir ao novo e revolucionário movimento que vicejava sobretudo na França, nos fins do século XIX. Como resultado disso, além de renegar de vez toda a obra que havia produzido até então, publicou dois livros, seguindo os parâmetros da estética simbolista, *Oaristos* (1890) e *Horas* (1891). É importante salientar que ambos os volumes contêm prefácios, nos quais o poeta procura explicar, de maneira bem minuciosa, a nova concepção de poesia que desejava abraçar. Tais prefácios constituem, portanto, documentos essenciais para a história do Simbolismo em Portugal, em que se discutem questões de prosódia, rimas, versificação, vocabulário, recursos expressivos e, acima de tudo, a postura olímpica e narcisista a ser assumida pelo poeta, frente ao vulgo, aspectos que ajudarão na compreensão de uma obra poética que o autor veio a reputar como moderna e francamente esotérica. Esses textos servirão de guia para o leitor esclarecido compreender as inovações que Eugénio de Castro trouxe para a poesia portuguesa do período, criticamente vista por ele como pobre em originalidade porque apegada ao passado e dominada por clichês. Em outras palavras, o poeta coloca sobre os ombros a grande tarefa de renovar a prática poética de então, por meio de recursos que, a seu ver, são absolutamente avançados para o canhestro e atrasado meio literário de seu tempo.

O prefácio de *Oaristos*, inspirado nas teorias poéticas dos críticos e poetas franceses Jean Moréas e Théophile Gautier, tem uma base formal por excelência. Na primeira parte, o poeta critica, com muita ironia, o uso, na “poesia portuguesa contemporânea”, de “esmaiados lugares-comuns”, o que resulta na pobreza de imagens:

olhos cor do céu, olhos comparados a estrelas, lábios de rosa, cabelos de ouro e de sol, crianças tímidas, tímidas gazelas, brancura de luar e de neve, mãos patricias, dentes que são fios de pérolas, colos de alabastro e de cisne, pés chineses, rouxinóis medrosos, brisas esfolhando rosas, risos de cristal, cotovias soltando notas também de cristal, luas de marfim, luas de prata, searas ondulantes, melros farçolas assobiando, pombas arrulhadoras, andorinhas que vão para o exílio, madrigais dos ninhos, borboletas violando rosas, sebes orvalhados, árvores esqueléticas, etc.. (CASTRO, 1968, p. 19-20)

Note-se que seu tom chega a ser galhofeiro, em casos como “pés chineses”, “melros farçolas assobiando”, “pombas arrulhadoras”, visando à iconoclastia e, de certo modo, a fazer terra arrasada da poesia levada a cabo por alguns de seus pares. Na segunda parte, o poeta arrola as novidades, que fariam que *Oaristos*, diferenciando-se dos poetas contemporâneos, praticantes de uma poesia insossa, se tornasse verdadeiro divisor de águas. Tais novidades referem-se ao vocabulário, à rima, à aliteração e ao ritmo. Quanto ao vocabulário, o poeta defende o uso de termos exóticos, porque, em lugar das “fastidiosas paráfrases prefere o termo *preciso*” (grifo do autor) (CASTRO, 1968, p. 24); em segundo lugar, porque acredita que as palavras devam ter uma beleza própria em si, como, aliás, pensava Baudelaire. Isto faz que as páginas de *Oaristos* e

*Horas* sejam tomadas por autêntica orgia vocabular. Eugénio de Castro utiliza-se da palavra que chama a atenção mais por sua beleza sonora do que pelo significado propriamente dito, como no poema “XI”: “Cornamusas e crotalos,/Cítolas, cítaras e sistros” (1968, p. 58). A referência a instrumentos musicais estranhos, que não o seriam, caso o poeta se utilizasse de sinônimos banais, como “gaitas de fole” e “chocalhos”, colaboram para a criação de camadas melódicas, para a sugestão de mistério, com a evocação de épocas pretéritas, longe do presente banal. O vocabulário não se restringe somente ao uso de termos exóticos; Eugénio de Castro também oscila entre o neologismo e o arcaísmo, como em “frangipana”, “al”, “Cornamusas e crotalos,/Cítolas, cítaras e sistros”. Apegar-se a termos arcaicos, desconhecidos, é uma forma de se criar algo críptico, inacessível ao vulgo.

Quanto à rima, Eugénio de Castro refere-se aos versos que são lançados em parelhas, com exceção dos últimos quatro, que têm rimas cruzadas. Além disso, ele diz não ter repetido uma única vez as “rimas raras, rutilantes”, na composição mais extensa que é a de número “IV”. Essa preocupação com a raridade das rimas leva Eugénio de Castro a compor verdadeiras aberrações, como nos pares “sensitivas/aperitivas”, “brilhantes/passavantes” ou mesmo em “tranças acervejadas/gemas consteladas”. A obsessão com as aliteraões nasce da observação dele de que esse processo seria desconhecido em Portugal: “introduz-se o desconhecido processo da *aliteração*” (grifo do autor) (CASTRO, 1968, p. 24). Assim, o poeta usa e abusa desse recurso sonoro, de modo especial no conhecido poema “Um sonho”:

Na messe, que enlourece, estremece a quermesse...  
O sol, o celestial girassol, esmorece...  
E as cantilenas de serenos sons amenos  
Fogem fluidas, fluindo a fina flor dos fenos... (CASTRO, 1968, p. 58).

Há, neste caso, um equívoco por parte do poeta: o recurso da aliteração já era mais que conhecido em Portugal, como se pode ver, por exemplo, no seguinte verso de um soneto de Camões: “Leva-lhe o vento a voz, que ao vento deita”. O que caberia ao poeta de *Oaristos* era observar que ele, como outros simbolistas, apenas levou ao extremo o uso dessa figura, em nome da musicalidade do poema e da feição exótica e pretensamente moderna que pretendia dar à sua obra poética.

No que diz respeito ao ritmo, Eugénio de Castro demora-se mais em sua argumentação. Ao defender a liberdade rítmica, serve-se de um argumento de Félix Fénéon a respeito de Moréas. Para o crítico, o poeta francês recusava qualquer regra preestabelecida para a composição do verso, evitando as cesuras equidistantes, como rezavam as retóricas. A seu ver, as cesuras seriam determinadas pela posição das “sílabas tônicas, o dado temático e os intervalos” (apud CASTRO, 1968, p. 23). A divisão dos versos em hemistíquios deveria obedecer a um princípio interno ao verso e não mais a um princípio exterior à realidade do poema. Para justificar este raciocínio, Fénéon serve-se da analogia com a pintura, mais especificamente, a dos impressionistas, em que o “valor de uma amostra” é obtido não na paleta, mas na própria tela:

Tal como os mestres impressionistas, que, em vez de preparar sobre a paleta o valor de um pedaço, em uma mistura baixa, onde as cores desbotam, preparam-no na tela pela ação de tons puros uns sobre os outros (FÉNÉON, apud CASTRO, 1898, p. 23).

O caráter revolucionário da técnica baseia-se na suposição de que os tons se obtêm no instante da pintura e diretamente sobre a tela e não numa mistura anterior preparada sobre a paleta. Descrevendo o processo criativo de Moréas, o crítico não só sugere a novidade em termos formais, mas também aponta a maior interação entre forma e conteúdo na poesia simbolista. Eugénio de Castro, a rigor, não manifesta de modo explícito a compreensão e o alcance deste efeito técnico. Quando muito diz que

as ARTES POÉTICAS ensinaram a fazer o alexandrino com cesura imutável na sexta sílaba. Desprezando a regra, o Poeta exige alexandrinos de cesura deslocada e alguns outros sem cesura (CASTRO, 1968, p. 23).

A variação da cesura ou mesmo a inexistência dela, por parte de Eugénio de Castro, serve para criar um efeito dissonante em sua poesia, em tudo oposto à uniformidade da poesia convencional.

O prefácio de *Horas* é menos dogmático e mais flexível do que o de *Oaristos*, ao enveredar por novas questões, além daquelas de prosódia, ritmo e uso de palavras esdrúxulas. Nesse texto, Eugénio de Castro prefere caracterizar melhor o que entende por símbolo, ao mesmo tempo em que tenta estabelecer o perfil decadente do poeta moderno. A frase/verso inicial do prefácio, que, ao contrário do anterior, tem um viés poético, “Silva esotérica para os raros apenas”, é provavelmente calcada no verso inicial de “*Correspondances*”, de Baudelaire, “*La Nature est un temple où de vivants piliers/Laissent parfois sortir de confuses paroles*”<sup>2</sup>. Essa proposta poética sustenta o princípio de uma arte fechada em si mesma, cifrada, reservada aos iniciados, que terão o privilégio de buscar o novo: “abertas as eclusas, como corvetas, como catedrais flutuantes, seguindo *inéditos itinerários por atlânticos virgens*” (os grifos são nossos). Daí resultará que o poeta, ao se ver como um “nefelibata”, recluso numa torre de marfim, procure distanciar-se do vulgo, dos chamados bárbaros. Esta imagem de um ser altivo, que se distancia da plebe, tem muita semelhança com ilustres e exóticas figuras do Decadentismo, entre elas, o aristocrata do poema dramático *Axel*, de Villiers de l’Isle Adam, que foge da vulgaridade do mundo moderno para refugiar-se num castelo, ou mesmo Des Esseintes, o neurastênico personagem do romance *A Rebours*, de J. K. Huysmans, que, enojado da mediocridade burguesa, recolhe-se à sua tebaida, onde irá cultivar com requinte apenas prazeres espirituais.

A elevação do poeta em relação à “plebe”, no caso de Eugénio de Castro, dá-se pela utilização de uma linguagem críptica, um código só para iniciados e por uma consequente transformação daquilo que é vulgar em algo nobre, à semelhança do que se costumava fazer no

---

2 “A Natureza é um templo onde vivos pilares/Deixam por vezes sair confusas palavras” (tradução nossa) (BAUDELAIRE, 1961, p. 13).

trabalho alquímico. Do mesmo modo que o alquimista transformava a matéria bruta em ouro, o poeta, ao se utilizar de imagens exuberantes, como as “Complicadas decorações de legenda velha mantelando o pudor dos episódios simples”, mascara a realidade banal com tropos belos e arcaizantes. O mesmo se pode dizer quando se evoca o símbolo por meio da alegoria: “o SÍMBOLO passeia, arquiépiscopal, arrastando flamante samarra bordada de Sugestões” (CASTRO, 1968, p. 93-94). Amante dos excessos ornamentais, barroquizantes, Eugénio de Castro nos faz lembrar, neste seu prefácio, certos efeitos explorados pela pintura de um Gustave Moreau, por exemplo.

### A poética de Eugénio de Castro

Fernando Guimarães observa que uma das conquistas mais significativas do Simbolismo foi: “a criação duma poética da própria poética” (1990, p. 19). É o que se observa em Eugénio de Castro: a contribuição mais notável dos seus prefácios foi a valorização da consciência no processo de criação poética, sem dúvida alguma, opondo-se à atitude em geral inspirada do poeta romântico português (SARAIVA & LOPES, 1979, p. 1.031). É de fato o que Eugénio de Castro pratica, pois o que se vê explícito nos prefácios de *Oaristos* (1890) e *Horas* (1891), enquanto doutrina estética, vê-se implicitamente como prática poética, ao longo desses seus dois livros estritamente simbolistas. Com estas obras, o poeta rompe de vez com a poesia que praticava até então, como vem manifesto no prefácio do primeiro livro:

Tais são os *rails* por onde segue num monótono andamento de procissão o comboio *misto* que leva os Poetas portugueses da atualidade à gare da POSTERIDADE. Poetas suficientemente tímidos para temerem o vertiginoso correr do *expresso* da ORIGINALIDADE.

Inexperiente, o autor de *Oaristos* teve um dia a cândida ingenuidade de se meter nesse moroso *misto*: cinco anos suportou a lentidão da viagem e a má companhia, até que uma e outra começaram a incomodá-lo de tal maneira, que resolveu mudar para o supracitado *expresso*, preferindo deste modo um descarrilamento à secante expectativa de ficar eternamente parado na concorridíssima estação da VULGARIDADE.

Depois daquela resolução, o primeiro ato praticado pelo Poeta foi a rescisão do contrato feito com a casa Guillard-Aillaud, de Paris, que tomara a edição de um livro, *Novas Poesias* [...].

Inutilizou todos os trabalhos feitos, determinou recomeçar, por um caminho, que não fosse a rotina, e fixou, como suprema ambição, a glória de poder um dia repetir com consciência as nobres palavras de Musset: “mon verre n’est pas grand, mais je bois dans mon verre”.

Os *Oaristos* são as primícias dessa nova *maneira* do Poeta (grifos do autor) (CASTRO, 1968, p. 21-22).

Eugénio de Castro propõe a busca do novo a qualquer custo, aliás, uma preocupação constante entre os simbolistas. Lembramos aqui de Baudelaire que, em “*Le voyage*” (“A viagem”), procura encontrar o “novo” por meio da metáfora da viagem: “*Plonger au fond du gouffre, Enfer ou Ciel,*

*qu'importe?/Au fond de l'Inconnu pour trouver du nouveau!*"<sup>3</sup> Mas, ao mesmo tempo, pode-se pensar que há, neste fragmento de prefácio, ecos de uma tendência que estava no ar em toda a Europa, que era a de celebrar a velocidade, a modernidade, representadas pelo louvor às máquinas<sup>4</sup>. No caso de Eugénio de Castro, a oposição entre o trem *misto*, mais lento, e o *expresso*, mais rápido, indicia esse desejo de se evitar a morosidade, o atraso, o cultivo de ideias passadistas, o que implicará a criação de uma nova poética, mais consentânea com uma época agitada, em plena Revolução Industrial, que celebrará o advento e o triunfo das máquinas. Essa poética vanguardista deverá evitar a pieguice romântica e o uso de velhas fórmulas que o poeta contraria, ao criar metáforas ousadas para o seu tempo e ao investir no uso de palavras estranhas, desconhecidas, e das figuras da aliteração, do eco, das assonâncias, em busca da musicalidade, para expressar a continuidade de sensações e criar atmosferas de sonho, visando a evocar dolências, sensações mórbidas.

É o que iremos encontrar nos dois poemas mais bem-sucedidos do autor, "Um sonho", de *Oaristos* e "Um cacto no polo", de *Horas*. Neles, é possível detectar as novidades, a originalidade e a revolução poética empreendida por Eugénio de Castro, tão decantadas nos prefácios. Começemos pelo primeiro deles:

XI

*Um Sonho*

Na messe, que enlourece, estremece a quermesse...  
O sol, o celestial girassol, esmorece...  
E as cantilenas de serenos sons amenos  
Fogem fluidas, fluindo à fina flor dos fenos...

As estrelas em seus halos  
Brilham com brilhos sinistros...  
Cornamusas e crotalos,  
Cítolas, cítaras, sistros,  
Soam suaves, sonolentos,  
    Sonolentos e suaves,  
        Em suaves,  
    Suaves, lentos lamentos  
        De acento  
        Graves,  
        Suaves...

Flor! enquanto na messe estremece a quermesse  
E o sol, o celestial girassol esmorece,  
Deixemos estes sons tão serenos e amenos,  
Fujamos, Flor! à flor destes floridos fenos...

3 Mergulhar no fundo do abismo, Inferno ou Céu, que importa?/Ao fundo do Desconhecido para encontrar o novo!" (BAUDELAIRE, 1961, p. 160).

4 Tais ideias serão abraçadas mais tarde por Marinetti que, em seu "Manifesto Futurista", de 1909, queria destruir bibliotecas e museus e celebrar a velocidade das máquinas.

Soam vesperais as Vésperas...  
 Uns com brilhos de alabastros,  
 Outros louros como nêspervas,  
 No céu pardo ardem os astros...

Como aqui se está bem! Além freme a quermesse...  
 – Não sentes um gemer dolente que esmorece?  
 São os amantes delirantes que em amenos  
 Beijos se beijam, Flor! à flor dos frescos fenos...

As estrelas em seus halos  
 Brilham com brilhos sinistros...  
 Cornamusas e crotalos,  
 Cítolas, cítaras, sistros,  
 Soam suaves, sonolentos,  
     Sonolentos e suaves,  
         Em suaves,  
     Suaves, lentos lamentos  
         De acento  
         Graves,  
         Suaves...

Esmaece na messe o rumor da quermesse...  
 – Não ouves este ai que esmaiece e esmorece?  
 É um noivo a quem fugiu a Flor de olhos amenos,  
 E chora a sua morta, absorto, à flor dos fenos...

Soam vesperais as Vésperas...  
 Uns com brilhos de alabastros,  
 Outros louros como nêspervas,  
 No céu pardo ardem os astros...

Penumbra de veludo. Esmorece a quermesse...  
 Sob o meu braço lasso o meu Lírio esmorece...  
 Beijo-lhe os boreais belos lábios amenos,  
 Beijo que freme e foge à flor dos flóreos fenos...

As estrelas em seus halos  
 Brilham com brilhos sinistros...  
 Cornamusas e crotalos,  
 Cítolas, cítaras, sistros,  
                             Soam suaves, sonolentos,  
     Sonolentos e suaves,  
         Em suaves,  
     Suaves, lentos lamentos  
         De acentos  
         Graves,  
         Suaves...

Teus lábios de cinábrio, entreabre-os! Da quermesse  
O rumor amolece, esmaiece, esmorece...  
Dá-me que eu beije os teus morenos e amenos  
Peitos! Rolemos, Flor! à flor dos flóreos fenos...

Soam vesperais as Vésperas...  
Uns com brilhos de alabastros,  
Outros louros como nêspas,  
No céu pardo ardem os astros...

Ah! não resistas mais a meus ais! Da quermesse  
O atoador clangor, o rumor esmorece...  
Rolemos, morena! em contatos amenos!  
– Vibram três tiros à florida flor dos fenos...

As estrelas em seus halos  
Brilham com brilhos sinistros...  
Cornamusas e crotalos,  
Cítolas, cítaras, sistros,  
Soam suaves, sonolentos,  
Sonolentos e suaves,  
Em suaves,  
Suaves, lentos lamentos  
De acentos  
Graves,  
Suaves...

*Três* da manhã. Desperto incerto... E essa quermesse?  
E a Flor que sonho? E o sonho? Ah! tudo isso esmorece!  
No meu quarto uma luz luz com lumes amenos,  
Chora o vento lá fora, à flor dos flóreos fenos... (CASTRO, 1968, p. 58-61)

Quanto à estrutura, “Um sonho” alterna estrofes regulares, de quatro versos alexandrinos, com as mesmas rimas a/a/b/b, com estrofes de versos com medidas irregulares (heptassílabos, dissílabos, monossílabos), com o esquema de rimas a/b/a/b – c/d/d/c/c/d/d e novamente com estrofes de medidas regulares, versos heptassílabos e rimas alternadas a/b/a/b. As estrofes organizam-se segundo um rígido esquema que obedece à sequência temática do poema:

- A – quadra com alteração
- B – estrofe irregular, sem alteração
- A – quadra com alteração
- C – estrofe regular, sem alteração

—

- A – quadra com alteração
- B – estrofe irregular, sem alteração
- A – quadra com alteração
- C – estrofe regular, sem alteração

—

- A – quadra com alteração
- B – estrofe irregular, sem alteração
- A – quadra com alteração
- C – estrofe regular, sem alteração

### Fechamento do poema

- A – quadra com alteração
- B – estrofe irregular, sem alteração
- A – quadra com alteração

Repare-se que Eugénio de Castro, com sua estrofação, cria espécie de dissonância no poema, ao opor estrofes clássicas – quartetos com versos alexandrinos e quartetos com versos redondilhos maiores – a estrofes livres, com variação métrica – versos heptassílabos, dissílabos e monossílabos.

Propositadamente repetitivo, o poema sustenta seus efeitos musicais graças ao uso massivo da aliteração e do eco, como já se pode ver na primeira estrofe: o **eco** – “messe/enlourece/estremece/quermesse”, “cantilenas/serenos/amenos”; a **aliteração** – “fogem/fluidas, fluindo/final/flor/fenos”. O mesmo acontece nas demais estrofes. Na segunda, predominam as **aliterações**: “brilham com brilhos”, “Cornamusas e crotalos./cítolas, cítaras, sistros/soam, suaves, sonolentos/Sonolentos e suaves”; na terceira: **aliterações**: “Fujamos, Flor! À flor destes floridos fenos”; na quarta, **aliteração**: “Vesperais as Vésperas” e **assonância**: “brilhos de alabastro”; na quinta, novamente **aliterações**: “Beijos se beijam/ Flor! À flor dos frescos fenos” e assim por diante.

Vê-se, pois, no plano dos versos, que o excesso de figuras como as aliterações, o eco, a assonância serve para criar um proposital efeito de redundância. O mesmo se pode dizer da composição das estrofes, em que algumas mantêm idêntica estrutura, com alterações no conteúdo, à medida que se repetem, e outras modificam a estrutura e o seu conteúdo para, quando repetidas, mostrarem-se como fixas, sem alterações de espécie alguma. A repetição das mesmas estrofes, dos mesmos versos, das mesmas palavras, das mesmas sílabas e fonemas, serve para criar efeitos melódicos artificialmente, como se a melodia se instaurasse a partir da continuidade de sons iguais ou idênticos. Sendo assim, o aspecto redundante do poema, com as repetições constantes

dos mesmos recursos técnicos, tanto no plano dos versos, quanto no das estrofes, visa a causar um efeito musical, o que nos leva a dizer que o poeta segue uma tendência muito comum entre os simbolistas, que era a de tentar alçar a poesia à condição de música.<sup>5</sup>

A experiência da poesia enquanto música, como se sabe, implica radicais transformações da linguagem poética. Primeiro, porque a nota musical é pura sonoridade e permanece como tal em suas múltiplas combinações. Já o fonema, se pode ser considerado também som puro, em suas combinações, dá nascimento à unidade em que o som tem como parceiro o significado. Enquanto puro som, à semelhança das notas musicais, as unidades combinam-se, compondo linhas melódicas que emitam a duração. Mas a intervenção dos significados faz com que a linha melódica se interrompa: o encanto quebra-se, e a interioridade se esvai. Vem daí que a poesia necessite acentuar a carga sonora ou, num esforço maior, necessite fazer com que a relação entre as palavras sugira a continuidade melódica. Em realidade, um artifício, porque tanto o contínuo da melodia quanto o contínuo da poesia “são reconstruções sonoras que se aglomeram além da sensação real, graças ao fluxo e ao torpor da emoção, graças à mistura confusa das lembranças” (BACHELARD, 1972, p. 113).

Há, assim, descontinuidade tanto na música quanto na poesia. Nesta última, como os signos reproduzem os objetos da exterioridade, levando a consciência a interferir no instante da apreensão do real, é de se supor que o descontínuo tenha mais vez que na música. Aproximando a linguagem poética da musical, o simbolista desejava diminuir o grau de descontinuidade, produzindo um discurso que fosse a voz mesma da interioridade. O artifício de que a música se serve para criar o engodo da duração é o da dialética interna entre o perder-se e o reencontrar-se: “a melodia dura porque ela retoma. A melodia joga dialeticamente consigo mesma: perde-se para reencontrar-se” (BACHELARD, 1972, p. 115). Bachelard refere-se à aposição entre o tema e as variações: se não houver variação, não há mudança (o que resulta na perda da sensação de tempo); se o tema não for retomado, não haverá mudança. Em realidade, é a previsão que instaura na mente a ideia de permanência: a retomada do tema é o meio de se criar tal tipo de ilusão. Mas é preciso considerar também o problema do vácuo: entre uma nota e outra há intervalos temporais, vazios, onde o som teoricamente não deveria existir. Para isso, a música conta com a memória do som, ou com ressonâncias que extrapolam da melodia, um auxiliar da interioridade, tecendo o elo entre o mundo exterior e o mundo interior; “quando a nova nota soa, a que a precedeu não desaparece sem um traço; de outra maneira, seríamos incapazes de observar relações entre notas que se seguem às outras” (HUSSERL, 1964, p. 30).

Somente o discurso poético é capaz de incorporar a melodia na fala, prolongando ao máximo um tipo de sensação, como acontece em “Na messe que enlourece estremece a quermesse”, em “Fogem fluidas, fluindo à fina flor dos fenos...” e em muitos outros exemplos,

---

<sup>5</sup> As teorias sobre a musicalidade em poesia aparecem com um desenvolvimento maior às páginas 59 e ss., em nosso livro *O Simbolismo: uma revolução poética*.

em que, artificialmente, se cria uma frase musical, por meio das assonâncias, das aliterações e do eco. Em ambos os versos, o leitor tem a ilusão de que há um contínuo sonoro, sem a quebra da melodia ou sem a sua perda. Mas é preciso considerar também o que Bachelard disse a respeito da dialética entre o “perder-se e o reencontrar-se”, ou seja, de que há necessidade, num texto que se pretenda musical, da presença de tema e variações, o que é bem patente na estrutura de “Um sonho”. O poema lembra uma sinfonia: há o tema, enunciado já na primeira estrofe, por meio da imagem da messe, que atinge a cor dourada do trigo, ao entardecer, suscitando a evocação de determinada canção, e as variações, entendidas como as modificações presentes em todos os quartetos alexandrinos em que se evoca uma narrativa. Quanto às variações ao tema, mostram-se nas estrofes irregulares (mas constantes quando repetidas) de dez versos e nos quartetos heptassílabos.

Em síntese, o poema de Eugênio de Castro cria linhas musicais, no plano dos versos, em que há continuidade melodiosa, o tema, e, ao mesmo tempo, trabalha com as variações, para dar conta da chamada duração. Quando determinado som ecoa e repete-se, o leitor aguarda que este som retorne, como no caso de “Fujamos, Flor! à flor destes floridos fenos...”, em que a aliteração das fricativas e sibilantes, no par “Fujamos/flor”, permanece na memória que aguarda a vinda de novos pares, mas acrescidos de líquidas e vibrantes (l/r) – “flor/floridos/fenos”. Mas é preciso dizer que a continuidade/duração opera-se tanto no plano sonoro dos significantes, quanto no plano abstrato dos significados, com a imagem evocada da vegetação dourada esmaecendo. Ora, a duração implica a integração dos sentidos – os visuais, os auditivos, os táteis –, por meio do uso das sinestésias, de modo que uma sensação se expanda ao máximo, para provocar uma sensação de outro tipo. Neste ponto, Eugênio de Castro pratica exemplarmente o uso do símbolo, tal qual os simbolistas o entendiam, ou seja, não apenas como uma palavra isolada de valor simbólico em si, mas como um meio de prolongar ao máximo uma emoção ou as sensações. É o que o crítico Saint Antoine observa:

É preciso ampliar o sentido do símbolo. Marmontel disse: “o Símbolo é um signo relativo ao objeto do qual se quer despertar a ideia”. Despertar é o que Mallarmé diz: “sugerir, eis o sonho: é a perfeita utilização desse mistério que constitui o símbolo”.

Continuemos: a palavra sugerir tem dois sentidos. De início, será despertar, indicar sem designar. É a alusão, e Mallarmé diz: “Creio que é preciso que haja somente alusão”. Em segundo lugar, será: prolongar ao máximo uma emoção. É neste sentido que se qualifica uma poesia como sugestiva; dir-se-á igualmente que a música é a arte sugestiva por excelência.

Esta emoção prolongada pode nascer – o gênio do poeta auxiliando – da expressão simples. O mais comum é ela resultar da imagem; desde modo, a sensação que se desperta será prolongada e reforçada por uma impressão de ordem diferente; por exemplo, uma emoção íntima refletida e universalizada na natureza ambiente, ou reciprocamente, um cenário exterior animado repentinamente pela paixão do poeta. Os poetas simbolistas frequentemente recorreram a este procedimento de sugestão, mas não o inventaram, e é possível encontrar sem dificuldade, em Victor Hugo, o equivalente do verso que, em Verlaine, “faz soluçar de êxtase os chafarizes” (apud GOMES, 1994. p. 30-31)

Dois aspectos chamam a atenção no texto de Saint Antoine: “prolongar ao máximo uma emoção” e “uma emoção íntima refletida e universalizada na natureza ambiente”. O primeiro caso, como vimos, mostra-se em abundância em “Um sonho”, no qual as emoções e/ou sensações prolongam-se por meio do uso contínuo de aliterações, assonâncias, eco. Já o segundo caso está presente na fusão de sensações auditivas (as cantigas, o ruído da quermesse, os ruídos dos três tiros), visuais e táteis (“O sol, o celestial girassol”, o sol poente, a “messe que enlourece”, “os floridos fenos”, a “penumbra de veludo”), que despertam no poeta um sentimento de dorlência, de delírio, de sensualidade mórbida.

Mas, deixando de lado essas questões da musicalidade, de que trata o poema afinal? Num primeiro momento, pode-se dizer que ele vale enquanto uma experiência formal, em que o poeta busca a musicalidade em si, entendida num sentido bem estrito, pois ele se utiliza, à saciedade, dos mesmos (ou de idênticos) recursos expressivos. Num segundo momento, e este talvez seja o maior mérito de “Um sonho”, Eugénio de Castro deseja recriar a imagem de um sonho, nascido no lusco-fusco e que tem seu lento desdobramento na evolução do tema central, que explora a relação entre casais, sugerindo uma franca sensualidade. Na medida em que esmorece o sol e em que os ruídos da quermesse tendem a findar, nasce a sensação de lassidão, de esmorecimento, cuja imagem mais feliz é a representação sinestésica da “penumbra de veludo”. Confrontam-se, no caso, as imagens de Eros, no tocante à movimentação amorosa dos amantes, e Tântatos, no que diz respeito à figurada morte da amante em meio à messe. Essa fusão de ambos os instintos confunde-se à imagem dos “três tiros” que, no plano do sonho, pode sugerir um assassinato e, no plano da realidade, revela-se como o prosaico sino do amanhecer, responsável pelo despertar do sonhador, “desperto incerto”, quando então “tudo esmorece” e “chora o vento lá fora”. Esta última imagem reforça a ideia de que a paisagem é um autêntico estado de alma, porque o poeta, como diz Saint Antoine, expressa seus sentimentos projetando-os na paisagem exterior. Ora, o poente e, depois o alvorecer, a chuva servem para expressar indiretamente um estado de espírito, a lembrar Amiel, para quem, “uma paisagem é um estado de alma” (apud GOMES, 1994, p. 85), ou ainda:

Isto significa que entre a natureza e nós há “correspondências”, “afinidades” latentes, “identidades” misteriosas e é somente quando as atingimos que, penetrando no interior das coisas, podemos verdadeiramente aproximarmos de sua alma (BRUNETIÈRE, apud MICHAUD, 1957, p. 739).

No outro poema, “Um cacto no polo”, Eugénio de Castro, de certo modo, flerta com o Surrealismo, devido às imagens disparatadas, que se aproximam, de modo aleatório, fugindo à lógica, para criar “uma imagem do mundo absolutamente inusitada, usando de elementos que pertencem a reinos distintos” (GOMES, 1995, p. 29). E já que há o encadeamento de imagens aleatórias, a estrutura do poema, por isso mesmo, é mais ou menos livre, no sentido da composição e organização dos versos e das estrofes:

### Um cacto no polo

Julguei que se tinha levantado um obelisco no meio da praça; e que o obelisco dava uma sombra azul; e que tinham acendido um fogão no quarto úmido; e que tinham dado alta no doente.

Julguei que nascia o sol à meia-noite; e que uma boca muda me falava; e que esfolhavam lírios sobre o meu peito; e que havia uma novena ao pé do jardim da Aclimação.

Uma boca muda me falou; mas o obelisco, de tênue que era, não deu sombra; e o fogão não aqueceu o quarto úmido; e o doente teve uma recaída.

E o clown entrou, folião, na Igreja; fez jogos malabares com os cibórios e os turíbulos; e tornou a nevar; e após os brancos etésios, soprou o mistral forte.

E na alcova branca entrou a Dama expulsa, cujo corpo é d'âmbar e cera e todo recendente de um matrimónio aromal de mirra e valeriana, a Dama dos flexuosos e vertiginosos dedos rosados.

E seus cabelos de czarina eram claros como a estopa e finos como as teias de aranha; e seu ventre alvo, de estéril, era todo azul, todo azul de tatuagens.

E a Educanda fugiu do Recolhimento; e com a Dama expulsa passei a noite em branco; e a noite foi toda escarlate.

E no dia seguinte, em vez dos sacros livros, que de ordinário me deleitam, li Schopenhauer, e achei Arthur Schopenhauer setecentas vezes superior a todos os doutores da Igreja (CASTRO, 1968, p. 129-130).

O poeta compôs um autêntico poema em prosa, porque dispensa os versos, as rimas e as estrofes convencionais. São oito parágrafos, a mimetizarem estrofes, mas que não obedecem a padrões e medidas e contêm, por isso mesmo, frases/versos livres. O que dá estatuto de poesia ao texto é a profusão de imagens, de modo geral, aquelas que primam pela oposição, como antíteses, paradoxos e mesmo oximoros (“cacto no polo”, “sombra azul”, “nascia o sol à meia-noite”, “boca muda”, “noite branca/noite escarlate”), metáforas extravagantes (“A Dama dos vertiginosos dedos rosados”, “E seus cabelos de czarina eram claros como a estopa e finos como as teias de aranha”) e o ritmo ditado pelo uso da chamada “frase de ladainha”, assim caracterizada por Othon Moacyr Garcia:

Variante da frase de arrastão é a que poderíamos chamar frase de ladainha. Dosado às vezes de certo lirismo ingênuo, em tom coloquial ameno, mas caracterizado por um primarismo sintático à *outrance*, esse tipo de construção, quando manejado por principiantes, pode tomar-se monótono e cansativo na sua interminável sucessão de orações coordenadas por “e”, com pouquíssimas subordinadas (2006, p. 129).

Em sendo assim, neste poema, as frases/versos encadeiam-se mais pela presença obsedante da coordenação do que pela subordinação, que se restringe mais às duas primeiras estrofes/parágrafos, sob a forma das substantivas objetivas. O primarismo sintático da coordenação, referido por Garcia, implica aproximação do texto de Eugénio de Castro com o texto bíblico, pois “o molde dessa frase está na Bíblia, especialmente no Velho Testamento; parece ser traço da sintaxe hebraica, menos enleada em subordinação do que a grega ou latina” (GARCIA, 2006, p. 129).

Essa aproximação existe não só para dar um tom solene, recitativo ao texto, mas também para acentuar o dualismo opositivo entre o profano e o sagrado e o caráter sacrílego de toda a enunciação. O dualismo já começa no título, que é paradoxal, na medida em que se nota aí uma impossibilidade, pois o cacto, oriundo de países tropicais, é um tipo de vegetação que não se coaduna, em absoluto, com o polo, lugar de gelos eternos. Também há oposições entre o verbo judicativo “julguei”, utilizado no pretérito perfeito, enunciado nas duas primeiras estrofes/parágrafos, demonstrando desejo, e a sua contraparte, a contrariedade em relação às aspirações do sujeito. Tais desejos radicam em coisas positivas, ainda que estas se oponham à lógica do cotidiano ou do real: o fato de o sol nascer à meia-noite e de uma boca muda falar, na imaginação cheia de delírio do eu poético. Ainda: a imagem de um “cacto no polo” retorna ao longo do poema sob outras formas, mas mantendo sempre a oposição entre calor/vida (fogão) e frio/morte (úmido).

As oposições reforçam-se mais adiante com o par sagrado/profano, a começar pela imagem do clown entrando na igreja – neste instante, há como que a recriação paródica do ritual da celebração da missa, na medida em que o palhaço toma o lugar do oficiante e desvirtua a função dos “cibórios e turíbulo” que, de objetos propícios ao rito, passam a servir a jogos. O palhaço “não é simplesmente um personagem cômico, é a expressão da multiplicidade íntima da pessoa e de suas discordâncias escondidas” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 1973, p. 230). As “discordâncias escondidas” radicam no aspecto sacrílego de todo o poema, que parece virar do avesso não só as construções metafóricas, pois, em vez de estas aproximarem o que é idêntico, aproximam o que é diverso, criando assim efeitos contrastivos. Como o palhaço vira o mundo de ponta-cabeça, o resultado disso é a presença novamente do frio, sob a forma da neve, a representar a morte neste espaço despido de valores religiosos ou neste espaço em que os valores religiosos estão subvertidos. Reforçando a presença sacrílega do clown, a entrada da “Dama expulsas” acentua ainda mais o princípio da degradação do mundo sagrado, criando um processo de carnavalização, assim caracterizado:

uma forma sincrética de espetáculo de caráter ritual, muito complexa, variada, que, sob base carnavalesca geral, apresenta diversos matizes e variações, dependendo da diferença de épocas, povos e festejos particulares. [...] a carnavalização ajudou constantemente a remover barreiras de toda espécie entre os gêneros, entre os sistemas herméticos de pensamentos, entre diferentes estilos, etc., destruindo toda hermeticidade e o desconhecimento mútuo, aproximando os elementos distantes e unificando os dispersos (BAKHTIN, p. 122 e 134).

As figuras parodísticas – palhaço, paródia do rei, a Dama, paródia da Virgem Maria –, representantes desse mundo carnavalesco, é que serão responsáveis por uma nova conformação do mundo, que fugirá às regras e modelos, pois, além de a mulher ser uma proscrita, também é estéril, o que é corroborado pelos epítetos que a descrevem, contrariando em tudo a imagem clássica que se tem da mulher, cujo protótipo seria a Virgem Maria. Sua sensualidade mórbida, sua sexualidade, paradoxalmente frígida, sua dor fazem dela um ser que nega a concepção. Ora, neste ponto, é possível ver outro grande paradoxo entre o estilo bíblico do enunciado e a ruptura flagrante com a tradição de representação do feminino. Eugénio de Castro explora aqui nova imagem da musa, qual seja, a decadentista, em tudo oposta à romântica, pois nada há de idealizado nela. Como a acentuar este clima de exasperação mórbida, de amor estéril, doentio, de profanação, o fecho do poema faz com que o sujeito da enunciação também se deixe contaminar definitivamente pelo clima de decadência, ao optar pela leitura de Schopenhauer, um notório pessimista e divulgador da doutrina de que tudo seria ilusão, em detrimento dos livros sacros que poderiam lhe oferecer alguma forma de consolo cristão.

Feita a leitura dos prefácios e destes dois poemas de Eugénio de Castro, percebe-se no poeta um desejo de ser moderno a qualquer custo. Daí ele, a par de suas qualidades como versificador, enveredar por um formalismo exacerbado que, não raro, resvala por um experimentalismo estéril. A esse respeito, o poeta “distinguiu-se pela autêntica vocação de esteta da palavra, embora desamparada de sopros mais originais” (MOISÉS, 2008, p. 292), como se pode notar principalmente no poema “Um sonho”, em que o excesso das sinestésias, aliterações, ecos, assonâncias como que abafam a criação ou mesmo a inspiração, que, não fosse sufocada, poderia levá-lo além do lirismo amoroso banal ou do mero erotismo. Neste sentido, “Um cacto no polo”, talvez o poema mais bem-sucedido de Eugénio de Castro, a refletir de forma bem aguda os estilemas mais caros do Simbolismo/Decadentismo (e até mesmo do Surrealismo), dá a ele, ainda que de forma perfunctória, um perfil genuinamente inovador. Mas é uma gota d’água num oceano de poesia fria, decorativa, o que o levou, nos livros subsequentes, a pôr de lado sua paixão pelo Simbolismo e a aderir de vez a um neoclassicismo pouco criativo, em tudo oposto ao seu desejo juvenil de ser moderno e, ainda que não o enunciasse, de ser francamente simbolista.

Em síntese, ambos os prefácios (e mesmo a sua poesia) traçam mais o perfil de um poeta simbolista, que é Eugénio de Castro, do que propriamente esboçam o que seria, num sentido mais amplo, o Simbolismo. Talvez devido a isso, as ideias do autor de *Oaristos* não tenham feito escola e nem tenham tido fiéis seguidores. As figuras mais destacadas do movimento, António Nobre e Camilo Pessanha, seguiram caminhos próprios e diferentes, concebendo a poesia simbolista mais em termos de interação de visão de mundo e forma do que simplesmente um receituário de novidades formais. É com ambos que o Simbolismo irá se estabelecer genuinamente em Portugal e fortalecer-se como movimento estético diferenciado. Mesmo assim, é preciso considerar que os prefácios de Eugénio de Castro provocaram certo impacto no acanhado meio cultural português e cumpriram uma missão, pelo menos apontando aquilo que havia de mais superficial no movimento literário simbolista, que os epígonos justamente apreenderam.

## Referências

- BACHELARD, Gaston. *La dialectique de la durée*. Paris : PUF, 1972.
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoievski*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- BAUDELAIRE, Charles. *Les fleurs du mal*. Paris: Garnier, 1961.
- CASTRO, Eugénio de. *Obras poéticas de Eugénio de Castro*. Coimbra: Parceria A. M. Pereira, 1968.
- CHEVALIER, Jean et GHEERBRANT, Alain. *Dictionnaire des symboles*. Paris: Seghers, 1973.
- GARCIA, Othon Moacyr. *Comunicação em prosa moderna*. 26ª ed. Rio de Janeiro: FGV ed., 2006.
- GOMES, Álvaro Cardoso. *A estética simbolista*. São Paulo: Atlas, 1994.
- \_\_\_\_\_. *A estética surrealista*. São Paulo: Atlas, 1995.
- \_\_\_\_\_. *O Simbolismo: uma revolução poética*. São Paulo: Edusp, 2016.
- GUIMARÃES, Fernando. *Poética do simbolismo em Portugal*. Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1990.
- HUSSERL, Edmund. *The Phenomenology of Internal Time-consciousness*, Bloomington: Indiana University Press, 1964.
- MICHAUD, Guy. *Message poétique du symbolisme*. Paris: Nizet, 1957.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. 12ª ed. São Paulo: Cultrix, 1982.
- \_\_\_\_\_. *A literatura portuguesa*. 35ª ed. São Paulo: Cultrix, 2008.
- SARAIVA, António José e LOPES, Oscar. *História da literatura portuguesa*, 11ª. ed. Porto: Porto Editora, 1979.



## CRUZ E SOUSA E A RIVALIDADE ENTRE ROMERO E VERÍSSIMO CRUZ E SOUSA AND THE RIVALRY BETWEEN ROMERO AND VERÍSSIMO

*Álvaro Santos Simões Junior*<sup>1</sup>

### Resumo

Procura-se neste artigo reconstituir, mediante análise de ensaios críticos, cartas e textos publicados na imprensa, o contexto em que se deu a publicação e a apreciação crítica inicial das obras póstumas de Cruz e Sousa, especialmente dos *Últimos sonetos* (1905). Apontado por Sílvio Romero, em 1900, como o maior poeta surgido em 400 anos de história do Brasil, Cruz e Sousa foi avaliado com muito rigor por José Veríssimo em janeiro de 1906. As divergências de várias naturezas entre os dois críticos vinham do século XIX e já se tinham agravado após a publicação de estudo de Romero sobre Machado de Assis em 1897. Falecido em 1898, Cruz e Sousa seria causa de novas discordâncias entre os dois críticos, o que teria consequências para a recepção de sua obra como se pretende sugerir.

**Palavras-chave:** Cruz e Sousa; simbolismo; Machado de Assis; José Veríssimo; Sílvio Romero.

### Abstract

This article seeks to reconstruct, through the analysis of critical essays, letters and texts published in the press, the context in which the posthumous works of Cruz e Sousa, especially *Últimos sonetos* (1905), were published and their initial critical appreciation took place. Appointed by Sílvio Romero in 1900 as the greatest poet to emerge in 400 years of Brazilian history, Cruz e Sousa was very rigorously evaluated by José Veríssimo in January 1906. The divergences of various nature between the two critics started on the 19th Century and had already been aggravated after the publication of Romero's study on Machado de Assis in 1897. Deceased in 1898, Cruz e Sousa would be the cause of further disagreement between the two critics, which would have consequences for the reception of his work as we intend to suggest.

**Keywords:** Cruz e Sousa; simbolismo; Machado de Assis; José Veríssimo; Sílvio Romero.

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Estadual Paulista (UNESP). O presente trabalho foi realizado com apoio do CNPq, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (proc. 306284/2015-4) e da FAPESP (proc. 2017/02626-5).



## Precedentes importantes

No Rio de Janeiro do final do século XIX, um grupo de jovens escritores procurava conquistar espaço no campo literário brasileiro mediante uma ruidosa atuação em periódicos secundários, tratando com irreverência e até com certa agressividade escritores de reputação consolidada. Um poeta recém-chegado do sul do Brasil tornou-se em pouco tempo o líder ou mestre desse grupo pelas ideias estéticas renovadoras que defendia e pela importância de suas obras publicadas em 1893, *Missal* (poemas em prosa) e *Broquéis* (versos).

Abatido pela tuberculose em 1898, Cruz e Sousa não conseguiu ver publicados outros livros que deixou prontos pouco antes de morrer: *Evocações* (1898), *Faróis* (1900) e *Últimos sonetos* (1905).

Tratado pela maior parte da imprensa com superior condescendência ou até mesmo desprezo, Cruz e Sousa recebeu até o fim da vida apoio do mencionado pequeno grupo de poetas, jornalistas e críticos de segundo plano ou pouco prestigiados. Tendo mantido distância dos poetas parnasianos e dos prosadores naturalistas, o assim chamado Dante Negro não foi escolhido em 1897 para figurar entre os fundadores da Academia Brasileira de Letras, onde, no entanto, se assentaram poetas medíocres como Sebastião Guimarães Passos e Pedro Rabelo, mais bem relacionados do que ele. Para o grupo dos *imortais*, a poesia “nefelibata”, a que viam associado Cruz e Sousa, não passava de uma extravagância sem maior significação.

Em 1900, porém, Sílvio Romero, um dos mais importantes acadêmicos, retificando sua própria opinião e entrando em contradição com suas concepções etnográficas,<sup>2</sup> considerou, em ensaio historiográfico publicado em livro comemorativo do quarto centenário do “Descobrimento”, Cruz e Sousa como o melhor poeta que o Brasil produzira em sua história. A hipótese cuja validade aqui se pretende examinar é a de que, em lugar de projetar o nome do poeta, a “conversão” de Romero contribuiu para manter o poeta da ilha do Desterro em conflito com as “autoridades” responsáveis pela consagração literária.

A manifestação “surpreendente” de Romero despertou de imediato discretas contestações de críticos e acadêmicos como Medeiros e Albuquerque e José Veríssimo.

Sob o pseudônimo de J. dos Santos, Medeiros e Albuquerque resenhou o *Livro do Centenário* em *A Notícia*, edição de 26 de setembro de 1900, e denunciou a parcialidade de “homem versátil e apaixonado”, revelada por Romero, que antes já mimoseara outros escritores com elogios semelhantes ao recebido por Cruz e Sousa. A distinção não teria, portanto, a importância que se lhe vinha atribuindo.

Em resenha do *Livro do Centenário* publicada no *Jornal do Comércio* em 17 de setembro de 1900, Veríssimo tratou do artigo sobre literatura de Sílvio Romero, a quem atribuiu várias qualidades, mas também “falta de proporções no ajuizar dos escritores e dos livros” “ideias preconcebidas e sentimentos apaixonados no aquilatar-lhes o valor”, “abuso das classificações”

---

2 Segundo Roberto Ventura, Romero teria criado uma “teoria etnográfica hierarquizada” na qual “o negro é apresentado como superior ao indígena, e o branco como mais evoluído do que ambos”. Os portugueses, porém, seriam considerados “povo inferior, resultante do cruzamento entre ibéricos e latinos, que apresentam a impossibilidade orgânica de produzir por si” (VENTURA, 1991, p. 49, grifos do autor).

e “absoluta incapacidade de sofrer a contradição” (VERÍSSIMO, 1900), pondo assim em dúvida os critérios, a isenção e a objetividade do historiador que apontara Cruz e Sousa como “ponto culminante da lírica brasileira após quatrocentos anos de existência” (ROMERO, 1905, p. 197) e que, três anos antes, fizera críticas desassombradas a Machado de Assis com a intenção confessada de colocá-lo “em seu lugar” (ROMERO, 1897, p. XV).

### Romero, crítico de Machado de Assis

O livro de Romero sobre a obra do criador de Capitu teria sido motivado por alusão de José Veríssimo à “*péssima escola* de Tobias Barreto” (ROMERO, 1897, p. 93). Como confessou candidamente em nota de rodapé, Romero julgou que, “depois de perto de trinta anos de lutas”, não devia “deixar sem reparo” declarar-se que estava “filiado em uma péssima escola”. Por isso, perguntava em tom de desafio: “Qual será a *ótima*? Será a de Machado? A de Taunay?” (ROMERO, 1897, p. 66, grifo do autor). Boa parte do livro é dedicada a demonstrar a superioridade do líder da Escola do Recife sobre o festejado romancista carioca, com o que Romero denunciava sua paixão pela prática da polêmica literária. Segundo Brito Broca, Veríssimo, Taunay e Machado pertenciam a um grupo de intelectuais que “subestimava Tobias Barreto” e negava a importância de sua escola (BROCA, 1991, p. 254).

Como era de prever-se, *Machado de Assis: estudo comparativo* sofreu inúmeras críticas. Para Artur Azevedo, Romero não se saíra bem da “tarefa de iconoclasta” (AZEVEDO, 15 dez. 1897, p. 136). Segundo Carlos Magalhães de Azeredo, o livro, a despeito de certas qualidades, não iria representar um “juízo definitivo” sobre o autor de *Quincas Borba*, pois para Romero, de um lado, “sobrou a prevenção” e, de outro, “faltou de todo aquela especial simpatia, que Carlyle reputava condição necessária para o perfeito conhecimento das coisas” (AZEREDO, 9 maio 1898, p. 2). Com mais franqueza, J. dos Santos opinou que se tratava de “um livro infeliz, errado na concepção, errado na execução” (SANTOS, 26 set. 1899, p. 3). Porém, a reação mais forte às críticas de Romero partiu de Labieno, pseudônimo de Lafaiete Rodrigues Pereira, para quem o crítico sergipano falava “uma língua dura, de uma gramática impossível, contaminada da ferrugem de aldeia” e produzira um livro constituído por:

... digressões e digressões, virulências, explosões de vaidade mal disfarçadas, um estilo que não é estilo, barbarismos e solecismos, mau gosto perpétuo, e demolições por toda parte, e, em meio das ruínas, incólume, hirto e duro, como um monolito, o vulto de Tobias Barreto, a fênix da poesia, da eloquência, da filosofia, da história, enfim, de todas as ciências divinas e humanas! (LABIENO, 25 jan. 1898, p. 2)

Machado de Assis não se dignou a responder a Romero, mas encontrou em Artur Azevedo, colega de repartição, no jovem amigo Azeredo e em Medeiros e Albuquerque, confrade de Academia, – como os outros dois, aliás, – quem o defendesse com elegância. Lafaiete Rodrigues Pereira, o mais enfático e impávido defensor, que recolheu seu artigo em livro (LABIENO, 1899), iria ocupar em 1908 a cadeira da ABL deixada vaga pela morte de Machado de Assis.

Como se vê, motivos para isso havia...

Pode-se afirmar que Machado de Assis não ficou indiferente à obra de Romero e às respostas dadas a ela. Em carta datada de 8 de fevereiro de 1898, agradeceu a Rodrigues Pereira a defesa espontânea e enérgica e declarou-se honrado com o “amparo valioso e sólido” (ASSIS, 2008, v. 3, p. 1.365). A Belmiro Braga, em carta de 26 de fevereiro de 1900, mostrou-se satisfeito por dele saber que Antônio Fernandes Figueira, médico com veleidades literárias, também pretendia defendê-lo (ASSIS, 2008, v. 3, p. 1.375).

Com Magalhães de Azeredo, em carta de 7 de dezembro de 1897, tratou mais francamente do caso, colocando em dúvida a idoneidade do trabalho de Romero e dando a entender que o discutia com pessoas próximas e acompanhava atentamente a repercussão dele na imprensa:

É um estudo ou ataque, como dizem pessoas que ouço. De notícias publicadas vejo que o autor foi injusto comigo. A afirmação do livro é que nada valho. Dizendo que foi injusto comigo não exprimo conclusão minha, mas a própria afirmação dos outros; eu sou suspeito. O que parece é que me espanca. Enfim, é preciso que quando os amigos fazem um triunfo à gente (leia esta palavra em sentido modesto) haja alguém que nos ensine a virtude da humildade. (*apud* VIRGILLO, 1969, p. 130)

Carta a Magalhães de Azeredo, datada de 10 de janeiro de 1898, denunciava que, mais de um mês depois, as críticas violentas de Romero ainda ocupavam o seu espírito. Confiava ao amigo que do livro lhe desagradara até mesmo a reprodução de fotografia sua:

Creio que já lhe falei no livro que o Sílvio Romero publicou a meu respeito. Não ousou dizer que é um *ereintement*, para não parecer imodesto; a modéstia, segundo ele, é um dos meus defeitos, e eu amo os meus defeitos, são talvez as minhas virtudes. Apareceram algumas refutações breves, mas o livro aí está, e o editor, para agravá-lo, pôs-lhe um retrato que me vexa, a mim que não sou bonito. Mas é preciso tudo, meu querido amigo, o mal e o bem, e pode ser que só o mal seja verdade. (*apud* VIRGILLO, 1969, p. 136)

Em 2 de fevereiro de 1898, Machado de Assis retoma o assunto para expressar sua concordância com observações expostas por Azeredo em carta anterior e informar que vinha acompanhando no *Jornal do Comércio* refutação de Labieno às críticas de Romero:

O que me escreve do Sílvio Romero creio ser verdade pura. Não tem serenidade de espírito, é por natureza agressivo. Não se pode fazer crítica assim; mas, em suma, eu sou suspeito. No *Jornal do Comércio* apareceu um artigo em resposta ao livro do Sílvio; tem o meu nome por título; procure depois das “Notícias várias”. Não sei quem seja o autor, é o primeiro de uma série, e vê-se que é de amigo. (*apud* VIRGILLO, 1969, p. 139)

Finalmente, em carta datada de 10 de maio de 1898, surgiu, para Machado, a oportunidade de agradecer a Magalhães de Azeredo a citada publicação, na véspera, no *Jornal de Comércio*, de novas contestações a Romero. Tinham-lhe agradado “a fineza do trabalho e a simpatia e afeição”

com que fora tratado. Confessou-se igualmente grato pela espontaneidade da manifestação, pois, segundo alegou, somente “uma verdadeira afeição tomaria a si o cargo desta defesa” (*apud* VIRGILLO, 1969, p. 147). Na verdade, Azeredo não poderia manter-se impassível, pois nas entrelinhas da correspondência Machado dera a entender que contava com sua intervenção “espontânea”.

### Repercussão dos *Últimos sonetos* na imprensa

Em 1905, vinha à luz o terceiro livro póstumo de Cruz e Sousa, publicado em Paris, com excelente qualidade gráfica, graças a esforços de Nestor Victor. No mesmo ano, Sílvio Romero republicava o ensaio do *Livro do Centenário* em *Evolução do lirismo brasileiro*. Ficava, assim, subentendido que sua opinião não fora circunstancial e que continuava a sustentá-la. Os *Últimos sonetos* eram, portanto, publicados sob os melhores auspícios.

Sempre à frente do noticiário literário do vespertino *A Notícia*, Medeiros e Albuquerque pronunciou-se sobre o terceiro livro póstumo de Cruz e Sousa em 13 de outubro de 1905, dizendo que os novos sonetos revelavam, da parte do poeta, grande confiança no próprio talento, mas neles nada havia “de novo, nada de elevado e sublime”. Ao reconhecer que os versos eram “harmoniosos”, constatava a musicalidade deles, mas, assim como os de *Broquéis* (1893) e *Faróis* (1900), não se destacavam por uma significação clara e coerente. Dessa vez, porém, J. dos Santos acrescentou uma nova crítica às que já tinha feito a Cruz e Sousa, atribuindo-lhe um “espírito infantil, inferior” em virtude das “repetições de palavras”, que seriam, segundo o crítico, características dos “cantos primitivos dos povos mais rudes”. Era essa uma maneira nada sutil de associar a suposta inferioridade estética dos *Últimos sonetos* à condição racial do poeta, filho de escravos alforriados.

Na luxuosa revista *Kosmos*, edição de janeiro de 1906, José Veríssimo dignou-se a escrever sobre os *Últimos sonetos*, mas o fez no mesmo texto em que avaliava as *Pedras preciosas*, de Luís Guimarães Filho, e *Vibrações*, de Júlia Cortines. Para outra publicação recente, a segunda série das *Poesias*, do parnasiano e imortal Alberto de Oliveira, prometia outro artigo todo inteiro. Essas escolhas já eram, por si sós, eloquentes para o tratamento que julgava justo para o simbolista Cruz e Sousa.

Em sua resenha, Veríssimo seguiu de perto o julgamento de Medeiros e Albuquerque, enfatizando a associação da poesia de Cruz e Sousa à sua condição de negro. Veríssimo disse ter modificado sua opinião anterior após a leitura dos *Últimos sonetos*. Com as obras anteriores, *Broquéis* e *Faróis*, sentira apenas a “música das palavras” e o “dom da melodia”, que julgava ser “comum aos negros”. Não tendo percebido no poeta “capacidade de expressão”, concluíra antes que ele ou não tinha “nada para dizer” ou “não o sabia de todo dizer” (VERÍSSIMO, 1906, p. 9).<sup>3</sup>

3 Cabe lembrar que a revista *Kosmos* não trazia numeração de página.

Quanto aos novos sonetos, afirmou que dificilmente poderiam ser resumidos por uma epígrafe ou traduzidos para outra língua por não possuírem significação nítida. Como “cacoete” do poeta, “próprio dos primitivos”, apontou as “repetições enfáticas” de palavras. Nos seus versos repetitivos, reproduzia-se a “monotonia barulhenta do tantã africano” (VERÍSSIMO, 1906, p. 10). Medeiros e Albuquerque fora mais elegante no pretendido rebaixamento do poeta em virtude de sua ascendência.

Segundo Veríssimo, o apego de Cruz e Sousa à forma do soneto revelaria “a curteza da sua faculdade de expressão poética”, mas entre suas palavras “gritadoras” ou “balbuciantes” se vislumbraria “a alma profunda de um poeta, tanto mais digno de simpatia e estima, quando se sente que ele devia sofrer acerbamente da incapacidade de exprimi-la”. Por vezes, no novo livro, Cruz e Sousa conseguiria, graças à “energia” do seu “sentimento poético”, “romper as pesadas névoas que lhe encobriam e vedavam a manifestação transparente, e que o revelam um poeta” (VERÍSSIMO, 1906, p. 10). Essa seria afinal a novidade dos *Últimos sonetos*: um ou outro poema em que Cruz e Sousa conseguia expressar-se com dificultosa efetividade apesar do balbucio predominante.

As alegadas deficiências de Cruz e Sousa teriam sido compensadas por um “sentimento recôndito, aflito, doloroso, sopitado, e por isso mesmo trágico, das suas aspirações de sonhador e da sua mesquinha condição de negro, de desgraçado, de miserável, de desprezado” (VERÍSSIMO, 1906, p. 11). Era a luta do indivíduo com o pesado lastro da origem racial, de que certamente emanavam, do ponto de vista do crítico, as mencionadas “névoas” prejudiciais à expressão poética.

Embora defendesse, como outros intelectuais de seu tempo, a miscigenação como forma de se obter um desejável “branqueamento” da população brasileira e, com ele, a reabilitação e a integração das raças ditas “inferiores” à civilização, em virtude de propiciar a “mistura progressiva” o fatal predomínio da raça considerada “superior”, Sílvio Romero, em mais uma das suas notórias contradições (cf. VENTURA, 1991, p. 75), valorizava a mestiçagem como “fator de diferenciação nacional” e ousou atribuir proeminência à obra poética de Cruz e Sousa, de exclusiva ascendência africana. Por sua vez, José Veríssimo revelou, na análise dos *Últimos sonetos*, empregar o racismo científico de uma forma *bem brasileira*, isto é, como “instrumento conservador e autoritário de definição da identidade social da classe senhorial e dos grupos dirigentes, perante uma população considerada étnica e culturalmente inferior” (VENTURA, 1991, p. 51 e 60-1), a despeito de defender a superioridade literária de um mestiço, Machado de Assis. Note-se, porém, que o autor de *Quincas Borba* embranqueceu *sociologicamente* graças ao casamento com a portuguesa Carolina e a uma progressiva ascensão social, ao passo que Cruz e Sousa não pôde libertar-se da sua condição de “emparedado”. Com efeitos de luz, retratos fotográficos de Machado como o encartado no segundo número da revista *O Álbum* (jan. 1893), dirigida por Artur Azevedo, procuraram “embranquecê-lo”. Documento eloquente desse processo é a certidão de óbito do escritor, onde se informava que o falecido era de “cor branca” (MACHADO, 1908, p. 2).

Ao final da resenha, Veríssimo acusou os amigos e admiradores de Cruz e Sousa de incompreensão por terem pretendido fazer do poeta, contrariamente a suas inclinações e possibilidades, um “chefe de escola, um lábaro de combate”. Na visão do crítico paraense, seria esse um equívoco nascido da piedade ou da simpatia pessoal, pois Cruz e Sousa não passaria de “um negro bom, sentimental, ignorante, de uma esquisita sensibilidade, cujos choques com o ambiente social resultaram em poesia”. Em virtude da ausência de qualidades nas quais o próprio poeta passou a acreditar, Cruz e Sousa não possuiria “concepção teórica da sua arte, nenhuma estética a comunicar”; teriam sido “os seus amigos [...] que lhe insuflaram ou lhe emprestaram vaidades de esteta, que a sua obra e a sua pessoa desmentiam” (VERÍSSIMO, 1906, p. 11).

### Recrudescimento de uma velha rivalidade

No mesmo ano de 1906, Romero e Veríssimo viriam a trocar críticas e insultos. No *Compêndio de história da literatura brasileira*, que Romero assinou com João Ribeiro, mencionaram-se *pseudocríticos* que se ocupariam exclusivamente das correntes *estranhas*, que, provindas “de um ou mais pontos do horizonte intelectual do mundo em um tempo dado”, atuam sobre a formação da literatura, entendida como um “organismo que se desenvolve”. Tais críticos deixariam em segundo plano as “forças *internas*”, inerentes a uma dada literatura, como a raça e o meio em que se desenvolve, ficando limitados, por incompetência, a “ver nos fenômenos espirituais da nação, quer intelectuais, quer emotivos, senão a face mais superficial e exterior” (ROMERO; RIBEIRO, 1909, p. VIII-IX).<sup>4</sup>

À coletânea *Que é literatura? E outros escritos*, de 1907, Veríssimo juntou um texto sobre o *Compêndio*, cujas principais ideias atribui a Romero, isentando João Ribeiro de responsabilidade por elas. O crítico paraense acusou o colega sergipano de “certa inferioridade moral” por não suportar a crítica e apreciar ser alvo de adulações. Fez também, ao lado de alusões à origem provinciana de Romero, restrições às suas qualidades intelectuais e à sua parcialidade como crítico:

Homem puramente especulativo, de uma província literária cujas más origens ainda a viciam e maculam das paixões pessoais, homem do livro, sem faculdade de renovação intelectual (pois há trinta anos o Sr. Sílvio Romero refaz a mesma obra) como quer que seja isolado no seu meio pelo seu matutismo inveterado, ou apenas cercado por alguns devotos acólitos que lhe não afrontam o horror à contradição, e mais extremado dele por uma velha ojeriza de provinciano contra a “Corte”, que sempre se lhe imaginou hostil, o ilustre literato exagerou o amor das suas caras letras pátrias, e de algumas das suas ideias gerais, até ao ponto de não querer que ninguém mais a amasse, senão com o seu beneplácito e segundo as suas fórmulas. (VERÍSSIMO, 1907, p. 234)

Ao tratar do vício de citar-se a si próprio e de atribuir-se descobertas no campo da teoria e da crítica literárias, em que reiteradamente incidiria Sílvio Romero, Veríssimo resumiu a prática com irreverência: “Jamais se viu um tão extraordinário caso de masturbação intelectual”

<sup>4</sup> Cita-se pela segunda edição.

(VERÍSSIMO, 1907, p. 235). Antes mesmo que viesse à luz *Que é literatura?*, Veríssimo se sentiria movido a tratar de seu desafeto de forma ainda mais incisiva em virtude de uma nova manifestação do historiador da literatura brasileira.

Escalado para proferir em dezembro de 1906 na Academia Brasileira de Letras o discurso de recepção a Euclides da Cunha, eleito para a vaga aberta com a morte de Valentim Magalhães, Sílvio Romero não perdeu a oportunidade para farpear desafetos, exaltar mais uma vez o mestre Tobias Barreto e verberar intelectuais e governos ao responsabilizá-los pelas mazelas nacionais, – tudo isso diante do presidente da República, Afonso Pena,<sup>5</sup> e dos *imortais* residentes no Rio de Janeiro, incluindo-se, entre eles, Machado de Assis e José Veríssimo. Não houve conveniência ou liturgia que refreasse a língua do destemido sergipano, pois vitimou o falecido ocupante da cadeira e até mesmo o patrono dela.<sup>6</sup> Valentim Magalhães, por exemplo, não podia contar com sua simpatia por ter sido “... durante mais de vinte anos o porta-bandeira da oposição tenaz, implacável, irredutível, contra tudo que se pensou e se fez na Escola do Recife” (ACADEMIA, 1906, p. 2). Quanto a Castro Alves, tido por Romero como êmulo de Tobias Barreto, impunha-se relativizar a sua importância:

Castro Alves!... Vale muito. Mas admiro a serenidade, a suficiência, a confiança, o ar de superior e competente alvitre com que a moda carioca acoroçada pela crítica de arribação, que esvoaça sobre nós, de vários pontos do horizonte, em períodos climatéricos, fala dele, qual se fora o nosso Körner, o nosso Rückert. (ACADEMIA, 1906, p. 2).

Entenda-se que, para o notório germanista, os alemães Friedrich Rückert e Carl Theodor Körner representavam modelos de grandiosidade poética, ao passo que a menção a uma *crítica de arribação*, fatalmente transmigrada para o Rio, como se fora tangida por fenômenos climáticos, era uma carapuça colocada à disposição de seus confrades, muitos dos quais se deslocaram das províncias para a Corte ou Capital Federal, conforme a época da migração.

A mais de um século de distância, tem-se a impressão de que, para o incansável e renitente defensor da Escola de Recife, qualquer elogio a outro intelectual era usurpado do grande líder Tobias Barreto. Por isso, talvez incomodassem tanto a Romero “os festejos suspeitos a certos renegados que por qualquer motivo caíram nas graças de determinados críticos, que se arroga[va]m nesta boa terra a função de distribuir os títulos e louvores espirituais” (ACADEMIA, 1906, p. 2). Ora, somente José Veríssimo dispunha de autoridade e legitimidade quase institucional semelhante à do próprio autor da *História da literatura brasileira* (1888) para prodigalizar honrarias e distinções intelectuais. Pouco depois, Romero afirmou que, em quatrocentos anos de “lides espirituais brasileiras”, nunca se vira “uma tal e tão prolongada sanha de desprestígio e denegrimiento” como a dirigida contra Tobias Barreto por gente que, segundo sua visão, tinha

---

5 Romero criticou com ênfase e bastante insistência a reforma urbana iniciada por Pereira Passos com apoio do governo federal. Em sua opinião, não se devia “contrair empréstimos loucamente avultados e ruinosos para os aplicar em obras suntuárias, quando os serviços mais simples est[avam] por organizar por todo país” (ACADEMIA, 1906, p. 2).

6 O crítico deixou bem claro, logo de início, que não iria sacrificar a sua franqueza nas aras da pomposidade acadêmica: “A Academia não se pode afigurar a organização da hipocrisia para que eu haja de impor silêncio a mim mesmo, sacudindo da alma, lá fora, seletas convicções, como se espanasse o pó dos sapatos no ádito dos templos majestosos e terríveis” (ACADEMIA, 1906, p. 2).

“tão fácil o entusiasmo e sab[ia] com tanto jeito baloiçar os turíbulos diante de uma série quase infundável de manipansos de toda a casta” (ACADEMIA, 1906, p. 2).

José Veríssimo não se furtou a vestir todas as carapuças e juntou a *Que é literatura? E outros escritos*, de 1907, que ainda estava no prelo, um “*Post scriptum*” com respostas ao seu declarado desafeto. Seria, afinal, difícil afetar impassibilidade diante da contundência do discurso, a qual não escapou ao “bonachão” Artur Azevedo, para quem o efeito de certos trechos “seria mais vibrante na Câmara dos Deputados ou no Senado, que em uma assembleia tranquila, de homens de letras”. Rememorando em *O País* o que vira e ouvira, assim descreveu a postura assumida pelo crítico: “Os seus braços tinham gestos, a sua voz inflexões, os seus olhos lampejos de ódio. Dir-se-ia que o tinham encarregado de acusar toda a nossa época, e não houve quem não levasse a sua tarefa...” (A., 20 dez. 1906, p. 2).

Em seu livro, Veríssimo abordou o *escândalo da Academia* a princípio com altivez, invocando o imperativo social da civilidade, que teria sido acintosamente desprezado pela verborragia rebarbativa do orador:

... só é verdadeiramente livre o selvagem ou o grosseirão. A prolixidade somente já é num salão ou numa Academia um documento de mau gosto ou de má criação. Mas se o discurso acadêmico vem cheio dessa coisa odiosa e repugnante, o eu do orador, que aos elogios das personagens a quem, segundo os estilos, os deve, substitui o seu próprio panegírico, e o piora não com as finas e leves ironias que o gênero permite e até desafia, ou ainda com algum desabrimento de ideias ou expressões em boa forma literária toleráveis, mas com indiretas grosseiras, chulices de capadócio, alusões intencionalmente afrontosas e outras inconveniências, esquecendo o orador que não fala por si, mas como órgão da Academia, falta menos a qualquer retórica que aos mais comezinhos preceitos de civilidade. (VERÍSSIMO, 1907, p. 272)

Com sua falta de decoro, Romero teria inquinado “uma tribuna que souberam honrar e alumiar do seu talento e do seu espírito Joaquim Nabuco, Medeiros e Albuquerque, Oliveira Lima, Olavo Bilac, Sousa Bandeira, Graça Aranha, Afonso Arinos e outros”. Segundo Veríssimo, o resultado não deveria causar surpresas: “Mas não o malsinemos por isso; ninguém de fato podia dele esperar, ou esperava, outra coisa” (VERÍSSIMO, 1907, p. 272).

Veríssimo não sustentou, porém, o nível em que a princípio se colocou, pois, abandonando a postura de estudada serenidade, logo desceu à arena (ou rinha), revelando-se ressentido por uma das insinuações de Romero:

A minha pobre crítica, com ser tão mofina e desprezível perante a crítica “cientificista” do Sr. Sílvio Romero, tem o dom de irritar até a raiva o eminente crítico. Redondamente chamou-lhe no seu discurso de “crítica de arribação”. Vindo dele, a exprobração é de uma singular inconsciência. Ainda se a crítica do Sr. Sílvio Romero houvesse nascido ali às beiras do opulento Carioca ou do caudaloso rio da Joana ou das Caboclas, se lhe compreenderia o ridículo reproche! Mas não, científicista ou sociológica, ela surgiu do Vaza Barris e engrossou no Capiberibe.

Veríssimo acabou por retribuir os insultos preconceituosos de que fora vítima com preconceitos muito semelhantes, referindo-se de maneira desairosa às origens de seu desafeto:

Tal é, porém, como está vendo o leitor, o critério do Sr. Sílvio Romero: provinciano, sergipano do Lagarto ou de não sei que bicho e, demais, inimigo irreduzível do Rio de Janeiro, contra o qual ainda investiu no seu discurso,<sup>7</sup> ele ajunta aos seus muitos defeitos e incapacidades mais esta, e de arrasar, de ser, tal qual ele, provinciano! Crítico de arrição! (VERÍSSIMO, 1907, p. 273-4)

Como informou Brito Broca, Veríssimo chegou ao Rio de Janeiro após a Proclamação da República como um crítico reconhecido no Pará, mas nessa altura Sílvio Romero “já tinha feito um nome no Rio, quer dizer: um nome nacional” (BROCA, 1991, p. 231). São esses precedentes que esclarecem o remoço de Romero, de cuja fragilidade Veríssimo se aproveitou com muita verve.

Após uma ferina menção à rotundidade e à vaidade de seu antagonista,<sup>8</sup> Veríssimo afirmou que Romero se fizera “famoso pelas suas classificações, nomenclaturas, enumerações, listas e róis de poetas e escritores de toda a ordem” e que, “do alto de sua cátedra infalível, já proclam[ara] nada menos de três ‘primeiros’ poetas brasileiros”. Com essa patente ironia, Veríssimo fazia clara referência ao então recente *Livro do centenário*, onde a honraria coubera a Cruz e Sousa.

Considere-se que para Veríssimo, defensor extremado da superioridade literária de Machado de Assis, era fundamental denunciar a incongruência de elegerem-se três primeiros poetas brasileiros para pôr em dúvida o critério e a coerência do exercício da crítica literária por Romero, pois, por essa via, desqualificava o livro de 1897 que colocara o autor de *Memórias póstumas de Brás Cubas* abaixo do líder da assim chamada Escola do Recife. Para Wilson Martins, o paralelo entre os dois, em seu despropósito, “já alcançou na história das nossas ideias críticas aquele ponto de ridículo que o situa para além de todas as discussões sérias” (MARTINS, 2002, p. 313).

### Últimas hostilidades do conflito

A resenha de *Últimos sonetos* publicada por Veríssimo na *Kosmos* foi julgada digna de figurar na sexta e última série, publicada em 1907, dos *Estudos de literatura brasileira*. O volume foi aberto por um artigo originado de resenha publicada no *Correio da Manhã*, número de 10 de setembro de 1902, a respeito da segunda edição da *História da Literatura Brasileira*, de Sílvio Romero, iniciada

---

7 V. nota n. 5.

8 Dando como certo ter sido chamado de adorador de manipansos, Veríssimo retruca da seguinte forma: “... o único que se poderia figuradamente chamar sem impropriedade de manipanso é justamente o Sr. Sílvio Romero. Primeiro pelo seu físico (Cândido de Figueiredo define manipanso: ‘indivíduo muito gordo’), depois pelo seu gosto da adoração, pelo seu feitio espiritual de ídolo que se compraz em ser incensado e se arrelia e desespera não só de o não incensarem, mas de que se incensem a outros” (VERÍSSIMO, 1907, p. 275).

naquele ano pela Garnier.<sup>9</sup> Veríssimo criticou a lacuna na obra historiográfica no que concerne ao romance e ao teatro, mencionou as notórias “inexatidões de fato ou de juízo, os abusos de generalização, a carência de serenidade e imparcialidade crítica” (VERÍSSIMO, 1977, p. 10), classificou Romero como “um nervoso, um apaixonado, um temperamento de combate” (VERÍSSIMO, 1977, p. 10), inclinado às polêmicas, considerou-o grande devedor de Francisco Adolfo de Varnhagen e opôs-se ao seu conceito amplo de literatura, decorrente de seu germanismo, que o levou a considerar em sua *História* “tudo quanto se escreveu na ordem intelectual” (VERÍSSIMO, 1977, p. 13).

Em um único volume, portanto, Veríssimo desacreditou Cruz e Sousa e questionou a validade do método crítico de Sílvio Romero, *fiador* da grandiosidade do poeta simbolista.

Como reação às reiteradas críticas do seu antagonista, Romero escreveu as *Zeveryssimações ineptas da crítica*, publicadas no Porto em 1909, que constituíam uma violenta catilinária onde as respostas às críticas do colega de Academia Brasileira de Letras se achavam envoltas em insultos e questionamentos morais. O nariz pronunciado e os gestos comedidos de Veríssimo inspiraram a Romero a alcunha de Tucano Empalhado, que aplicou ao desafeto. A origem amazônica de Veríssimo (nascido em Óbidos, no Pará) permitiu a Romero apelidá-lo de Saint-Beuve Peixe-Boi, sedoso marajoara e manhoso pescador. Sua ascendência mestiça rendeu-lhe a classificação de “pardo irrecusável”. A virulência dos insultos teria como justificativa procedimentos reprováveis de Veríssimo como crítico, que se submetia a “escrever por empreitada nos jornais” (ROMERO, 1909, p. 10), reduzindo-se a “*pennyliner*”<sup>10</sup> (ROMERO, 1909, p. 51), e que reunia indiscriminadamente seus textos de imprensa em volumes, como os da série *Estudos de literatura brasileira*, os quais Romero comparou a “pacotes ou embrulhos de inhames e rapaduras” (ROMERO, 1909, p. 11).

Mas o pior procedimento do crítico paraense seria, sempre segundo o irascível Romero, a manipulação das pessoas segundo quatro estratégias:

1) empregar um “jeitinho manhoso” para aproximar-se e fazer camaradagem com “todos os *medalhães literários*”, do que Veríssimo teria sabido tirar partido: “Com os medalhões fundou revistas, ajudou a formar academias, fez círculos de palestras, nos quais havia, oh! maravilha rara! um curioso *five ó klok-tea*” (ROMERO, 1909, p. 11);

2) empenhar-se em uma “insinuação indireta, doce, suave, mansueta e proveitosa no meio jornalístico”, chegando a colaborar simultaneamente em vários periódicos, de onde disparava “tiros pagos nos outros que, para lhe retrucarem, t[ingham] de fazer despesas, gastar dinheiro” (ROMERO, 1909, p. 14), como, aliás, Romero fazia, ao publicar em Portugal;

3) manter sempre uma “habilíssima, e veladíssima, amistosa atitude perante os governos”

9 O segundo tomo sairia em 1903.

10 *Pennyliner*: palavra da língua inglesa com que se designavam os colaboradores da imprensa remunerados por linha publicada.

(ROMERO, 1909, p. 14), graças a que foi agraciado com prebendas e comissões vantajosas;

4) cultivar boas relações com a Garnier e seu empregado Lansac, o que sabia ser “arranjo indispensável para o empacotilhamento dos embrulhos”, isto é, “a arrumação dos artigos dos jornais em livros” (ROMERO, 1909, p. 16).

As manhas e maquinações do crítico paraense vinham, segundo Romero, em socorro de sua debilidade como crítico, pois não passaria de “fonógrafo” das palavras alheias. De moral duvidosa e sem convicções teóricas, prestava-se muitas vezes a ser “mero arrematador de ódios e despeitos alheios” (ROMERO, 1909, p. 34).

Em virtude do caráter vil que emprestou a Veríssimo, Romero pôde questionar a lisura dos juízos críticos expedidos pelo colega: “Os ataques aos talentos novéis eram, consciente ou inconscientemente, para agradar à velha guarda de querencosos medalhões e enfatiados notáveis” (ROMERO, 1909, p. 13). A ser verdadeira a diatribe, Cruz e Sousa poderia ter sido prejudicado ao ser identificado ao hostil grupo dos *novos*, que por anos cultivou ostensiva hostilidade contra alguns dos principais acadêmicos.

Se a inesperada “conversão” de Romero em defensor da poesia de Cruz e Sousa pôde ser atribuída à sua amizade com Nestor Victor, seu vizinho, que tanto lhe encareceu em conversas amenas as qualidades morais e literárias de Cruz e Sousa, então recentemente falecido, a hostilidade crescente entre Romero e Veríssimo, a qual culminaria nas *Zeveríssimas inaptas da crítica*, poderia levar a pensar que o silêncio em torno da obra de Cruz e Sousa ou, então, as apreciações sarcásticas ou condenatórias de sua obra, como a que escreveu Veríssimo, eram possivelmente movidos por intrigas e animosidades entre poderosos antagonistas atuantes no campo literário. Quando vivo, Cruz e Sousa foi identificado ao grupo dos *novos*, que durante anos combateu com críticas e insultos os *medalhões*. Após a morte, sua obra passou a ser defendida por Sílvio Romero, que ousara, no mesmo ano de fundação da Academia Brasileira de Letras (1897), romper o coro de louvores em prol de seu presidente<sup>11</sup> e que, como se viu, não morria de amores por muitos acadêmicos e abominava as rodinhas literárias da Garnier e seus expedientes de apoio mútuo.

Talvez não seja tão despropositado concluir que, apesar de enfático, o apoio tardio e *isolado* de Romero não teve o condão de conciliar a obra de Cruz e Sousa com as instâncias de consagração literária do Rio de Janeiro e que, pelo contrário, provavelmente contribuiu para retardar por muitos anos o reconhecimento público de seu valor como um dos principais poetas brasileiros de todos os tempos.

---

11 Romero sabia que sua intervenção seria mal recebida por ser contrária a certo consenso, mas ostentava indiferença olímpica à opinião geral: “Humorismo, pessimismo, filosofia e outras grandes palavras são as contas do rosário que os crentes costumam desfiar diante do seu ídolo. Estão no seu direito. Mas neste ponto quero ser o espírito que nega, o Mefistófeles deste novo Faust; porém um negador complacente e doce, munido de provas e documentos” (ROMERO, 1897, p. 70).

## Referências

ACADEMIA Brasileira de Letras. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, p. 2, 6.-9. col., p. 2, 1.-8. col., 19 dez. 1906.

A., A. [iniciais de Artur Azevedo] Palestra. *O País*, Rio de Janeiro, p. 2, 7. col., 20 dez. 1906.

ASSIS, M. de. *Obra completa em quatro volumes*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008. v. 3.

AZEREDO, C. M. de. Estudos contemporâneos: Machado de Assis e Sílvio Romero. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, p. 1, 4.-5. col., p. 2, 1.-2. col., 9 maio 1898.

BROCA, B. *Naturalistas, parnasianos e decadistas: Vida literária do realismo ao pré-modernismo*. (Org. de Luiz Dantas). Campinas: Ed. da UNICAMP, 1991.

HERÓI, Elói, o. Croniqueta. *A Estação*, Rio de Janeiro, ano XXVI, n. 23, p. 136, p. 136.

LABIENO [pseudônimo de Lafaiete Rodrigues Pereira]. Machado de Assis: estudo comparativo por Sílvio Romero. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, p. 2, 6.-7. col., 25 jan. 1898.

\_\_\_\_\_. *Vindicae: o Sr. Sílvio Romero crítico e filósofo*. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos, 1899.

LOF. Notas literárias. *Gazeta da Tarde*, Rio de Janeiro, p. 2, rodapé, 25 abr. 1901.

MACHADO de Assis. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, p. 2, 2.-4. col., 30 set. 1908.

MARTINS, W. *A crítica literária no Brasil*. 3. ed. at. Rio de Janeiro: Francisco Alves; Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná, 2002.

PACHECO, F. A monografia do Sr. Sílvio Romero. *Rosa Cruz*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 21-3, jun. 1901.

ROMERO, S. *Evolução do lirismo brasileiro*. Recife: J. B. Edelbrock, 1905.

\_\_\_\_\_. *Machado de Assis: Estudo comparativo de literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1897.

\_\_\_\_\_. *Zeveryssimações ineptas da crítica: repulsas e desabafos*. Porto: Comércio do Porto, 1909.

\_\_\_\_\_. RIBEIRO, J. *Compêndio de história da literatura brasileira*. 2. ed. refundida. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1909.

SANTOS, J. dos. Crônica literária. *A Notícia*, Rio de Janeiro, n. 226, p. 3, alto, 26 set. 1900.

\_\_\_\_\_. Crônica literária. *A Notícia*, Rio de Janeiro, p. 3, alto, 26 set. 1899.

VENTURA, R. *Estilo tropical: história cultural e polêmicas literárias no Brasil (1870-1914)*.

São Paulo: Cia. das Letras, 1991.

VERÍSSIMO, J. Livros novos. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, p. 1, 1.-2. col., 2 set. 1901.

\_\_\_\_\_. Revista literária. O livro do Centenário. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, p. 1, 3.-4. col., 17 set. 1900.

\_\_\_\_\_. A história da literatura brasileira. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, p. 1, 1.-3. col., 10 set. 1902.

\_\_\_\_\_. Vida literária: uma poetisa e dois poetas. *Kosmos*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 1, p. 7-11, jan. 1906.

\_\_\_\_\_. *Que é literatura? e outros escritos*. Rio de Janeiro: Garnier, 1907.

VIRGILLO, C. (ed.). *Correspondência de Machado de Assis com Magalhães de Azeredo*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro; Ministério da Educação e Cultura, 1969.



**TRADUÇÃO E INVENÇÃO:  
GONZAGA DUQUE E A CRÍTICA DE ARTE SIMBOLISTA  
TRANSLATION AND INVENTION:  
GONZAGA DUQUE AND THE SYMBOLIST ART CRITICISM**

*André Soares Vieira<sup>1</sup>*

**Resumo**

Este trabalho tem por objetivo refletir sobre algumas especificidades de um tipo de texto situado entre o ensaístico e o comentário: a crítica de arte praticada por um crítico-escritor do simbolismo brasileiro, Gonzaga Duque (1863 – 1911). Na esteira teórica de autores como Dario Gamboni (1991), Françoise Lucbert (2005) e Liliane Louvel (2006), dentre outros, trata-se de perceber os modos como o crítico de arte simbolista opera uma tradução intersemiótica, passando do icônico ao verbal, ao descrever os quadros a que se refere. Se a pintura detém o poder de transformar a linguagem da crítica de arte por meio de uma “tradução” dos efeitos picturais das obras comentadas, tal tradução residiria na adaptação da materialidade do quadro para a realidade do texto, através das evocações poéticas que prolongariam a experiência estética. É o que faz Gonzaga Duque em relação às obras de pintores como Félicien Rops, Puvis de Chavannes e Helios Seelinger, por meio de uma crítica de arte simbolista que transforma a substância pictórica em texto poético de forma criativa.

**Palavras-chave:** Crítica de arte; Tradução e transposição intersemióticas; Gonzaga Duque; Literatura e pintura; Simbolismo.

**Abstract**

This paper aims to reflect on some specific elements of a type of text situated between the essayist and the commentary: the art criticism practiced by a critic-writer of Brazilian symbolism, Gonzaga Duque (1863 - 1911). Based on theoretical studies by authors such as Dario Gamboni (1991), Françoise Lucbert (2005) and Liliane Louvel (2006), among others, we propose to understand the ways in which the symbolist art critic operates an intersemiotic translation, moving from the iconic to the verbal, when describing the pictures to which he refers. If painting has the power to transform the language of art criticism through a “translation” of the pictorial effects of the commented works, such a translation would lie in adapting the materiality of the painting to the reality of the text, through the poetic evocations that would prolong aesthetic experience. This is what Gonzaga Duque does with regard to the works of painters such as Felicien Rops, Puvis de Chavannes and Helios Seelinger, through a symbolist art criticism that transforms pictorial substance into poetic text in a creative way.

**Keywords:** Art criticism; Intersemiotic translation and transposition; Gonzaga Duque; Literature and painting; Symbolism.

---

<sup>1</sup> Professor Associado IV do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Santa Maria.



Desde os exercícios retóricos praticados na Antiguidade por meio da *ekphrasis* clássica, passando pelas transposições de arte no século XIX, até a pintura moderna que insere o texto em seus quadros, as relações entre imagem e texto engendraram historicamente uma série de possibilidades e problematizações. Como resultado, múltiplas foram as abordagens que se debruçaram sobre as interações entre o icônico e o verbal. Neste trabalho, pretendo refletir sobre algumas especificidades dessas relações em um tipo de texto situado entre o ensaístico e o comentário: a crítica de arte praticada por um crítico-escritor brasileiro, Gonzaga Duque (1863 – 1911). Ao comentar os quadros a que se refere, o crítico de arte simbolista consolida uma dimensão criativa da crítica, sugerindo uma visão poética e subjetiva das obras em detrimento da visada racional de cunho positivista.

Primeiro crítico de arte brasileiro, pertencente à primeira geração simbolista, respeitado e admirado por Cruz e Sousa, tendo se alinhado ao grupo do qual também fizeram parte Mário Pederneiras, Álvaro Moreyra e Filipe d'Oliveira, Gonzaga Duque igualmente transitou pela crônica, pelo romance e pelo conto. Grande parte de sua produção de crítica de arte foi publicada em jornais e revistas da época. Iniciou sua carreira na imprensa em 1882 na *Gazetinha*, de Artur Azevedo, prosseguindo sua colaboração em jornais como *A Semana*, *O Paiz*, *Diário de Notícias*, *O Globo*, *A Cidade do Rio* e *Diário do Commercio*. Foi colaborador de duas revistas simbolistas: *Vera-Cruz* e *Rosa-Cruz*, mas foi na *Kosmos* que sua crítica de arte se mostrou mais representativa. Escreveu alguns contos e diversos ensaios sobre a arte brasileira. Em 1887, publica *A arte brasileira*, considerado por Andrade Muricy (1987, p. 247) “o primeiro panorama que possuímos da vida das nossas belas-artes”. Em 1899, publica *Mocidade Morta*, romance que o faz reconhecido como uma das mais importantes figuras do simbolismo em prosa no Brasil. Alguns de seus artigos publicados pela revista *Kosmos* seriam reunidos e publicados em *Graves & frívolos*, livro de 1911. Postumamente, em 1929, surge outra coletânea de textos críticos, *Contemporâneos*.

### Contra a “crítica ensobrecasacada”

Os estudos sobre a crítica de arte do século XIX constituíram um dos principais objetos de pesquisa de Dario Gamboni. Em um texto publicado na revista *Romantisme*, em 1991, o crítico italiano se interroga sobre o processo de dependência a que normalmente foram submetidos os estudos sobre a crítica de arte (facilidade de acesso, qualidade literária e reconhecimento literário de seus autores). A dupla dependência acadêmica da crítica de arte – da crítica e história literárias e da história da arte – seria derivada de sua natureza dual e de sua posição intermediária, entre a semiótica e a sociologia. “De um ponto de vista semiótico, ela (a crítica) está ligada, com efeito, tanto ao sistema icônico quanto ao sistema verbal que ela busca relacionar”<sup>2</sup> (GAMBONI, 1991, p. 12). Já de uma perspectiva sociológica, é possível situá-la na intersecção de dois campos. Tomada

---

2 Tradução nossa de todas as citações de Dario Gamboni.

como um campo, a crítica de arte do século XIX possuiria, assim, um fraco grau de autonomia, submetida aos campos literário e artístico dominantes. No interior do campo literário, a crítica de arte se vê em uma posição marginal, até mesmo inferior, por conta de sua associação com a imprensa (publicada em jornais), a “literatura industrial”, e da importância do referente extralinguístico.

Por sua vez, Didi-Huberman (2017) questiona um aspecto que historicamente dominou a história da arte como disciplina: seu tom de certeza. Ao se constituir em ciência a partir do século XIX, integrando o pólo científico, a história da arte perde o princípio da incerteza, criando uma problemática ao historiador da arte, uma vez que este não tem diante de si um objeto circunscrito, que possa ser apreendido e reconhecido em todas as suas faces. Assim, tudo em um livro de história da arte parece visível, definitivo, discernido; todas as imagens são passíveis de serem lidas, decifradas, diagnosticadas segundo um modelo científico seguro. Seu método parte da certeza, própria à ciência, de que a representação se dá de forma unitária.

Observar uma obra de arte passa então a ser o saber nomear tudo o que é oferecido à visão. Dentro desse modelo implícito de verdade absoluta, Didi-Huberman questiona o que teria levado a história da arte a essa retórica da certeza. Ao buscar na arte apenas a história e o saber universitário, o conhecimento específico da arte acabou impondo ao seu objeto, a arte, sua própria forma específica de discurso. A partir da evidência e do tom de certeza que esse tipo de saber determina, compreende-se que tal saber “não buscava na arte senão as respostas já dadas por sua problemática de discurso” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 12).

As considerações de Didi-Huberman apontam, em um certo sentido, para este caráter conceitualizador da história da arte, como de resto da ciência, incompatíveis com o objeto de observação: a imagem de uma obra de arte. É contra esse caráter científico de abordagem que a crítica de arte simbolista se volta, constituindo o pólo artístico a que se refere Gamboni, antes de se ver absorvida pela própria literatura. Espécie de elo entre os campos artístico e literário, gênero híbrido, entre a literatura e a pintura, a crítica de arte contribui para a autonomização dos campos, após um longo período de interrelações entre escritores e artistas. Com efeito, conforme percebido por Lucbert (2005, p. 160), “as críticas de arte associadas ao simbolismo rejeitam os pressupostos racionalistas de uma crítica baseada no conhecimento e optam por um método que situa o julgamento do gosto no nível do sentimento”<sup>3</sup>, algo que solicita uma espécie de adesão espiritual e emotiva em nome da arte. Trata-se da tentativa de fazer ressurgir a dimensão sagrada nos modos de apreensão e de recepção das obras artísticas e literárias, privilegiando a fé ou o misticismo em detrimento da razão.

A especificidade de uma crítica de arte exercida por um escritor engendra uma tensão ainda maior, pois a “autoridade” não provém de um cientista ou historiador, mas de um artista das palavras, de um artífice da linguagem poética com amplos conhecimentos da história da arte. No caso de um escritor simbolista como Gonzaga Duque, certezas e conceitos absolutos

---

3 Tradução nossa de todas as citações de Françoise Lucbert.

cedem lugar a sugestões, estados oníricos e contemplação, o oposto dos métodos científicos empregados pela história da arte. Conforme percebeu Vera Lins, pesquisadora e especialista da obra de Gonzaga Duque, “a força poética da crítica de Gonzaga Duque, que escapa ao rigor do método e ao fechamento do conceito, provoca o pensamento” (LINS, 2008, p. 17). Além disso, interessava aos simbolistas a criação de um público para os textos que escreviam:

Não tinham medo de inventar, de correr riscos, na aventura absoluta, ética e estética que a literatura era para eles. Pode ser derivada daí a incessante criação de pequenas revistas, dissidentes da grande imprensa, como *Revista Contemporânea*, de Luiz Edmundo, *Rosa-Cruz*, de Saturnino de Meireles, e várias outras revistas simbolistas que pululavam na virada do século com o intuito de formar esse público raro (LINS, 2008).

Subjetiva por natureza, a crítica de arte simbolista tenta se afastar de interpretações positivistas que buscavam o sentido objetivo e pragmático das obras de arte. Na contramão das correntes racionalistas e científicas, as críticas de arte retomam as práticas hermenêuticas que dominaram o romantismo no início do século XIX, quando a ação interpretativa partia da figura do autor como instância máxima no processo de produção literária ou artística. Frequentemente, o escritor de arte se identifica com o artista cujas obras são comentadas. Lucbert faz referência a um discurso fundado sobre a empatia: encarnando a figura do intérprete, o crítico simbolista “assimila sua tarefa à do criador e exige de si mesmo as qualidades que ele espera encontrar no artista” (LUCBERT, 2005, p. 157). Percebendo-se, tal qual o artista, como gênio isolado, profético e dotado de poder criativo, mas também dispendo de competência crítica, o escritor de arte vê sua tarefa investida de um valor literário.

Em um artigo reunido postumamente em *Contemporâneos* (1929), Gonzaga Duque dedica-se à obra do pintor brasileiro Helios Seelinger (1878 – 1965), apelando à literatura ao tratar dos quadros *Salammbô e a lua* e *Salammbô e a cobra*, inspirados na personagem do romance homônimo de Gustave Flaubert:

Não é que ela se force nos ambages de exotismos pasmadores, que delicia o *snoob* nas bizarrices crespas do seu guindado gosto à *des Esseintes* posições, e estupideficam a mais, se é possível o máximo, os farsantes do amadorismo que se empavesam e se repimpam com o xarel da nobiliarquia. Não! Ela é sincera dentro da sua manifestação, e se realça pela originalidade do seu modo de ser em improvisos de concepção (DUQUE, 1929, p. 42).

Após discorrer sobre a inutilidade das críticas que tentam filiar artistas como Seelinger a alguma escola ou movimento determinado, *crítica ensobrecasacada, circunspecta e doutoral*, ou seja, a crítica oficial e acadêmica contra a qual se volta invariavelmente, Duque (1929) passa a ver “o que é, de fato, essa obra que nos prende a contemplá-la e nos sacode os nervos com a sua variedade eclética de assuntos e o ruído policromo de suas cores” (p. 39). Estamos diante de um discurso fundado nos efeitos sinestésicos do quadro por meio de uma linguagem rara que realça impressões ao invés de certezas. Além disso, recorre à literatura e não a métodos científicos ao evocar a personagem emblemática de Huysmans em *À rebours* (1884) – Jean

Floressas des Esseintes – para melhor caracterizar a Salammbô apresentada por Seelinger.

### A crítica de arte como tradução da pintura

Ao refletir sobre as regras da crítica de arte como gênero, Jean-Pierre Leduc-Adine observa que esse tipo de discurso desperta um duplo interesse da semiótica: por um lado diz respeito ao próprio texto que as obras de arte constituem (pintura, escultura, arquitetura, música); por outro, remete ao metatexto que tenta analisá-las, “sobre o funcionamento do sentido em um texto que visa, ele também, a explicitar o funcionamento do sentido em um outro sistema semiológico” (LEDUC-ADINE, 1991, p. 100, tradução nossa).

Espécie de avatar da crítica artística iniciada por Denis Diderot em seus *Salões* e cujo apogeu se dá no século XIX com a crítica poética de escritores como Stendhal, Baudelaire e Huysmans, a produção crítica de Gonzaga Duque atualiza o trabalho dos mestres franceses, abrindo caminho para os ensaios, prefácios de catálogos e livros de arte que irão se afirmar ao longo do século XX. Liliane Louvel faz referência à co-presença de dois sistemas heterogêneos de representação ao abordar a tradução/translação de um sistema a outro:

Falaremos de “tradução”, ou antes de “translação”, como a ação de passar de um lugar a outro, de uma linguagem a outra, de um código semiológico a outro. Tratar-se-á de observar os modos de funcionamento desta “translação”, de recuperar os traços de heterogeneidade causada pela presença do medium estranho no medium suporte, graças a marcadores textuais [...] Tal como numa tradução correta, não literal, trata-se de achar os meios de “transpor”, da melhor forma, a obra artística “de partida”, para o texto de chegada, por meio da linguagem (LOUVEL, 2006, p. 195-196).

Nesta perspectiva, Louvel sublinha que, diferentemente do que ocorre na tradução linguística, quando ocorre uma passagem de um significante a outro, ambos de natureza linguística, na tradução pictural muda a natureza dos significantes: do pictural ao linguístico. Neste processo, todas as transformações, manipulações, alterações e metamorfoses que o escritor quiser impor à obra artística seriam permitidas. Por sua vez, ao analisar as relações entre texto e imagem, Leo H. Hoek elaborou uma classificação pragmática da transposição intersemiótica. Sua hipótese revela que as relações entre texto e imagem dependem da situação de produção/recepção e não da natureza intrínseca do texto ou da imagem. Nesse sentido, a perspectiva de produção estaria ligada a um critério de sucessividade, com o texto existindo antes da imagem ou o inverso. Por sua vez, o critério da simultaneidade (texto situado na imagem, imagem situada no texto, ou próxima ao texto) caracterizaria a perspectiva da recepção.

Hoek distingue três tipos de relações entre o texto e a imagem: a primazia da imagem, a primazia do texto (do ponto de vista da produção) e a apresentação simultânea do texto e da imagem (do ponto de vista da recepção). A tradução intersemiótica em uma crítica de arte estaria situada, portanto, em uma perspectiva de produção, critério de sucessividade, o que implica a primazia da imagem sobre o texto. É esta categoria que aqui mais nos interessa: o texto pressupõe a imagem e nela encontra sua origem, sua razão de ser, sua referência. No caso de uma crítica de arte, a obra verbal pode assumir a função de comentário de uma imagem:

Comentar uma imagem, por exemplo, nos tratados de teoria, de história ou de crítica de arte, nos manifestos ou programas artísticos, como os relatos dos Salões, e os trabalhos de estética. O autor do comentário se coloca a serviço da obra de arte, para analisá-la, explicá-la, situá-la em seu contexto [...] Seu “metadiscorso indireto” revela, de fato, uma arte poética disfarçada, porque expressa por intermédio de um discurso sobre a pintura (HOEK, 2006, p. 171-172).

Outra função que a obra verbal pode assumir, segundo Hoek, no processo de tradução intersemiótica, seria a de transpor poeticamente uma imagem pela escrita, atualizando um sentido pictural nos textos por meio da transposição ekfrástica.

Em *A ironia de Rops*, crítica inicialmente publicada no número 8 da revista *Kosmos*, em agosto de 1906, e posteriormente reunida em *Graves & Frívolos* em 1910, Gonzaga Duque se dedica à obra do pintor, litógrafo e gravurista belga Félicien Rops (1833 – 1898), evocando os estados que a ironia de Rops suscita:

Mas essa ironia é dolorosa, tem o ríctus frio de uma careta de mandíbulas desconjuntadas sob a transparência de máscara de cera moldada no rosto risonho e brejeiro da Folia. Ri, mas ri com ríspido ranger de dentuças, ruminando rancores. E quem lhe segue o elance garboso do desenho, de súbito estaca. É que nessa figura, florescente pelos cuidados do toucador, está a Morte, mas não a morte severa e asiladora dos bons, a doce amiga dos sonhadores infelizes, a morte libertadora dos desventurados, idealmente imaginada na miséria vergonhosa dos mórbidos; sim, a morte lenta, horrível dos viciosos; a feiticeira esgrouviada, andrajosa e fétida que esbaba fezes de cancos a desengonçar-se, macabra numa paralisia agitada, semelhante à dança de São Vito, e uiva por gemidos às navalhadas de dores medulares, ou encasmurra-se, embrutecida na obsessão das melancolias, que o infortúnio das tavolagens empurra para a violência dos suicídios (DUQUE, 1997, p. 22).

O fragmento citado mergulha no ideário pictural de Félicien Rops, em seus temas demoníacos com a figura feminina sendo seduzida e tragada pela morte, representada pelo diabo em seus estados mais luxuriantes. A tradução verbal da “obra lúbrica e simbólica, humana e demoníaca, de Félicien Rops” (p. 22) traz à tona o caráter definidor da obra do pintor belga, na qual a morte impera soberana sobre uma humanidade entregue aos caprichos do representante do mal. Gonzaga Duque aplica-se a evocar os efeitos visuais das obras comentadas, pois “os escritores trazem muitas vezes para sua linguagem algo da experiência visual da pintura. Eles operam um estilo imagético, colorido, no intuito de sugerir imagens e de suscitar impressões coloridas” (LUCBERT, 1999, p. 82-83). Gonzaga Duque percebe tais efeitos na série de litogravuras *Les Sataniques*, de Rops, na qual a figura feminina é representada em seus estados de êxtase diante de uma luxúria diabólica.

### **A crítica criativa simbolista**

Se a pintura detém o poder de transformar a linguagem da crítica de arte por meio de uma “tradução” dos efeitos picturais dos quadros comentados, tal tradução residiria na adaptação do ideário do quadro para a realidade do texto, através das evocações poéticas que prolongariam a experiência estética. É o que faz Gonzaga Duque, *mutatis mutandis*, em relação às obras

de Félicien Rops e de Helios Seelinger. Uma vez que a pintura pode modificar a linguagem verbal, a transposição de arte pictural em arte verbal transforma a substância pictórica de forma criativa. A ideia de uma linguagem transformada e contaminada por elementos da pintura estaria, portanto, relacionada à ideia de tradução criativa prevista por Walter Benjamin em seu ensaio sobre *A tarefa do tradutor*. Para ele, o tradutor ideal confere uma dimensão criativa ao seu trabalho, ultrapassando as fronteiras de sua língua: “a tarefa do tradutor é a de redimir na língua própria aquela língua pura que se exilou nas alheias, a de libertá-la da prisão da obra através da recriação poética”. (BENJAMIN, 2018, p. 98) Assim procedendo, o tradutor expande as fronteiras de sua língua. Ainda sobre o significado da liberdade do tradutor, Benjamin cita algumas considerações de Rudolf Pannwitz sobre a teoria da tradução:

As nossas versões, mesmo as melhores, partem de um falso princípio: pretendem germanizar o indiano, o grego, o inglês, em vez de indianizar, helenizar, anglicizar o alemão. Revelam uma veneração muito maior pelos usos linguísticos domésticos do que pelo espírito da obra estrangeira... O erro fundamental de quem traduz é o de fixar o estado da língua própria, que é obra do acaso, em vez de fazê-la entrar num movimento intenso por intervenção da língua estrangeira. Ele deve [...] recuar até os elementos primordiais da própria língua, lá onde palavra, imagem e sonoridade se confundem. Tem de alargar e aprofundar a sua língua através da língua estrangeira (PANNWITZ apud BENJAMIN, 2018, p. 99).

Se expandirmos o campo de reflexão de Pannwitz para o âmbito da tradução intersemiótica, poderíamos avançar que a tradução ideal de uma pintura deveria picturalizar a língua ao invés de simplesmente verbalizar o pictural, assim realçando o espírito do quadro pintado, bem como aprofundando e alargando a linguagem escrita por meio da linguagem da pintura. A ironia macabra observada por Gonzaga Duque nos quadros de Rops é, assim, traduzida para a prosa pelo trabalho da linguagem tornada artística e imagética:

Ah! que dor nesta água-forte em que uma loba do amor venal segreda à grande Esfinge, em cuja impassibilidade pétrea comprime sua carne de flor dos pântanos, palavras que o Diabo, de monóculo e gravata branca, atentamente escuta, enichado nas asas do Enigma!... (DUQUE, 1997, p. 25).

Ou ainda no texto sobre os quadros de Seelinger:

A mulher que Helios pinta [...] não tem a envergadura física da procriadora, o tronco robusto, de mamas túrgidas, a bacia larga e as pernas musculosas das mulheres rubenescas; parece, antes, a terrível *loupeuse*, envenenada pelo satanismo da luxúria, que arrancou ao lápis de Félicien Rops a série magistral da sua obra erótica [...] ela traz a inquietação da grande histeria ou a imobilidade trágica das mordidas do sadismo (DUQUE, 1929, p. 44).

Tomando por referência a concepção baudelairiana de crítica de arte segundo a qual o melhor texto sobre um quadro poderia ser um soneto ou uma elegia, os herdeiros do poeta das *Correspondances* aplicam-se à busca de correspondências entre a arte que eles exercem e a que eles analisam. Na base da teoria de Baudelaire está, segundo Bourdieu (1996), a denúncia de

uma crítica desprovida de competência e compreensão julgada apta para a avaliação de objetos singulares por meio de regras formais e universais. O crítico deixa, então, de exercer o papel de juiz que, até então, lhe era conferido, devendo, antes, se submeter de algum modo à obra, “mas com uma intenção inteiramente nova de disponibilidade criativa, aplicada em trazer à luz a intenção profunda do pintor” (p. 85). Assim, a tarefa do crítico deixa de ser a mera paráfrase dos conteúdos informativos e históricos do quadro, para alinhar-se ao processo de anomia “que é correlativa à constituição de um campo no qual cada criador está autorizado a instaurar seu próprio *nomos* em uma obra que traz consigo o princípio (sem antecedente) de sua própria percepção” (BOURDIEU, 1996, p. 86).

A crítica criativa emana, portanto, dessa anomia, buscando o estabelecimento de uma espécie de comunidade de espírito entre escritor e artista, e tentando penetrar as intenções profundas deste último quando da realização de sua obra. Os escritores de arte simbolistas “tentam descrever os excessos visuais da pintura procurando campos de sensações análogos para produzir um equivalente literário, capaz de criar uma impressão forte e tangível que possa dar ao leitor a emoção suscitada pela experiência visual” (BROGNIEZ, 2003, p. 211, tradução nossa).

Os escritores-críticos simbolistas optam pela evocação de imagens que traduzam efeitos da obra plástica por intermédio de uma prosa rica em alusões, valendo-se, para tanto, do uso de figuras de estilo como a metáfora, a personificação e a hipotipose. Daí o emprego de um léxico especialmente sugestivo com palavras raras e alguns preciosismos. Tal fato explica os ataques recebidos por escritores simbolistas por parte da crítica e imprensa oficiais. Já em 1886, Paul Adam tentava combater as acusações de que os representantes do simbolismo primavam por uma linguagem hermética e incompreensível: é o caso, no Brasil, da incompreensão de críticos e historiadores como José Veríssimo. Para Adam, uma vez que a linguagem comum fracassa na sugestão de estados extraordinários, de aspectos que fogem ao cotidiano, cumpre apelar para uma linguagem complexa, menos banal, dotada de uma terminologia simbólica e rara capaz de evocar imagens e exprimir ideias (ADAM apud LUCBERT, 1999, p. 91). Os temas preferidos por Félicien Rops e Helios Seelinger exigiriam, *ipso facto*, uma linguagem mais complexa por parte de seus críticos, o que podemos perceber nos textos de Gonzaga Duque sobre suas obras. A *Salammbô* de Seelinger, por exemplo, é assim percebida: “Julgo vê-la sob um amplo véu translúcido, como tecido em fios irisados de madrepérola, em que tudo tem reverberos estranhos conforme os momentos de claridade ou sombra percebidas em cada motivo isolado” (DUQUE, 1929, p. 48).

No prefácio à tradução italiana que fez da obra do crítico inglês Walter Pater (1839-1894), *The Renaissance*, Mario Praz distingue duas categorias de críticos de arte. Por um lado, os historiadores acadêmicos, que formulam uma teoria para nela incluir as diversas obras de arte e documentos de um determinado período, partindo do geral ao particular, e, por outro, “especialistas que, alheios à busca de princípios abstratos, não se destacam do mundo

fenomênico, julgam caso por caso, confiando na intuição e na prática, e com frequência pagam pessoalmente por isso” (PRAZ, 2014, p. 11). Segundo Praz, a posição de Pater é, no mínimo, curiosa. Não se trata propriamente de um especialista dotado de uma escala segura de valores, antes aproximar-se-ia do crítico catedrático que parte de um estudo mais amplo das várias manifestações culturais de um período em busca de sua confirmação nas obras de arte. No entanto, falta-lhe “a rigidez de categorias e de esquemas que dá a um trabalho acadêmico um certo ar de infalibilidade, de pretendida superioridade” (PRAZ, 2014, p. 11). As observações de Mario Praz sobre o fazer crítico de Walter Pater poderiam, em um certo grau, definir o método utilizado por Gonzaga Duque crítico de arte. Como Pater, Duque não é nem o especialista acadêmico, nem o historiador de arte; não está preocupado com a busca de uma verdade absoluta que explique a obra. Seu olhar, como o de Pater, não se dirige propriamente “à obra de arte em si, mas à ideia desta que nele se formou por uma antecipação amorosa, pelo apetite, pelo desejo de um certo objeto” (PRAZ, 2014, p. 12).

Escrevendo sobre a pintura e traduzindo os quadros para a linguagem verbal, Gonzaga Duque estaria em busca da imagem mental que poderia ter sido o ponto de partida da obra, desvelando não a obra em si, mas antes o processo de visualização que permitira ao artista fixar uma ideia: “De certo modo, o escritor faz, às avessas, o caminho que havia levado o pintor a materializar uma versão interior sobre a superfície da tela ou do papel” (LUCBERT, 1999, p. 94).

A ironia de Rops resulta do simbolismo de sua obra. Quando se lha descobre, tem-se a sensação de um sopro de agouro, que nos vergasta inesperadamente. E o instinto, que se aquecera com a lubricidade do aparato mundano, rápido se resfria sob a lufada cortante da maldição, porque a obra imaginativa do grande gravador belga não é, como a de Doré, fantasiada sobre o exagero da visão delirante, é apanhada no flagrante de realidade e conservada na sua visualidade de artista pela contínua observação das mais delicadas minúcias da forma [...] É um símbolo em que se congela, num horrível luzir de lâmina lobrigada, o sorriso sutil da ironia (DUQUE, 1997, p. 25).

Por sua vez, a mulher em Seelinger, encarnada em suas Salammbôs, “prende-nos pela singularidade do seu tipo, pela *beleza moderna*<sup>4</sup> de suas formas, pela lubricidade dessorante do seu corpo.” Mais adiante, completa a figura feminina nos seguintes termos:

a boca escarlate, sangrando num desesperado desejo, e os olhos terrivelmente langorosos a que o antimônio empresta o tom pisado de segredos ardentes, e a goma, o musgo, o ébano e o felpeo veludoso das patas mutiladas às moscas de Megara, alongam e afilam as sobrancelhas como lâminas negras de alfangens minúsculos, curvas em guarda de serralho, sobre a comunicação silenciosa dos olhares (DUQUE, 1929, p. 47).

A escrita simbolista é, antes de tudo, uma escrita da visão, da percepção e da representação de estados oníricos, místicos e alucinatórios despertados pela obra pictural. Para atingir esses

4 Em itálico no original.

efeitos, a crítica de arte de Gonzaga Duque apela para uma linguagem que privilegie a situação no espaço, em detrimento do tempo no interior de uma narrativa. É o que se observa em outra crítica igualmente publicada na Revista *Kosmos* em 1906 e posteriormente reunida em *Graves & frívolos*, intitulada “As mulheres de Puvis” (de Chavannes):

E assim, identificando-se com a natureza, essas mulheres, na sua maioria louras como as normandas, têm o busto largo para os ares francos das planuras e das montanhas, os seios túrgidos duma mocidade que não depende dos anos, mas da perfeição do organismo e da pureza do viver, os quadris fortes para o suporte de ventres fecundos, as pernas rígidas e longas, que são complementos da beleza física e necessária à existência livre dos campos... (DUQUE, 1997, p. 29).

Crítico de arte que segue a trilha de um Walter Pater, para quem o que importa é a ideia que emana da obra, Gonzaga Duque sabe, como poucos, “receber” os elementos de invenção pictórica do quadro como um todo. Aqui nos aproximamos daquilo que C. S. Lewis percebe como sendo a verdadeira apreciação de um quadro. Para o escritor e crítico irlandês, muitos usam a arte, mas poucos são os que recebem “sua invenção pictórica específica: aquela que constrói, por meio de volumes, linhas e cores, a complexa harmonia da tela como um todo” (LEWIS, 2009, p. 23). Assim, o crítico de arte é aquele que, diante de um quadro, não se limita a descobrir de que a pintura trata, mas o que a pintura é: não se trata de fazer algo com ela, mas esperar que ela lhe faça algo. Na verdadeira apreciação,

não precisamos deixar fluir nossa própria subjetividade em relação aos quadros e fazer dela seu veículo. Devemos deixar de lado [...] todos os nossos preconceitos, interesses e associações. [...] Devemos olhar e continuar olhando até que tenhamos visto com certeza o que ali está. Sentamo-nos em frente ao quadro no intuito de que ele nos faça algo, e não para que façamos algo com ele. Entregar-se é a primeira demanda que qualquer trabalho de arte nos faz. Olhar. Escutar. Receber (LEWIS, 2009, p. 22-23).

A tradução da pintura inserida em uma crítica de arte do simbolismo parece, com efeito, aproximar-se daquilo que Didi-Huberman (2017, p. 10-11) qualificou como “uma expansão líquida ou aérea – uma nuvem sem contornos que passa [...] mudando constantemente de forma. Ora, o que se pode conhecer de uma nuvem senão adivinhando-a e sem nunca apreendê-la inteiramente?” Gonzaga Duque é o crítico de arte que traduz em palavras essas nuvens e atmosferas que pairam etéreas sobre os quadros descritos de seus artistas preferidos. É o crítico simbolista por excelência que olha, escuta, adivinha, recebe e traduz as emanções da pintura para, sem jamais apreendê-las totalmente, criar uma obra poética entre o ofício e a arte.

## Referências

- BENJAMIN, W. *Linguagem, tradução, literatura* (Filosofia, teoria e crítica). Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- BROGNIEZ, L. *Préraphélisme et Symbolisme. Peinture littéraire et image poétique*. Paris: Honoré Champion, 2003.
- BOURDIEU, P. *As regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DIDI-HUBERMAN, G. *Diante da imagem*. São Paulo: Editora 34, 2017.
- DUQUE, G. *Contemporâneos: pintores e escultores*. Rio de Janeiro: Typ. Benedicto de Souza, 1929.
- \_\_\_\_\_. *Graves & frívolos*. Rio de Janeiro: Sette Letras, 1997.
- GAMBONI, D. Propositions pour l'étude de la critique d'art du XIXe siècle. *Romantisme*, n. 71, p. 9-17, 1991.
- HOEK, L. H. A transposição intersemiótica: por uma classificação pragmática. In: ARBEX, M. (org.) *Poéticas do visível*. Ensaios sobre a escrita e a imagem. Belo Horizonte: PósLit/FALE/UFGM, 2006.
- LEDUC-ADINE, J.-P. Des règles d'un genre: la critique d'art. *Romantisme*, n. 71, p. 93-100, 1991.
- LEWIS, C.S. *Um experimento na crítica literária*. São Paulo: Editora Unesp, 2009.
- LINS, V. Gonzaga Duque, o crítico como intelectual. *Gonzaga Duque: um crítico no museu*. Rio de Janeiro: Museu Nacional de Belas Artes, 2008.
- LOUVEL, L. A descrição "pictural": por uma poética do iconotexto. In: ARBEX, M. (org.) *Poéticas do visível*. Ensaios sobre a escrita e a imagem. Belo Horizonte: PósLit/FALE/UFGM, 2006.
- LUCBERT, F. Traduction, transposition et adaptation dans le discours sur l'art des écrivains symbolistes. In: MERCIER, A.; PELLETIER, E. (direc.) *L'adaptation dans tous ses états: passage d'un mode d'expression à un autre*. Québec: Nota bene, 1999.
- \_\_\_\_\_. *Entre le voir et le dire. La critique d'art des écrivains dans la presse symboliste en France de 1882 à 1906*. Rennes: PUR, 2005.
- MURICY, A. *Panorama do movimento simbolista brasileiro*. Vol. 1. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- PRAZ, M. Ensaio. In: PATER, W. *O Renascimento*. Estudos sobre arte e poesia. São Paulo: Iluminuras, 2014.



**ENTRE O OCASO E A LUZ: O SIMBOLISMO EM PERNAMBUCO  
ATRAVÉS DA POÉTICA DE AGRIPINO DA SILVA  
*ENTRE DÉCLIN ET LUMIÈRE: LE SYMBOLISME À PERNAMBUCO À  
TRAVERS LA POÉTIQUE D'AGRIPINO DA SILVA***

*Fábio Cavalcante de Andrade*<sup>1</sup>

### **Resumo**

O Simbolismo foi uma estética fundamental para o desenvolvimento da literatura moderna. Entretanto, desde a França do final do século XIX, onde se originou o movimento simbolista, até os seus desdobramentos em vários países ocidentais, sofreu ataques de uma crítica orientada por valores envelhecidos diante de suas propostas inovadoras. Atualmente, tem-se uma visão mais clara da importância do movimento, inclusive no Brasil, onde se desenvolveu todo um esforço de reinterpretação das obras simbolistas, e, mais recentemente, a pesquisa e o estudo de seus desdobramentos regionais. O objetivo deste artigo é apresentar a poesia simbolista de Agripino da Silva, poeta pernambucano e integrante do corpo editorial da revista *Heliópolis*, periódico responsável por difundir a estética simbolista em Pernambuco. A poesia de Agripino da Silva, além de dialogar profundamente com o Simbolismo, constitui-se como dicção particular entre os companheiros de geração, enfatizando o caráter sensível de uma poética voltada para a linguagem das coisas, da cor e da luz, em composições originais que implodem o caráter convencional da poesia lírica.

**Palavras-chave:** Simbolismo brasileiro; Simbolismo em Pernambuco; Agripino da Silva

### **Résumé**

Le symbolisme est une esthétique fondamentale pour le développement de la littérature moderne. Cependant, de la France jusqu'à la fin du XIXe siècle, où le mouvement symboliste est né, jusqu'à son déploiement dans plusieurs pays occidentaux, il subit les attaques d'une critique guidée par des valeurs vieillissantes face à ses stratégies innovantes. Actuellement, il y a une vision plus claire de l'importance du mouvement, y compris au Brésil, où on a développé tout un effort pour réinterpréter des œuvres symbolistes, et, plus récemment, une recherche et une étude de ses développements régionaux. Le but de cet article est de présenter la poésie symboliste d'Agripino da Silva, poète originaire de Pernambuco et membre du comité de rédaction du magazine *Heliópolis*, la revue chargée de diffuser l'esthétique symboliste à Pernambuco. La poésie d'Agripino da Silva, en plus de dialoguer profondément avec le symbolisme, se montre spécifique parmi les adeptes de la génération, soulignant le caractère sensible d'une poétique centrée sur un langage des choses, de la couleur et de la lumière, dans des compositions originales qui démantèlent le caractère conventionnelle de la poésie lyrique.

**Mots-Clés:** Symbolisme brésilien; Symbolisme à Pernambuco; Agripino da Silva

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto do Curso de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Coordenador do Núcleo de Estudos em Literatura, Memória e Imaginário (NULMI).



## **A recepção do Simbolismo no Brasil**

O século passado foi marcado, no âmbito da crítica literária, por uma prática revisionista que teve como principal objetivo diminuir o descompasso entre criação e crítica. Nesse processo, assistiu-se a uma revalorização de períodos e tendências estéticas, tais como o Barroco e o Simbolismo. No caso específico deste último, uma crítica moderna e renovada dedicou-se a entender as profundas relações entre a prática poética simbolista e a gênese da própria modernidade. Não soará estranha hoje a afirmação do professor Jean-Nicolas Illouz, da Universidade Paris VIII, de que o Simbolismo é o “laboratório da modernidade” (Illouz, NonPlus, 2016).

Por outro lado, a resistência às inovações trazidas pela literatura simbolista ocorreu em todos os lugares em que ela se difundiu. Na própria França, país de origem do movimento, a crítica historicista e positivista de Gustave Lanson não aceitava as inovações de uma arte que problematizava a concepção tradicional de poesia. Acusava Mallarmé, por exemplo, de ser ininteligível.<sup>2</sup> O caráter obscuro, hermético, canalizado para o potencial sugestivo da linguagem, o gosto pelo desconhecido, por uma espiritualidade difusa e estranha ao racionalismo ocidental provocaram reações que oscilaram entre a ironia e o ataque ostensivo.

No Brasil não foi diferente. No momento inicial, a crítica brasileira oitocentista marcada pelos mesmos valores de sua congênere francesa, foi hostil ao projeto simbolista. Na figura de alguns de seus grandes críticos, mostrou-se completamente refratária, lendo na sua inclinação internacionalista e universalista uma influência estrangeira nociva, e mesmo um retrocesso diante do caráter nacionalizado da literatura brasileira romântica.

O crítico José Veríssimo expressou em vários momentos uma clara aversão ao movimento, algumas vezes, esforçando-se por reconhecer sua razão de ser no curso histórico dos fatos estéticos, outras, condenando-o abertamente.

Em artigo provavelmente publicado entre 1896 e 1899, dedicado ao romance *Giovanina*, de Afonso Celso, que considera “um romance simbolista” – título inclusive de seu texto –, assinala a impossibilidade de um dos pressupostos simbolistas: o da arte pela arte.

Ao mais individual, ao mais pessoal dos artistas, ao mais natural como ao mais intencionalmente despreocupado dos interesses sociais, não é dado não ser, embora em mínimo grau, homem da sua raça, do seu meio, do seu tempo. À inteligência humana é impossível conceber e realizar alguma coisa senão conforme aos modelos que a vida lhe oferece. A arte pela arte, pois, é científica e esteticamente uma impossibilidade (...) (1976, p.74-75)

Para além da *possibilidade* de discutir os limites da noção de *arte pela arte* dentro do

---

<sup>2</sup> Registra João Alexandre Barbosa, em sua apresentação ao *Panorama do Movimento Simbolista Brasileiro* (1987) o juízo de Lanson sobre Mallarmé, numa tradução provavelmente sua: “O sr. Mallarmé, querendo usar signos inteligíveis fazendo abstração de seu valor de signos inteligíveis e querendo formar símbolos irrealis e infinitos que manifestem diretamente o *eu* essencial e o ideal infinito, põe-se em contradição com as condições próprias da arte” (p.XVI).

próprio Simbolismo, chama a atenção o caráter de *impossibilidade* imputado a um traço, segundo a crítica da época, definidor da proposta simbolista. Traço este – o da *arte pela arte* – que parecia ignorar os preceitos básicos do determinismo: raça, meio e tempo. Impossível, enfatiza Veríssimo como bom discípulo de Taine nesse caso, criar fora do molde que resulta da ação dessas forças. Criação que não seria abonada nem pela ciência e nem pela estética.

Foi esse mesmo determinismo que levou Veríssimo a definir a poética de Cruz e Sousa como mero e inusitado eco do tambor africano, reduzindo sua original arquitetura sonora, de assonâncias e aliterações, a um resíduo racial.<sup>3</sup> Essa **crítica refratária** marcaria o momento inicial da recepção crítica do Simbolismo no Brasil, do qual participa não apenas Veríssimo, mas muitos outros dos nossos primeiros grandes críticos.

Veja-se ainda o caso de Araripe Júnior. É dos principais a engrossar o coro do caráter meramente adaptativo da nova estética que, se já não era grande coisa em seu substrato europeu, ainda mais impertinente se mostrava transplantada para as letras brasileiras. Cruz e Sousa mais uma vez é um dos objetos sobre os quais recai a incompreensão da crítica oitocentista. Para Araripe, a poesia do Cisne Negro era uma curiosa tentativa de adaptação do decadismo à poesia brasileira: “Essa transplantação literária torna-se tanto mais curiosa quando se trata de um artista de sangue africano, cujo temperamento tépido parecia o menos apropriado para veicular a flacidez e a frialdade hierática da nova escola (...)” (1963, p.135). Mais uma vez o tom é o da impossibilidade, haja vista a incompatibilidade entre o temperamento da raça e o caráter outonal, frio por assim dizer, da tendência de origem estrangeira. Esse argumento persistirá mesmo na fase seguinte da recepção crítica do Simbolismo.

Um segundo momento na história da recepção crítica do Simbolismo Brasileiro, inicia-se na primeira metade do século XX: a **crítica revisionista**. O aparecimento de uma crítica de caráter revisionista terá no monumental *Panorama do Movimento Simbolista Brasileiro*, de Andrade Muricy, uma de suas obras mais representativas.<sup>4</sup> Diferente da franca hostilidade e da incompreensão ferida da crítica historicista e determinista, a crítica revisionista, já aclimatada ao ambiente moderno, terá como principal função lançar outro olhar sobre a “escola”, divulgando textos fundamentais para sua compreensão, repondo a circulação de outros de igual importância e mesmo publicando material inédito.

O amplo *Panorama* apresentado por Andrade Muricy tem vários méritos e, em certa medida, é o responsável por dilatar consideravelmente, através de sua vasta documentação, a presença do Simbolismo na literatura brasileira. A extensão e profundidade do movimento

3 “E são assim todos os seus versos. Têm a monotonia barulhenta do tam-tam africano. O homem que os fez, devia ser extremamente sensível às grandes sonoridades ruidosas” (...) (1977, p. 229).

4 É sempre importante lembrar o caráter pioneiro do estudo de Roger Bastide sobre a poesia afro-brasileira, em 1943, tendo importante contribuição para a reavaliação da poesia de Cruz e Sousa.

é sugerido pelo autor como algo não muito evidente, mas factível: “Verifiquei a extensão do movimento, a sua difusão, como que secreta, mas enorme” (1987, p.14). E esse é um dos grandes méritos do trabalho: a afirmação do caráter não episódico ou meramente passageiro da estética simbolista na literatura brasileira, abrindo a possibilidade de se explorar as relações ainda não devidamente estudadas entre o Simbolismo e o Modernismo brasileiros.<sup>5</sup>

Andrade Muricy expõe na introdução de sua obra a importância da perspectiva panorâmica adotada por ele, em contraponto à ideia de uma antologia:

Por um só osso, Linneu pensava poder reconstituir o esqueleto inteiro de um plessiossauro, e até revesti-lo das prováveis roupagens de carnes, escamas, penas, garras... Um organismo literário tem sempre muito de monstruoso. Pode um dragão possuir cauda de réptil e entretanto ser dotado de possantes asas... Um autor secundário apresenta muita vez aspectos grandemente reveladores (1987, p.16).

Vê-se na reflexão de Andrade Muricy a complexidade que envolve – mesmo para alguém que conheceu de dentro o movimento, privando da amizade de alguns de seus principais representantes – a reconstituição de um momento literário como o Simbolismo, tanto pelo seu caráter difuso, porque já profundamente moderno e conseqüentemente mais liberto da lógica das “escolas”, como pela resistência que a crítica lhe impôs ao longo de algumas décadas. O estudo e o reconhecimento dos poetas menores se apresentam como caminho para aferir uma sensibilidade geral mais assimilável por um amplo público leitor. Ferramenta útil também, como assinala o próprio Andrade Muricy, para a elaboração do campo valorativo das obras.

Na apresentação à terceira edição do *Panorama*, o crítico João Alexandre Barbosa defende que, se à obra de Andrade Muricy forem agregados os dois volumes que compõem o trabalho de Cassiana Lacerda Carollo, *Decadismo e Simbolismo no Brasil* (19...), que reúne textos de “crítica e poética” do movimento, terá “o estudioso de hoje o material imprescindível para uma leitura viva do nosso Simbolismo, podendo compreendê-lo e julgá-lo a partir das fontes primárias e não apenas da mediação das histórias literárias” (1987, p. XVIII-XIX). Ou seja, uma das principais contribuições da crítica revisionista é proporcionar o conhecimento do Simbolismo através de textos oriundos de fontes primárias. Evidentemente, essa crítica não apenas propaga os textos como também inaugura sua reinterpretação.

Um terceiro momento crítico se esboça, unindo ao caráter revisionista um objetivo exploratório. Nesse caso, alguns dos pressupostos antigos que persistem na crítica revisionista são colocados em questão, em função da leitura mais localista da repercussão do movimento e do aprofundamento de uma abordagem crítica francamente liberta dos ditames oitocentistas da crítica refratária. Essa **crítica exploratória**, além de prolongar a prática revisionista e de reabilitação do Simbolismo brasileiro, constitui-se a partir de dois aspectos que tensionaram a

---

<sup>5</sup> Sobre esse tópico, é uma interessante contribuição o breve capítulo “Simbolismo e Modernismo”, de Antonio Carlos Secchin, citado e transcrito em algumas de suas partes ao longo deste artigo.

existência do movimento em sua versão brasileira: sua amplitude não episódica, defendida por Andrade Muricy; e o seu caráter pulverizado, sugerido por Antonio Carlos Secchin, ao definir o Simbolismo como *ignorante de si mesmo*: “pulverizado em edições de ínfima tiragem, disperso em inúmeros núcleos regionalizados, faltou ao movimento a consciência de uma dimensão nacional que lhe permitisse atuar como polo aglutinador da intelectualidade brasileira” (2003, p.140).

A falta de uma consciência mais coletiva e de uma articulação político-cultural mais dilatada, como apontado por Secchin, pode ser de fato uma crítica legítima ao movimento. Por outro lado, talvez isso não se harmonize com o espírito rebelde, solitário, experimentalista e antissistemático da prática criativa dos simbolistas. De todo modo, há algo muito preciso na interpretação da pulverização da estética em “núcleos regionalizados”. Aí se concentra a marca distintiva desse terceiro momento da recepção crítica do Simbolismo brasileiro: a exploração dos núcleos regionalizados, problematizando uma noção cristalizada já, mesmo entre a crítica revisionista, de que certas regiões do país foram mais propícias ao seu desenvolvimento.

Um marco desse terceiro momento é o livro do professor e crítico cearense Sânzio de Azevedo: *A Padaria Espiritual e o Simbolismo no Ceará* (1996), publicado originalmente em 1983. Nele, Sânzio historiciza o surgimento de poetas simbolistas no núcleo de autores que participavam da padaria espiritual, confraria responsável por editar o periódico *O Pão*. Como em outras revistas, n’*O Pão*, o Simbolismo não tem exclusividade, coexistindo com outras tendências contemporâneas a ele e que, no xadrez literário próprio do período, com ele se mesclam. Ao interpretar o Simbolismo de autores como Lopes Filho, Lívio Barreto, Cabral de Alencar e Tibúrcio de Freitas, Sânzio enfatiza a importância de compreender as repercussões regionais, excêntricas, do movimento, com impacto considerável para a visão que temos da poesia simbolista no Brasil e para a compreensão da crítica contemporânea como vetor de uma diversidade que o cânone nacional tende a ignorar.

## O Simbolismo em Pernambuco

A consideração de uma vertente simbolista na literatura produzida em Pernambuco na passagem do século XIX para o XX tem grandes implicações, desencadeando, por sua vez, uma revisão<sup>6</sup> da história da literatura no Nordeste e uma compreensão nova do movimento em âmbito nacional. É trabalho de reinterpretação<sup>7</sup> de toda uma produção lida de maneira equivocada por uma crítica historicista, positivista e determinista, e obscurecida pela grande poesia moderna

6 A maior parte dos trabalhos que objetivaram apresentar um panorama histórico da literatura pernambucana consiste em antologias que não se arriscaram a pensar essa literatura pelas categorias convencionais da História Literária e, muito menos, utilizam-na como ponto de partida para questionar essa tradição historiográfica. É o caso da *Antologia de Poetas Pernambucanos* (1945), de Fernando de Oliveira Mota; *Coletânea de Poetas Pernambucanos* (1951), de Oliveira e Silva; e *História Geral da Literatura Pernambucana* (1955), de Mariano Lemos.

7 Pode ser considerado o início do trabalho de reinterpretação do Simbolismo em Pernambuco *O Fauno nos Trópicos: um Panorama da Poesia Decadente e Simbolista em Pernambuco* (2010).

que se desenvolve na região. Trabalho que está apenas no começo.

Esse novo olhar sobre a literatura em Pernambuco já de início nos propõe a revisão de duas concepções, uma de natureza historiográfica e outra de natureza crítica. Na verdade, talvez sejam as duas faces de um mesmo problema – o da inviabilidade de tal corrente na literatura nordestina, que encontraria, por sua vez, justificativa nos esboços historiográficos, completamente indiferentes à hipótese de um Simbolismo não só em Pernambuco, mas também no Nordeste. Isso se explica pelo caráter condicionante do clima, de certa noção de cultura e de seus laços para com o ambiente, como rezava a cartilha determinista que dominava a mentalidade da intelectualidade brasileira na segunda metade dos oitocentos.

Essa impossibilidade, por outro lado, não se limita ao momento em que a crítica oitocentista mostrou-se profundamente refratária às propostas simbolistas. Ela chega até o séc. XX e ao período de reabilitação da estética simbolista no Brasil pela crítica revisionista. Andrade Muricy, por exemplo, em seu *Panorama*, buscando apoio em Tasso da Silveira escreverá: “Há muito, Tasso da Silveira insistia em que se levasse em conta a climatologia de certas regiões do Brasil, que as aproximam pelo menos das áreas temperadas da Europa, além de se dever atentar para os influxos imigratórios (...)” (1987, p. 25). Como se vê o argumento *mesológico* é um fator determinante no desenho do Simbolismo brasileiro, que se concentraria no Sul e Sudeste do país, regiões mais propícias ao desenvolvimento da “frialdade hierática” da nova escola, para usar a expressão de Araripe Júnior. Também em Hernâni Cidade sente-se o eco do argumento climatológico, que parece percutir algo da crítica determinista: “Sob a fulgurante luz dos trópicos, na vibração dos sentidos abrasados e no empolgante dinamismo de energias novas, não era muito fácil que o Simbolismo encontrasse clima favorável à sua vaguidade crepuscular, à sua melodia em surdina, à sua preferência pelo sonho extático” (AZEVEDO, 1996, p. 43). Mesmo uma obra rica em reflexões agudas e visão profunda do movimento, como a de Massaud Moisés, datada dos anos 70, não deixa de reproduzir essa noção em que se alinham o clima e uma estética de natureza outonal. Para ele, o sul do país oferecia, “graças ao seu clima temperado, condições favoráveis ao desenvolvimento duma visão simbolista de mundo” (1973, p.84).

Depreende-se disso tudo o caráter ousado do pontapé dado por Sânzio de Azevedo com a tese fundamental de seu trabalho, anunciada no prefácio à primeira edição:

Cremos ser esta a primeira vez que se demonstra, com base nos próprios textos da época, a independência do Simbolismo cearense em relação ao movimento do sul do País e do Rio de Janeiro, e sua ligação com o Simbolismo português, o que faz com que, diferentemente do que em geral sucede, o movimento cearense seja contemporâneo (e independente, repetimos) do movimento da Folha Popular, da então capital federal (1996, p. 15).

A tese que está na base do presente artigo e que tem tomado forma através de trabalhos de pesquisa, que resultaram até o momento num panorama similar ao de Andrade Muricy (de fôlego mais tímido, evidentemente), num ensaio, num livro de estudo crítico e numa antologia (ainda inédita)<sup>8</sup>, nasce de uma constatação semelhante à de Sânzio de Azevedo: de que o

<sup>8</sup> Trata-se respectivamente de: *O Fauno nos Trópicos: um Panorama da Poesia Decadente e Simbolista em*

material vastíssimo, encontrado em jornais, revistas e periódicos pernambucanos, acrescidos dos livros de diversos autores que participaram ativamente da vida cultural do estado, num período específico, e apresentando características literárias igualmente específicas, permite afirmar que também em Pernambuco se desenvolveu uma geração profundamente influenciada pela poesia simbolista.

Essa geração dialogou, editou revistas e jornais, publicou livros, movimentou a vida cultural de Recife e outras cidades do interior do estado, experimentando e ousando uma prática criativa sintonizada com o que se produzia em Portugal – que será uma grande fonte de influência do Simbolismo em Pernambuco como foi para o Ceará –, mas também com o Simbolismo que se desenvolvia no sul do Brasil, na França e em outros países da Europa. Entre os vários nomes que participaram dessa geração podem ser citados os do próprio Agripino da Silva, Austro Costa, Aníbal da Cruz Ribeiro, Demosthenes de Olinda, Domingos Magarinos, Edwiges Sá Pereira, Elisa de Almeida Cunha, Esdras Farias, Faria Neves Sobrinho, Federico Codeceira, Gervásio Fioravanti, Mariano Lemos, Mendes Martins, Miguel de Barros, Paulino de Andrade, Paulo de Arruda, Rodovalho Neves, Silvino Lopes e Tondella Júnior. Outros nomes poderiam ainda ser acrescentados a esse quadro, mas aí estão os que mais efetivamente dialogaram com o Simbolismo, inclusive na sua versão decadentista, ou decadista.<sup>9</sup> Alguns mais intensamente, outros mais esporadicamente, uns mais simbolistas do que decadentes, outros mais decadentes do que simbolistas. Não haveria espaço aqui para discutir cada um desses autores e as implicações de seu desenvolvimento artístico. Alguns avultam nesse grupo, como autores imprescindíveis – como é o caso de Agripino da Silva.

A maior parte deles se aglutinou em torno de revistas, almanaques e jornais. Uma parcela sequer chegou a publicar livro, tendo escoado toda a produção através desses periódicos (é o caso de Paulo de Arruda, Paulino de Andrade e Tondella Júnior). Dentre as revistas se destacam ao menos três, por ordem cronológica: a **Revista Contemporânea**, editada a partir de 1894, sob a direção de França Pereira, Demosthenes de Olinda, Paulo de Arruda, Alfredo de Castro entre outros; a **Alma Latina**, de curta duração (nove números ao longo de pouco mais de um ano), sob a direção de Esdras Farias, Baltasar de Oliveira, Silvino Lopes dentre outros; e a **Heliópolis**, editada a partir de 1913, tendo em seu corpo editorial os poetas Silva Lobato, Mariano Lemos, Rodovalho Neves, Ulysses Sampaio, Paulino de Andrade e o nosso Agripino da Silva. Alguns outros periódicos merecem menção, como é o caso de **O Lírio**, editado por mulheres e onde aparecem os poemas de Edwiges de Sá Pereira e Elisa de Almeida Cunha; e o **Álbum**, onde foram publicados poemas de Cruz Ribeiro e Demosthenes de Olinda.

O que se verifica nas três publicações que destacamos é uma oscilação entre a postura decadente e o ideário simbolista, assim como outras linhas estéticas e tendências de pensamento. Alguns dos principais poetas, entretanto, que publicam em suas páginas estão fincados no projeto de inovação decadente/simbolista – como é o caso de Agripino da Silva que fez parte do corpo editorial da *Heliópolis* durante todo o período em que a revista foi editada.

---

*Pernambuco* (2010); o ensaio “Ulysses Sampaio: uma escrita de estranhas sombras”, publicado na obra coletiva *Literatura Fantástica em Pernambuco e Histórias de Fantasmas* (2015); *Três poetas na periferia do Simbolismo: Agripino da Silva, Domingos Magarinos e Mendes Martins* (2017); e a antologia *Agripino da Silva: poeta da luz, da cor e da transcendência*.

<sup>9</sup> Adotamos aqui a noção de que o Decadentismo ou Decadismo representou um momento inicial do Simbolismo.

## A poética de Agripino da Silva

Agripino Fernandes da Silva nasceu no Recife, em 1883, e foi um dos fundadores da importante revista *Heliópolis*. Nas páginas do periódico publicou boa parte de sua poesia, fossem poemas já publicados nos dois livros que antecedem suas atividades na *Heliópolis – Brocatelos* (1904) (com clara alusão ao *Broquéis*, de Cruz e Sousa) e *Achromos* (1911) – fossem poemas que viriam integrar suas duas outras publicações posteriores à existência da revista que são o *Polifonias* (1918) e *Poesias* (1924), esta uma antologia que reúne também poemas esparsos.

Agripino da Silva conquistou algum renome graças à sua atuação na *Heliópolis* e à estranha verve de sua poesia. Poesia que apresenta a influência de Cruz e Sousa de duas maneiras: na tensão entre o Simbolismo e um Parnasianismo residual nunca totalmente superado, e no caráter quase expressionista e inusitado com que a natureza é apresentada, em geral em consonância com uma dimensão patética e contemplativa. Poesia atenta à luz, como a de Cruz e Sousa, mas concentrada na reverberação dinâmica da luz, como se ela, ao atravessar o mundo, fosse desvelando o que é impelido pela razão ao esquecimento.

Essa natureza animada pela luz que tudo toca, tudo parece banhar, apresenta-se num viés muito comum ao programa simbolista como o outro lado do mundo espiritual. É o princípio analógico que está na origem do pensamento do místico sueco Emanuel Swedenborg. Segundo Álvaro Cardoso Gomes, em seu *Simbolismo: uma revolução poética* (2016), o princípio analógico é a ferramenta para buscar a já perdida linguagem sagrada, universal. O professor e crítico brasileiro acompanha o trajeto do pensamento místico, não só de Swedenborg como de vários outros teóricos da simpatia universal, na produção poética de Baudelaire para vê-lo coagular-se em alguns poemas, dentre os quais o mais importante seria o famoso “Correspondências”. Nele já estaria a metáfora fundamental do pensamento poético analógico: a da natureza como templo, espaço ambíguo, misto de natureza e espiritualidade. Essa mesma metáfora comparece nos tercetos do poema “Meridional”, publicado no *Achromos*:

Em derredor, o ar vibra, o ar queima. Ermo, vazio  
De sombra, o campo estala, o campo se exaspera.  
À luz, que baila e canta, alço o olhar erradio...

Alço-o, fixo-o no azul, e o estivo azul contemplo:  
Lâmpada de ouro, o sol dardeja e reverbera  
Da *Mater-natureza* iluminando o templo.

Nesse excerto é possível detectar o recurso das repetições tão caras a Cruz e Sousa; reiterações que têm um objetivo musical, mas também semântico, insistindo no caráter mitificado do gesto de observar o céu ou na perenidade inalterada do azul frente à subjetividade contemplativa. A sintaxe intrincada – inversões e *enjambements* – transformam os dodecassílabos num labirinto de imagens reiterativas (compostas tanto por substantivos: ar, o azul, campo, como

por adjetivos: vazio, ermo e erradio, e verbos: dardeja, reverbera e ilumina). E, por fim, numa espécie de chave de ouro do imaginário simbolista, inaugurado pela poesia baudelaireana, o sol iluminando o templo que é a Natureza. Outro aspecto relevante é a personificação da luz que dança e canta. O reconhecimento de um canto emitido pela luz denuncia o caráter sinestésico do poema movido pela lógica secreta das analogias. A luz não se dá apenas a ver, ela se faz *ouvir*. A própria ideia de uma comunicação oculta possível entre a natureza manifesta onde está cifrado o divino, e o homem redimensiona a maneira como ela – a natureza – é representada. Nas palavras de Cardoso Gomes, reforçam-se os laços analógicos da metáfora Natureza-Templo:

A natureza, sem perder suas prerrogativas de natureza, é similar à construção erigida pelo homem, ou, ainda, invertendo o símile, a construção erigida pelo homem tem similaridade com a natureza, equivale a ela, constitui uma supranatureza, uma sublimação dedicada tão só ao plano do espírito (2016, p.148)

Um dos ápices, entretanto, dos procedimentos inovadores adotados por Agripino da Silva se encontra num poema disperso, não reunido em livro, e publicado no número 1 da revista *Heliópolis*, de 1914. Trata-se de “O ocaso das constelações”, poema que não deixa nada a dever ao hermetismo e à estranheza de um Pedro Kilkerry.<sup>10</sup> O curioso título já sugere o princípio que regerá todo o poema – o da inversão. Vejamos:

O azul flavesce; o azul cintila; o azul corusca.  
Flori, viça o rosal punício da alvorada.  
A noite, em desalinho a cabeleira fusca,  
Dorme: a noite desperta à estrela serenada...

Erra, smorça a canção dos astros... Ampla e brusca,  
A luz irrompe, a luz derrama-se dourada;  
Espalha-se, percorre o Éter; e desce em busca  
Da terra, à sebe, à serra, à balseira, à esplanada.

A noite ergue-se, entrança as madeixas profundas  
E foge. Áurea, a manhã reponta; vem sorrindo.  
As gemulas do orvalho irizam-se difusas.

O poente sideral dissipa-se. De rastros,  
– homem-réptil – bendigo o aprazimento infindo  
De ouvir, de olhar surpreso, os adeuses dos astros.

É a natureza mais uma vez o ponto de partida para a experiência lírica, assumindo, porém, contornos muito peculiares. A estranha leitura que o poema nos impõe começa pelo título como já o dissemos. Quando do seu ocaso, o sol deixa ver as constelações que aparecem com a chegada da noite estrelada. Aqui o movimento se inverte, a saída de cena das constelações permite

<sup>10</sup> Elencado por Andrade Muricy entre os simbolistas mais ousados e “a figura mais singular do movimento simbolista baiano”, Pedro Kilkerry (1885-1917) recebeu ainda alentado estudo de Augusto de Campos, com seu *Re-visão de Kilkerry* (1985).

ao sol aparecer na “manhã que reponta”. Sintaxe ainda mais intrincada e com um léxico no mínimo estranho, desde o preciosismo “flavescer” que abre o primeiro verso até o neologismo “smorçar”, o poema é um desafio interpretativo, escandaloso para a sensibilidade dos leitores que oscilavam entre um romantismo requentado e um parnasianismo bem comportado.

A lógica reiterativa está de volta com o azul que, pela forte presença não só neste poema, como em vários outros do poeta pernambucano, parece ter como referência o *azur*, a cor celestial e abstrata a que se refere a poética mallarmeana. Um dos traços fundamentais da poética de Agripino da Silva é o cromatismo, a atenção à cor. No caso do poema em questão, além do azul, há o punício que é um tom avermelhado, púrpura, e a inusitada imagem da “cabeleira fusca” que personifica a noite (“fusca” significando sombria, escura), personificação reforçada pelo verso seguinte, o último do primeiro quarteto. Possivelmente, o azul do primeiro verso já anuncia a manhã. Ou seja, os tempos da experiência de contemplação da noite e da manhã se confundem nas duas primeiras estrofes do poema. A conjugação de cor e som resulta numa dicção vibrátil, emuladora do Baudelaire de “Correspondências”. Para Clive Scott, a possibilidade de um “estado de percepção que intensifica a existência das coisas, torna-as hipérboles de si mesmas (...) permite às coisas romperem seus limites, tornarem-se vibrantes, ressonantes” (1999, p. 170). Aparece ainda na segunda estrofe o interessante neologismo por apropriação “smorça”, palavra derivada do vocábulo italiano *smorzando*, advérbio que significa a gradativa diminuição de um som.

Mais uma vez a inclinação sinestésica dessa poesia se revela sintetizada na expressão “canção dos astros” – não só a luz canta, como se viu em “Meridional”, mas os astros como um todo participam dessa sinfonia não apenas das esferas. Em outras palavras, o movimento dos astros enquanto finda a noite não é apenas algo a ser visto, é algo a ser ouvido também.

A “canção dos astros” parece se opor à penetração da luz. Ao espalhar-se a luz, a canção dos astros *smorça*, vai gradualmente desaparecendo. Fecha a estrofe um verso carregado de assonâncias em “a” e em “e”: “Da terra, à sebe, à serra, à balseira, à esplanada”, sugerindo a abertura e amplitude instaladas pela luz da manhã. Confirma-se nas duas últimas estrofes a oposição entre a luz da manhã e a canção dos astros: a noite como imagem feminina que, de “madeixas profusas”, foge da manhã.

O poema nos fala de um “poente sideral”, imagem antitética que sugere o momento em que se dissipa a noite e, conseqüentemente, a visão noturna dos astros, e irrompe a manhã. Aqui a inversão sugerida no título encontra sua plenitude: a dissolução da noite é um poente às avessas.

No último terceto, no penúltimo verso, surge um elemento novo e insólito no poema – o “homem-réptil” que, no caso específico do poema, parece simbolizar a pequenez terrestre, sua condição fincada no chão diante dos céus estrelados. Aqui a imagem constitui verdadeira dissonância. O inusitado do amálgama enfatiza a mesquinhez embutida no “aprazimento

infindo” que o sujeito tem em “ouvir” / “olhar” os adeuses dos astros. A imagem do homem-réptil exprime também a condição ambivalente, homem e réptil ao mesmo tempo, dividido entre o dia e a noite, entre céu e chão, entre os arabescos da luz e as madeixas profundas da noite. Arrisco dizer: entre o caráter apolíneo solar do parnasianismo e o caráter dionisíaco noturno do Simbolismo.

Por fim, confirma-se assim a natureza radicalmente sinestésica da poética de Agripino da Silva: *contemplar* a canção dos astros e *ouvir* o adeus dos astros. O próprio céu estrelado é música que se vê. Correspondências.

“O ocaso das constelações” é peça original na literatura simbolista brasileira, pela sua sintaxe torcida, pelo seu neologismo, pela sua inventiva tensão entre noite e dia, entre a música e a visão. O sinestésico é acesso para a experiência da contemplação do cosmos. Mais: é o caminho para aprender a linguagem do universo, misto de imagem e música – música visual e imagem cantante. Consciência cósmica, panteísmo e a natureza como suporte de uma experiência, ao mesmo tempo, estética e espiritual.

Um último aspecto a ser comentado é o caráter luminoso e solar que compete com a dimensão noturna da sensibilidade simbolista. Seria recair na armadilha mesológica especular que de algum modo o imaginário simbolista do Nordeste, enraizado na experiência concreta da existência tropical, fascina-se com a luz, invertendo a lógica da proposta simbolista desde a *Arte Poética*, de Verlaine? Ao invés da penumbra e do impreciso, a força de uma luminosidade que cega e, assim, também não revela?

### **Considerações finais**

A existência do Simbolismo em Pernambuco, quase uma glosa ao famoso texto de Paul Valéry – “Existência do Simbolismo” – constitui um fenômeno crítico e historiográfico importante. Enseja um debate que problematiza os fundamentos não só da crítica do século XIX, como também da crítica moderna, e fomenta as possibilidades de exploração da crítica contemporânea menos refém do paradigma nacionalista.

Nesse contexto, a poética de um autor tão pouco conhecido como Agripino da Silva permite reavaliar os desdobramentos do movimento simbolista no Brasil e as feições que foi adquirindo em cada região. O critério climatológico, como se viu, não é capaz de explicar a profusão de autores que dialogaram com a estética decadente e simbolista no Nordeste, especialmente em Pernambuco, favorecendo o aparecimento de jornais, revistas e obras que, embora esquecidas, relegadas aos porões dos arquivos públicos, têm muito ainda a dizer sobre um momento rico de experimentações e ousadias.

Agripino da Silva assume lugar de destaque dentro da linha mais inventiva e ousada do Simbolismo Brasileiro, da qual participa um Kilkerry, um Quirino de Magalhães ou um

Maranhão Sobrinho, além de proporcionar a observação do convívio entre elementos de origem simbolista e procedência parnasiana, como ocorreu com o próprio Cruz e Sousa. Tão importante quanto reconhecer o valor dessa poética arrojada é compreendê-la como o índice de uma geração que pode ser reinterpretada de modo a oferecer subsídios mais variados para compreender todo o alcance e longevidade do Simbolismo na literatura brasileira.

## Referências

ANDRADE MURICY, José Candido de. *Panorama do Movimento Simbolista Brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1987.

ANDRADE, Fábio. *O Fauno nos Trópicos: um panorama da poesia decadente e simbolista em Pernambuco*. Recife: CEPE, 2014.

\_\_\_\_\_. Três poetas na Periferia do Simbolismo, Recife: S/Editor, 2017. E-book. Disponível em: <<https://issuu.com/mariacarolinasantos9/docs/pdftrespoetas>> Acesso em: 30/01/2020.

AZEVEDO, Sânzio de. *A Padaria Espiritual e o Simbolismo no Ceará*. Fortaleza: UFC/Casa de José de Alencar, 1996.

BARBOSA, João Alexandre (Org.) *José Veríssimo: Teoria, crítica e História Literária*. São Paulo: Edusp, 1977.

CAMPOS, Augusto de. *Re-visão de Kilkerry*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARDOSO GOMES, Álvaro. *Simbolismo: uma revolução poética*. São Paulo: Edusp, 2016.

ILLOUZ, Jean-Nicolas. Entrevista sobre o Simbolismo e o Decadentismo. *NonPlus*, 2016. Entrevista concedida a Bruno Anselmi Matangrano.

LE MOS, Mariano. *História Geral da Literatura Pernambucana: Poetas da Academia (Séc. XVI-XX)*. Recife: S/Editor, 1955.

MOISÉS, Massaud. *A Literatura Brasileira: O Simbolismo*. São Paulo: Cultrix, 1973.

MOTA, Fernando de Oliveira. *Antologia de poetas pernambucanos*. Recife: Cooperativa Editora, 1945.

OLIVEIRA E SILVA. *Coletânea de poetas pernambucanos*. Rio de Janeiro: Minerva, 1951.

SECCHIN, Antonio Carlos. “Simbolismo e Modernismo”. In: \_\_\_\_\_. *Escritos sobre Poesia e alguma ficção*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2003.

SILVA, Agripino da. *Brocatelos*. Recife: Imprensa Industrial, 1904.

\_\_\_\_\_. *Poesia*. Rio de Janeiro: Lux, 1925.

VERÍSSIMO, José. *Estudos de Literatura Brasileira: 1ª Série*. São Paulo: Itatiaia/Edusp, 1976.

*Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 22, número 1, p. 345-361, 2020.

Anexo 1 – Capa do 1º número da Revista *Heliópolis*, de 1914 e Capa do número 9 da Revista *Alma Latina*, de 1914



Anexo 2 – Alguns poemas de Agrippino da Silva

EM SONHOS

Desabrochara abril. Um riso franco  
Das alturas pairava pelo espaço.  
Floria a lua – imenso lírio branco –  
Das alvas nuvens no ideal regaço.

Rolavam lestras vagas pequeninas  
Sobre o lençol de prata  
De um lago a murmurar canções divinas  
– esplendida sonata –

Quando ao longe rasgando a tênue bruma,  
Lentamente surgia,  
Formoso bergantim da cor da espuma,  
Níveo, da cor do dia.

Vinha sutil, da viração errante  
Ao vago murmurinho,  
À flor da argêntea linfa assim brilhante  
Entre flocos de arminho.

E, enfim passou, cheio de luz e glória,  
– a glória de um combate... –  
a desfraldar aos ares da vitória  
a flâmula escarlata.

E buscava, quem sabe? De uma ignota,  
E longínqua paragem,  
As plagas onde a flor do sonho brota,  
Aos ósculos da aragem.

De bandolins, o sideral descante  
Pela amplidão errava.  
Pulcra vestal de voz febricitante  
Uma canção cantava.

E esse treno vibrava ao som de beijos,  
A flor dos lábios dela  
De harpas lembrava os lúcidos harpejos,  
E o riso de uma estrela...

E pouco a pouco, a deslizar de leve,  
Deixando-me tristonho...  
Perdeu-se no horizonte cor de neve:  
Nas brumas de meu sonho!

\* \* \*

#### MERIDIONAL

Meio-dia. Ergo o olhar. Distantes e opalinos,  
Estendem-se a brilhar os largos horizontes.  
A luz solar que desce, em jorros diamantinos,  
doura, redoura o cimo aspérrimo dos montes.

Amplamente, o alvo areal cintila. Os pássaros insontes  
– caravana gazil de plumeos beduínos –  
fogem, buscando, longe, a doçura das fontes,  
cujo rumor se casa à música dos trinos.

Em derredor, o ar vibra, o ar queima. Ermo, vazio  
De sombra, o campo estala, o campo se exaspera.  
À luz, que baila e canta, alço o olhar erradio...

Alço-o, fixo-o no azul, e o estivo azul contemplo:  
Lâmpada de ouro, o sol dardeja e reverbera  
Da Mater-natureza iluminando o templo.

\* \* \*

## BORBOLETA

Asas iriais abrindo à luz, a borboleta,  
Embebida no azul que o firmamento franje,  
Esvoeja, perscruta o ar, levíssima, faceta,  
Das borboletas vendo a lusida falange.

E sobe e desce e vai – destemido grilheta  
Que o casulo rebenta e, doido, as asas tange;  
E, quer fite o ígneo sol, quer uma nuvem preta  
De aves fite, prossegue e tudo, a voar, abrange.

Alma! – fluido sutil que me avigora os passos;  
Uno fator da Vida – à gleba, que macula,  
Foge; de surto em surto, eleva-te aos espaços!

Larva transcendental! – rompe o casulo, ascende;  
Deixa pulverizar-se esta matéria nula...  
Alma! Aos beijos da luz, beija o éter que resplende.

\* \* \*

## ESTRANHO PANTEÍSMO

Um instante não há que não te veja  
Que te não veja o pequenino vulto.  
Passas... o ambiente canta; o solo inculto  
Canta, e brota, e de flores se estreleja.

Vibra nos sóis o teu olhar oculto;  
Vibras na voz do pássaro que esvoeja.  
Seja bendita a tua imagem, seja  
Perene a efervescência desse culto!

Resumes tudo!... e em tudo resplandeces...  
No mar: na onda, na espuma, nos abrolhos;  
No campo: na cimeira dessas messes.

Asa, hélio, pólem, flor, graça, beleza,  
Andas no fetichismo dos meus olhos,  
Subdividida pela Natureza!

## VOZ INTERIOR

Anoitece. Em mim próprio me concentro...  
E, à paz que erra, de leve, pela sala,  
O espírito interrogo, ansioso... dentro,  
No adito de meu ser, responde e fala:

– Homem! Nos teus recessos fiz pousada,

Cumprindo a lei das vidas sucessivas.  
Ouve: empreendi, há muito, esta jornada,  
Sob a forma de coisas positivas.

Parti de Deus – da omnímota potência  
Geradora de tudo quanto hei visto...  
Cintila deste Sol-Ominividência,  
Às minhas próprias transições assisto.

E antes de vir às térreas coisas, antes  
De errar na sucessão das vidas várias,  
Vibrei no éter, na luz de sóis distantes,  
Pelas alturas interplanetárias.

Às entranhas profundas do Planeta  
E às nascentes da Lágrima e da Mágoa  
Desci, um dia, eu – imortal grilheta –  
Transfigurado numa gota d'água.

Desci. Tombei das nuvens. E, tombando  
Do alto, do azul imenso, à flor das relvas,  
O humo sorveu-me: e ressurgi, cantando,  
Nas sementes, nas searas e nas selvas.

Fui árvore; e, nas árvores frondentes,  
Abri-me em flores e depois em frutos.  
Alimentei os pássaros contentes  
E a indistinta legião dos seres brutos.

Pelas florestas multiseculares,  
À risonha feição das aves lestras,  
Perambulei por todos os lugares...  
– Alma – eu era a alma errante das florestas.

Homem! Hei de, dos teus recessos fundos,  
Voar e, através da humana evolução,  
Subir, transpor o azul, galgar os mundos,  
Na conquista imortal da Perfeição.

Cala-se a voz anímica... E, no ambiente,  
Perde-se a voz da minha própria fala!  
Vibra somente a solidão, somente  
Erra o silêncio e a treva pela sala.

\* \* \*

## EUTHYMIA

Para saciar o espírito sedento  
De mansuetude e de tranquilidade,  
Eis-me aqui, no aromal recolhimento  
Do ermo, dentro da minha liberdade.

Para mim mesmo volto o olhar atento;  
À desesperação da mocidade  
Opõe-se o bem-estar que experimento.  
Esta larga euthymia que me invade.

No ar fragrante, na luz coada, no seio  
Dos ramos e das folhas vivo alheio  
Ao bruto embate das paixões brutais.

No refúgio da calma soberana  
Interpreto melhor a vida humana,  
Sonhando menos e pensando mais.



**O “NARCISO”, DE LUÍS DE MONTALVOR,  
E A PAISAGEM EM DELÍRIO  
“NARCISSUS”, BY LUÍS DE MONTALVOR,  
AND THE LANDSCAPE IN DELIRIUM**

*Fernando de Moraes Gebra*<sup>1</sup>

**Resumo**

O presente artigo desconstrói uma imagem cristalizada na historiografia literária luso-brasileira de que a revista *Orpheu* é o órgão do Modernismo Português. A leitura atenta de todos os poemas e fragmentos de prosa estampados nessa revista literária permite concluir que, tal como afirma Fernando Pessoa em carta a Camilo Pessanha, *Orpheu* apresenta “poemas e prosas que vão do ultra-simbolismo até ao futurismo”. Nossa apresentação centra-se no poeta e diretor do primeiro número de *Orpheu*, Luís de Montalvor (1891-1947). Abordo, rapidamente, algumas metáforas de leitura feitas sobre a obra de Montalvor, para, em seguida, concentrar-me no estudo analítico do poema “Narciso” (publicado no segundo número de *Orpheu*), destacando as metamorfoses do mito clássico de Narciso, a paisagem em delírio, os espectros do duplo, a linguagem multifacetada e os efeitos de sentido gerados pelas escolhas lexicais. Durante o processo analítico do poema, discuto os procedimentos estéticos do autor, imbricados na tradição do Decadentismo-Simbolismo, relacionando-os com os textos doutrinários (“Introdução” de *Orpheu 1* e “Tentativa de um ensaio sobre a Decadência”, da revista *Centauro*).

**Palavras-chave:** Luís de Montalvor; *Orpheu*; Mito; Narciso; Decadentismo-Simbolismo.

**Abstract**

The present article breaks up a crystallized image in Luso-Brazilian literary historiography that points *Orpheu* magazine as a Portuguese Modernism body. The attentive reading of all the poems and prose excerpts published in this literary magazine leads to the conclusion that, as Fernando Pessoa states in a letter to Camilo Pessanha, *Orpheu* presents “poems and prosas that range from the Ultra Symbolism to the Futurism”. Our presentation focuses on the poet and director of *Orpheu*'s first issue, Luís de Montalvor (1891-1947). I quickly survey some metaphors originated in readings of Montalvor's masterpiece in order to concentrate on the analytic study of the poem “Narcissus” (published on *Orpheu*'s second issue), giving emphasis to the metamorphosis in Narcissus's classical myth, the landscape in delirium, the *doppelgänger*'s spectra, the multifaceted language and the semantic effects generated by the lexical choices. Throughout the analytical process of the poem, I discuss the aesthetic procedures, imbricated in the Decadent-Symbolism tradition, relating them with the doctrinal texts (“Introduction”, in *Orpheu 1* and “Attempt of an essay about the Decadence”, in the magazine *Centauro*).

**Keywords:** Luís de Montalvor; *Orpheu*; Myth; Narcissus; Decadent-Symbolism.

<sup>1</sup> Professor Associado I da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS, Chapecó, SC).



## Introdução

A crítica literária luso-brasileira costuma destacar, na geração de *Orpheu*, os autores que apresentam características de uma poética próxima das vanguardas, entretanto, há críticos argutos que consideram as relações dialógicas dos artistas órficos com movimentos literários anteriores como o Simbolismo, o Decadentismo e o Saudosismo, de modo que se deve entender que *Orpheu* não foi apenas ruptura mas também diálogo com a tradição. Felizmente, há quem considere essas relações dialógicas, tal como explicado por Fernando Pessoa (1888-1935) em carta a Camilo Pessanha (1867-1926), escrita provavelmente em 1915: “A nossa revista acolhe tudo quanto representa a arte avançada; assim é que temos publicado poemas e prosas que vão do ultra-simbolismo até ao futurismo” (1999, p. 186). Dessa forma, é coerente que poemas como “Narciso”, de Luís de Montalvor (1891-1947) estejam ao lado de produções literárias mais vanguardistas como a “Ode Triunfal”, de Álvaro de Campos.

Na introdução ao livro “*Para o túmulo de Fernando Pessoa*” e outras prosas, de Luís de Montalvor, Arnaldo Saraiva, embora reconheça que o autor de “Narciso” não ocupa a primeira fila dos grandes autores, elenca motivos para que sua obra não permaneça no esquecimento e deixe de ocupar os últimos lugares. Saraiva refuta opiniões apressadas de Óscar Lopes, que teria “formulado este juízo global e infeliz, até na gramática” (SARAIVA, 2015, p. 7), qual seja: “Como articulista, além da introdução a *Orpheu* apenas merece algum relevo a ‘Tentativa de um ensaio sobre a decadência’” (1987, p. 582); e também de Manuela Parreira da Silva, que lê “Noite de Satã” como “poesia de feição tradicionalista” (2008, p. 486), formulando juízo idêntico ao de Óscar Lopes, o que faz Saraiva comentar sobre

[...] misérias e vícios da história e da crítica literária, às vezes preguiçosa, às vezes leviana, às vezes grotesca, que veicula e assume sem discussão qualificações e juízos formulados por outros, despreza, desvaloriza, arruma ou hierarquiza sem argumentos nem conhecimentos, e vê repetição e imitação onde pode haver diferenças criativas (lembrem-se os motivos pessoais que no poema “Narciso” Montalvor introduz no tratamento do velho mito) (SARAIVA, 2015, p. 21).

Tanto a poesia como a prosa ensaística de Luís de Montalvor, anteriormente dispersas em revistas e periódicos, foram coligidas por Saraiva, respectivamente, em 1998 e 2015. Antes dessa iniciativa de coligir a obra do poeta de “Narciso”, destaca-se a edição do bibliófilo português Pedro Veiga, conhecido como Petrus, em 1960, portanto, treze anos após a morte do poeta, em 2 de março de 1947.

Como razões da escassez de sua produção literária, Saraiva aponta as “perturbações familiares”, a “desorganização”, a “preguiça”, o “desleixo” (2015, p. 11-2) já percebidos por alguns dos seus colegas, como Mário de Sá-Carneiro (1890-1916), em cujas cartas de 12 de março de 1915 e 31 de maio de 1915 lhe concede novos prazos para o envio do poema “Narciso”, sob pena de não inclusão na revista.

Estão impressas 3 folhas. Amanhã sê-lo-á a 4<sup>a</sup> – e falta apenas compor as produções do Álvaro de Campos. Digo-te isto para teu governo. *É forçoso que entregues o teu original na segunda-feira!* Lembra-te de resto que eu te havia dado a data de 13 como limite máximo. Segunda-feira são 14. Espero pois o teu “Narciso” na segunda-feira (SÁ-CARNEIRO, 1977, p. 57)

A princípio, esse poema faria parte do primeiro número da *Orpheu*, como se percebe no sumário que Fernando Pessoa envia a Armando Côrtes-Rodrigues (1891-1971), na carta de 4 de março de 1915 (1999, p. 156). O prazo concedido por Sá-Carneiro na carta de 12 de março de 1915 não foi cumprido e o poema “Narciso” foi postergado para o segundo número, porém com novos adiamentos. Na carta de maio de 1915, Sá-Carneiro, que assumiu com Fernando Pessoa a direção da revista em substituição a Ronald de Carvalho (1893-1935) e ao próprio Luís de Montalvor, lamenta a “contínua dispersão” do amigo e exalta o que já lera até então do “teu admirável poema”, enfatizando:

Tenho isto de muito importante a dizer-te, meu querido Luís: preciso absolutamente do teu “Narciso” d’hoje a 8 (oito) dias. Este prazo é inadiável. Em vista dos versos que já escreveste – a conclusão é só um esforço de vontade consciente. Deves envergonhar-te como homem e, sobretudo como Artista, se o não souberes realizar. Seja como for, porém, juro-te que este prazo é inadiável. Se não entregares o teu original na próxima segunda-feira (d’hoje a 8 dias) não será ainda o n.º II de *Orpheu* que inserirá o teu admirável Poema. As coisas são o que são. Vale para mim um enorme desgosto a ausência da tua obra (SÁ-CARNEIRO, 1977, p. 57).

Saraiva sugere a hipótese da “inibição ou dos sucessivos adiamentos ditados pelo seu evidente pendor perfeccionista”, além do “gosto decadentista que o mobilizava para a arte da vida não menos do que para a vida na arte” (2015, p. 12). Como se percebe na troca epistolar com Sá-Carneiro, Montalvor levou muito tempo a finalizar a composição de “Narciso”, poema que faz uma releitura do conhecido mito, regada de motivos pessoais (SARAIVA, 2015, p. 21).

## O mito e as notações cromáticas e pictóricas

Publicado no segundo número da revista *Orpheu*, graças às insistências de Mário de Sá-Carneiro, o poema “Narciso”<sup>2</sup> permite uma leitura que vai além de certas cristalizações da historiografia e crítica literárias portuguesas (Óscar Lopes, Manuela Parreira da Silva) de que esse poema apresenta influxos de Mallarmé, principalmente *L’Après-midi d’un Faune*. Segundo Jean-Nicolas Illouz, “[...] dans le *Faune*, [...] elle [a música] résulte de l’enchevêtrement de plusieurs motifs et tient dans l’orchestration de plusieurs voix progressivement fondues ensemble. Le traitement du vers y est conçu en terme musical [...]” (ILLOUZ, 2014, p. 204)<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Para análise do poema, optei pela edição dos poemas de Luís de Montalvor, de Arnaldo Saraiva (1998, p. 45-48), na qual se procedeu à atualização ortográfica, entretanto, como o poema foi originalmente publicado no segundo número da revista *Orpheu*, no final do artigo, transcrevo-o integralmente com a grafia da época.

<sup>3</sup> “[...] no *Faune*, [...] ela [a música] resulta do emaranhamento de vários motivos e mantém a orquestração de

Tal como no poema de Mallarmé, no “Narciso” de Montalvor, embora se possa perceber uma leve anedota, esta sugere musicalmente ao invés de representar de maneira mimética.

Dedicado a Fernando Pessoa, o poema “Narciso” apresenta, tal como a “Ode Marítima”, de Álvaro de Campos – talvez conhecida por Montalvor, já que os artistas de *Orpheu* mostravam uns aos outros suas composições e trocavam impressões de leitura – uma espécie de polifonia rítmica, com vários andamentos, como se fosse uma partitura musical, sendo a música, de todas as artes, “[...] le support privilégié d’un discours visant à fonder une poétique de la suggestion contre les valeurs traditionnelles de l’imitation de la nature” (ILLOUZ, 2014, p. 180) <sup>4</sup>. Constitui, assim, a pedra de toque de uma estética que procurava libertar o discurso poético da sua carga lógica, a partir de sugestões e analogias presentes na linguagem musical. É possível encontrar no poema de Montalvor dois grandes andamentos: o primeiro que vai da primeira estrofe até a estrofe 13, esta última de apenas um verso seguido de dois espaços com reticências: “Avalanches de tédio em seu cabelo escuto!...”; e o segundo, que se inicia na estrofe 14, e se espriai como um rio, aumentando a velocidade rítmica do poema.

“Seringe! Tua flauta arrosa de encantado/ e sangue de ilusão esta tarde em demência” (e. 3, vv. 3-4) <sup>5</sup>: esses versos situam o poema na sua dimensão musical e plástica. No primeiro caso, as “estranhas melodias” (e. 3, v. 1) espriaiam-se pelo poema primeiramente com a flauta de Pã – metamorfose da ninfa Seringe ao tentar fugir do deus que causava terror por onde passava – para depois ondular seu ritmo no curso do rio onde Narciso contempla sua imagem evanescente. No segundo, tem-se, na primeira parte do poema, um cromatismo crepuscular próximo da tela *Narcisse*, de Gustave Moreau (1826-1898), que dá lugar, na segunda parte, a uma atmosfera noturna, já anunciada pelas sombras que apresentam várias recorrências ao longo do poema, e se relacionam à “imagem das coisas fugidias, irreais e mutantes” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 842).

Erram no ouro da tarde as sombras de estas ninfas! (e. 1)

[...] mas está a sombra que não vejo  
depois e antes de mim [...] (e. 5, vv. 4-5)

Fixo a carne, espectral, como ante inerte friso  
de sombras, a nudez, linha esquecida em riso (e. 14, vv. 1-2)

[...] Não será a minha sombra ausente  
um ar vosso – ou serei a imagem da corrente? (e. 19, vv. 3-4)

essa fuga do tempo em sombra reflectida...(e. 20, v. 3)

---

várias vozes gradualmente fundidas em conjunto. O tratamento do verso é concebido em termos musicais”.

<sup>4</sup> “[...] o suporte privilegiado de um discurso que visa a fundar uma poética da sugestão contra os valores tradicionais da imitação da natureza”.

<sup>5</sup> Toda vez que se indicar a estrofe e o verso do poema, utilizar-se-á a notação (e. vv.).

Miro-me, e não serei a sombra onde me vi?... (e. 22)

Minha sombra exilada esculto-a na doçura! (e. 24, v. 3)

Equivalente ao reflexo como uma das figurações do duplo, “[...] a sombra, inseparável do homem, tornou-se a primeira objetivação da alma humana, talvez antes mesmo do homem ter percebido sua imagem refletida na água” (RANK, 1939, p. 96). Conforme Otto Rank, “Todos os folcloristas, unanimemente assinalam que os povos primitivos consideram a sombra como um equivalente da alma humana” (1939, p. 92-3). No poema de Montalvor, as sombras ora emanam das ninfas, ora constituem imagens produzidas pelo reflexo das águas do rio: “sombra reflectida”, “a sombra onde me vi”. O amor objetual emanado das “sombras de estas ninfas” de apelos sedutores na paisagem crepuscular é recusado em prol de um autoerotismo noturno que persegue imagens difusas e sombrias formadas pelas águas moventes do rio.

A relação de medo e fascínio que as figurações do duplo, como a sombra, causam ao ser humano, podem ser explicadas pela abordagem de Carl Jung: “A análise junguiana qualifica de sombra tudo que o sujeito recusa reconhecer ou admitir e, que entretanto sempre se impõe a ele” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 843). Dessa forma, “o sujeito receia muitas vezes vê-las [as tendências ocultas que representam as sombras] aparecer, por medo de ter de assumi-las ou de se encontrar em face de sua complexidade: *sinto dois seres em mim.*” (2005, p. 843).

A “sombra exilada”, como “Alma da noite antiga incendiada a labores”, encastela-se no seu autoerotismo aristocrático: “e durmo de Beleza no colo da Aparência” (e. 23, v. 9). A leitura de “Narciso” e dos demais poemas de Luís de Montalvor possibilita visualizar um artista próximo do ideário decadentista, com certo aristocratismo na sua poesia e na sua prosa e com elementos lânguidos e mórbidos que configuram as paisagens interiores de seus poemas; entretanto, embora nos tenha deixado nada mais que 18 poemas, reeditados apenas em 1998 por Arnaldo Saraiva, é possível, percorrendo toda a sua obra poética – e também em prosa – perceber os vários experimentalismos na linguagem, muito caros aos poetas da geração de *Orpheu*. Conforme Maria Aliete Galhoz, na “fina e estimulante leitura do poema” (MARTINHO, 2015, p. 232):

Luís de Montalvor, [...] na poesia de escol que é “Narciso”, em *Orpheu 2*, na proliferação preciosa do seu poema, faz, em parte, um processo de ocultação temática como certos poetas já culteranos do século XVI. Aqui, um vocabulário rico e imagens cromáticas tiram efeitos que são recreativos do mito de Narciso, mas sob a pompa, que é uma profusão sensivelmente ameaçadora, o que está é a obsidante paisagem do delírio, e no delírio a sacrificial reconstrução da imagem purificada, e nova face do mito (GALHOZ, 1979, p. LXIV).

Do discurso crítico de Aliete Galhoz, destaco três expressões: “paisagem do delírio”, “sacrificial reconstrução da imagem purificada” e “nova face do mito”. O poema sugere um percurso iniciático do eu-lírico pela “tarde em demência”, que recusa os apelos sedutores das

ninfas, para tentar apreender a sua própria imagem nas águas correntes de um rio, a contemplar-se “pela noite que inundo/ de mim, pendido sobre a aparência do mundo” (e. 24, vv. 1-2), até perder-se no fluxo do rio que representa um tempo irreversível e reconstruir a imagem purificada quando “a minha voz já atravessou Deus!” (e. 26, v. 1).

O encontro com Deus é marcado pela rara recorrência em todo o poema de um verbo em outro tempo verbal que não seja o presente, pois representa um ponto culminante da metamorfose de Narciso na sua diluição nas águas do rio e no conseqüente reencontro com Deus, num deslocamento do mito de Narciso para um contexto cristão. “O poema é, na linguagem-paisagem, a ocultação de uma morte, como ritual, que atraía a renovação purificadora da água” (GALHOZ, 1979, p. LXIV). Maria Aliete Galhoz entende o debruçar-se de Narciso na superfície especular como uma procura da transparência e da pureza, em cuja incessante busca morre, “mortalmente tocado pela paisagem real” (1979, p. LVIV).

Com exceção desse momento de morte nas águas do rio, com a voz do eu-lírico que “já atravessou Deus”, o tempo da enunciação em “Narciso” coincide com o tempo do enunciado, pois o eu-lírico descreve a sua paisagem interior com correspondências ao mundo natural e ao mundo espiritual a partir de um final de tarde, passando pelo crepúsculo e pela noite, numa travessia por um tempo e um espaço arquetípicos, configurados numa “tarde em demência/ que a legenda recorda, e da imortal essência/do sonho esta hora antiga exuma o velho idílio”. Atente-se às expressões “legenda”, “imortal essência”, “hora antiga” e “velho idílio”, a remeterem ao mito de Narciso, que intitula o poema.

Como se sabe, o mito é uma história oral exemplar contada de geração a geração, consistindo no que Mircea Eliade chama de “*imitatio Dei*”, isto é, uma imitação das gestas dos deuses: “O homem só se torna verdadeiro homem conformando-se ao ensinamento dos mitos, imitando os deuses” (ELIADE, 1992, p. 53). Assim, os heróis míticos imitam as façanhas dos deuses e, muitas vezes, por ousarem desafiar-los, acabam por serem punidos. Os mitos exigem atualizações cíclicas, que são os ritos, e encerram questões arquetípicas. No caso específico do mito de Narciso, este se relaciona ao processo de autoconhecimento do sujeito.

O primeiro registro escrito do mito de Narciso encontra-se nas *Metamorfoses*, de Ovídio. Violada pelo rio Céfiso, a ninfa Liríope deu à luz um menino extremamente belo. Preocupada com o excesso de beleza do filho, a ninfa consultou o sábio Tirésias, que embora cego, tinha o dom da profecia, de ver por dentro. Este predisse que Narciso viveria caso não se visse a si mesmo.

E assim Tirésias,  
Famoso em todas as cidades e vilarejos de Aonian,  
Dava respostas irretocáveis a todos os que vinham  
Em busca de sua orientação. Um dos primeiros a testar  
As verdades que ele dizia foi uma náíade do rio,  
Liríope, a quem o deus dos rios, Céfiso,

Abraçou e arrebatou para sua casa aquática.  
 Ela deu à luz uma criança, a mais linda  
 Das crianças, e lhe deu o nome de Narciso,  
 E perguntou a Tirésias se o garoto viveria  
 Até uma idade avançada, e Tirésias respondeu:  
 “Sim, se ele nunca descobrir a si mesmo” (OVÍDIO, 2003, p. 61)

Durante sua juventude, a beleza desmedida de Narciso encantou a donzelas, a ninfas, e a rapazes. Uma delas, Eco, tentou contato com o jovem mancebo, mas foi repelida por ele, e acabou por definhar-se até se transformar numa pedra. Após a morte de Eco, as ninfas desprezadas pediram vingança aos céus, e foram atendidas por Nêmesis que fez com que Narciso se apaixonasse pela própria imagem. Ao regressar de uma caçada num bosque, Narciso debruçou-se sobre uma fonte e viu sua imagem refletida, apaixonando-se por seu reflexo, prostrando-se na fonte até morrer.

(...) Foi lá que Narciso,  
 Esgotado pelo calor da caçada, veio descansar,  
 Achando o lugar muito agradável, e a água  
 Refrescante para matar a sede. Enquanto tentava  
 Saciar sua sede naquela água, no mais profundo de seu ser,  
 Um outro tipo de sede começou a crescer quando viu  
 Uma imagem na lagoa. Apaixonou-se  
 Por aquela imagem sem corpo, e encontrou substância  
 Em algo que era apenas um reflexo. Olhava embevecido para a água,  
 Encantado consigo mesmo, enfeitiçado, totalmente petrificado  
 Como uma estátua de mármore [...]  
 Ele quer a si próprio; o amante virou o amado,  
 O perseguido, o perseguidor. Tenta várias vezes  
 Beijar a imagem refletida na água (...) (OVÍDIO, 2003, p. 63)

Há, naturalmente, como sói ocorrer com os mitos, várias versões dessa história. No que se refere à essência do mito, é possível encontrar em todas as suas versões cinco mitemas que se repetem: 1 – a beleza excessiva, 2 – o debruçar-se sobre a fonte; 3 – o reflexo nas águas; 4 – a morte como consequência da paixão desmedida pela imagem projetada; 5 – a incapacidade de amar. Para Otto Rank, nesse mito, enamorar-se da própria imagem é mais relevante do que a morte de Narciso após ver sua imagem na água, uma vez que “[...] a ideia de Dupla Personalidade (sob todos e quaisquer pontos de vista) se originou completamente do amor à própria Personalidade (1939, p. 124). No poema de Luís de Montalvor, estão presentes os cinco mitemas de Narciso, porém, com uma diferença significativa: no lugar da fonte de águas paradas, encontra-se um rio de águas correntes.

### **“Tarde em demência” embalada pela flauta de P**

A primeira parte do poema, com um ritmo mais retardado, apresenta um Narciso angustiado com a visão crepuscular da tarde e com os apelos sensuais constantes das ninfas.

Erram no ouro da tarde as sombras de estas ninfas! (e. 1, v. 1)

A Beleza é pra mim, ó ninfas! o segredo  
com que Deus me vestiu de Lindo!... Ai, tenho medo  
de morrer o que sou às mãos desse desejo  
das ninfas [...] (e. 5, vv. 1-4)

Ninfas! vós penteais o pavor à janela  
da minha alma através a hora sombria e bela. (e. 6, vv. 1-2)

Gela meu ser ao sorriso terrestre  
das virgens, que reflecte a tarde a rescender  
do olor de Pã! (e. 8, vv. 4-6)

Parecem invadir “esta tarde em demência” (e. 3, v. 4) “estranhas melodias” (e. 3, v. 1) inquietantes que transformam essa “tarde em demência” em “tarde de tentação” – atenção às repetições do fonema /t/ como se estivesse a martelar esse desejo que parece provir do “olor de Pã”, “Deus dos cultos pastorais [...] exprime a astúcia bestial”, “Busca as ninfas e os jovens, que assalta sem escrúpulos, mas sua fome sexual é insaciável e ele pratica também a masturbação solitária” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 677). No poema “Narciso”, as “estranhas melodias” seriam enunciadas aqui pela flauta de Pã, cujas fugas sonoras permitem, no poema de Mallarmé, segundo Jean-Nicolas Illouz, uma recriação ideal do mito de Siringe, também diluído na partitura musical do poema de Montalvor:

Cette récréation idéale est plus précisément repérable dans la réécriture, pour ainsi dire à rebours, que *L'Après-midi d'un Faune* de Mallarmé propose du mythe de Syrinx raconté par Ovide : alors que, dans le texte d'Ovide, Syrinx pour échapper à l'étreinte du dieu Pan se métamorphose en roseau et donne ainsi son nom à la flûte du dieu, dans le poème de Mallarmé la flûte du faune est au commencement de tout, et c'est par elle que le demi-dieu suscite le réel, par une sommation musicale des corps des nymphes, ainsi mentalement éelos du néant (ILLOUZ, 2012, p. 21).<sup>6</sup>

Tal como no poema de Mallarmé, no de Montalvor, a flauta que embriaga a paisagem da tarde é o começo de tudo, porém, no poema do autor português, Pã encontra-se diluído na paisagem crepuscular e parece fundir-se às ninfas, cujos apelos parecem perturbar o eu-lírico que adquire mitemas de Narciso, no seu “enfermement en soi même”<sup>7</sup>, conforme expressão de Jean-Nicolas Illouz ao tratar da paisagem interior dos poemas de *Serres Chaudes*, de Maeterlinck (ILLOUZ, 2014, p. 123). No poema de Montalvor, o “olor de Pã” “perturba o espírito e enlouquece os sentidos” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 677). A presença

6 “Esta recriação ideal é mais precisamente identificável na reescrita, por assim dizer, em sentido inverso, que *L'Après-midi d'un Faune* de Mallarmé propõe do mito de Siringe narrado por Ovídio: enquanto, no texto de Ovídio, Siringe, para escapar do abraço do deus Pã, se transforma em cana e, assim, dá seu nome à flauta do deus, no poema de Mallarmé, a flauta do fauno está no início de tudo, e é através dela que o semideus desperta o real, por uma soma musical dos corpos das ninfas, assim mentalmente eclodindo do nada.”

7 “fechamento em si mesmo”

das virgens e das ninfas com seus sorrisos terrestres traz o elemento fogo da “tarde a rescender/ do olor de Pã!”, que depois será apagado pelo seu elemento contrário, a água, não sem antes ser incorporado pelo próprio sujeito em práticas onanistas, nas diluições simbólicas de Pã, na segunda parte do poema.

Jóias celestes, vós, meus gestos solitários! (e. 15, v. 11)

Só as mãos sabem ter o ar de sonhos contínuos...  
Ai! Se o olhar cai nas mãos, desenham-se destinos  
como arabescos... (e. 23, vv. 12-14)

As imagens do desejo começam a se dissolver nas águas do rio, tornando-as não mais estáveis, mas fugazes. A tarde pode ser símbolo, ao mesmo tempo, da paisagem interna do eu-lírico, marcado por um desejo perturbador e enlouquecedor, tal como o “olor de Pã”, ou ainda do encontro do eu-lírico com a essência do mito de Narciso, o “velho idílio” (e. 3, v. 6), isto é, do sujeito com a imagem refletida:

Au-delà des thèmes chers à l'Éros décadent, le mythe [de Narciso] est aussi une figure, plus intellectualisée, de l'introspection et de la descente en soi-même, de la conscience réflexive et de la connaissance de soi (ILLOUZ, 2014, p. 111).<sup>8</sup>

Nessa primeira parte do poema, percebe-se a presença do interlocutor “ninfas”. O eu-lírico tenta desvencilhar-se dessa atmosfera diurna e sedutora, marcada pelo “olor de Pã”, recusando o conhecimento do outro, para se encastelar no seu próprio eu. A desmedida de Narciso é assim explicada por Junito de Souza Brandão: “[...] encastelado em sua beleza, comete uma *hybris*, uma violência contra Eros, contra o amor-objeto e contra o envolvimento erótico com o outro” (1989, p. 180). Narciso rejeita, pois, o envolvimento erótico com as ninfas, pois demonstra o medo de entregar-se “às mãos desse desejo/ das ninfas”. A luz em excesso da tarde também o perturba:

Deixai dormir um pouco o céu nos olhos meus,  
eu não os quero abrir antes que os feche, – Deus! – (e. 5, vv. 7-8)

Pelo discurso do eu-lírico dirigido às ninfas, percebe-se que elas usam estratégias de sedução, sugeridas pelas imagens dos cabelos e da aranha. O medo do amor objetual pelas ninfas verifica-se em passagens como:

[...] Ai! tenho medo de morrer o que sou às mãos desse desejo  
das ninfas [...] (e. 5, vv. 2-3)

Ninfas! Vós penteais o pavor à janela  
da minha alma através a hora sombria e bela (e. 6, vv. 1-2)

<sup>8</sup> “Além dos temas caros ao Eros decadente, o mito [de Narciso] é também uma figura, mais intelectualizada, da introspecção e da descida em si mesmo, da consciência reflexiva e do autoconhecimento.”

Vossa presença põe o medo em meu destino (e. 6, v. 7)

Gela meu ser ao sorriso terrestre das virgens (e. 8, v. 4)

o seráfico azul é como um pesadelo! (e. 8, v. 9)

do cabelo sinistro, onde a luz arde e invade (e. 10, v. 3)

Vossos cabelos, ai! [...] como fios de horror da teia do mistério (e. 11, vv. 1-2).

Os cabelos das ninfas provocam sensações como medo, pavor e horror, pois conjugam em seu símbolo a imagem da sedução, e Narciso, como se sabe, recusa o amor objetal. O cabelo está ligado à “noção de provocação sensual”, é “um sinal da disponibilidade, do desejo de entrega ou da reserva de uma mulher” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 155). Os cabelos homologam-se à imagem da aranha.

Vossos cabelos ai! chovem como ouro, à noite!  
como fios de horror da teia do mistério... (e. 11)

Do cabelo, o esplendor do ouro estéril, é aéreo  
como de aracnídeo sonho ou de sidéreo tecto  
cinzelado no olhar – um reflexo de insecto –  
no frio voo num ar de sono e ouro e luto... (e. 12)

Além de ser símbolo da epifania lunar, relacionada à fiação e à tecelagem, a aranha pode ser lida, pelo viés psicanalítico, como símbolo de narcisismo: “[...] essa interioridade evocada pela aranha ameaçadora no centro da sua teia é um excelente símbolo da introversão e do narcisismo, a absorção do ser pelo seu próprio centro” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 72). Os cabelos das ninfas parecem tecer uma armadilha para que Narciso se reconheça e perceba o outro, canalizando seu desejo solitário para um objeto amoroso, entretanto, na segunda parte do poema, Narciso despede-se das ninfas, recusando o amor objetal e contemplando sua própria imagem desvanecida nas águas tumultuosas do rio: “Contemplo meu destino em mim. Ninfas, adeus!” (e. 15, vv. 1-2). Narciso passa a mergulhar em si próprio, esquecendo-se de que, para se conhecer e se individualizar, é preciso conhecer o outro: “É sempre noite lá no fundo dos meus gestos” (e. 15, v. 7).

A última tentativa de contemplar a luz do conhecimento lhe fora dada pela imagem dos cabelos das ninfas, numa paisagem iluminada a ouro. “Na tradição grega, o ouro evoca o Sol e toda a sua simbólica fecundidade, riqueza, dominação, centro de calor-amor-dom, foco de luz-conhecimento-brilho” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 671). Todavia, o eu-lírico reconhece esse metal precioso como “ouro estéril”, isto é, destituído de fertilidade e, portanto, incapaz de lhe dar o conhecimento necessário para sua individuação.

## “É sempre noite” e o rio sempre a correr

Será nos ensinamentos tumultuosos de um rio sempre a correr que o eu-lírico terá seu momento de revelação, a sua *anagnorisis*.

Na paisagem do ser corre um rio sem fim:  
Os meus gestos são como a outra margem de mim... (e. 15, vv. 4-5)

Meus gestos vão como esta água sempre correndo  
para a foz do nada; encosto a minha alma, tremendo,  
à voz da água – cristal sonoro do alhear-me! (e. 17)

Ó água sempre triste em seu ir pela parte [...]  
[...] ou serei a imagem da corrente? (e. 19, v. 1, v. 4)

Em *As estruturas antropológicas do imaginário*, Gilbert Durand acentua as características duplicadoras e reflexivas da água:

[...] a água duplica, desdobra, redobra o mundo e os seres. O reflexo é naturalmente fator de redobramento, o fundo do lago torna-se o céu, os peixes são pássaros. Há nesta perspectiva uma revalorização do espelho e do duplo (2002, p. 208).

No segundo dos fragmentos acima transcritos, o eu-lírico aproxima-se da margem do rio, na tentativa de apreender o mistério que envolve a “voz da água”, na ação de Narciso de aproximar-se da fonte no mito grego. Esse “cristal sonoro do alhear-me” permite que o eu-lírico veja além da matéria, pois representa “o plano intermediário entre o visível e o invisível” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 303).

A voz da água homologável ao cristal relaciona-se também ao reflexo obtido pelo “espelho horizontal de tédio como um canal/ sem ter fundo nem fim”, da estrofe 22, de maior número de versos (16). Trata-se do processo de *anagnorisis* do eu-lírico, quando percebe, no ensinamento ritualístico da água – “fonte de vida e fonte de morte, criadora e destruidora” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 16) –, a irreversível passagem do tempo, comparada ao curso de um rio, imagem dominante nesta segunda parte do poema.

Ó espelho sem hora! Ó água em sono, lustral,  
– espelho horizontal de tédio como um canal  
sem ter fundo nem fim. Meu perfil sua dor!  
Só me reflecto e não me vejo no torpor  
da água que abana o tempo... ai, o tempo é a voz  
com que se acorda o medo – escultura de nós  
na distância...

Em rumor, na água, vago demência  
e durmo de Beleza ao colo da Aparência,  
que foge como esta água e este tempo a correr...  
Marulhar de mim no fundo do meu ser... (e. 23, vv. 1-11)

O movimento acelerado do rio apresenta várias recorrências ao longo da segunda parte do

poema: “corre um rio sem fim” (e. 15, v. 4), “esta água sempre correndo” (e. 17, v. 1), “Ó água sempre triste em seu ir” (e. 19, v. 1). A substituição do mitema da fonte pelo do rio apresenta como efeito de sentido a percepção da efemeridade da beleza e a fugacidade do tempo, como se nota nas expressões “água que abana o tempo” e “que foge como esta água e este tempo a correr”. Conforme o *Dicionário de Símbolos*,

O simbolismo do rio e do fluir de suas águas é, ao mesmo tempo, o da possibilidade universal e da fluidez das formas (F. Schuon), o da fertilidade, da morte e da renovação. O curso das águas é a corrente da vida e da morte. (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 781).

Rio, tempo e água relacionam-se ao espelho e aos reflexos das pedras preciosas espalhadas pelo poema: ouro, ônix, diadema e cristal. As pedras preciosas “são o símbolo de uma transmutação do opaco ao translúcido e, em um sentido espiritual, das trevas à luz, da imperfeição à perfeição” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 701). Na paisagem interior do eu-lírico, as pedras preciosas são caras a uma imaginação material que, conforme Jean-Nicolas Illouz, vai além de certo preciosismo, prestando-se a “de multiples interprétations magiques, religieuses ou occultes” (2014, p. 119)<sup>9</sup>. O “esplendor fatal de pedrarias” (e. 2, v. 3) sonhado pelos “meus olhos” (e. 2, v. 2) reforça o encastelamento de Narciso na sua própria beleza em que as pedras preciosas se convertem em “joia dos calafrios” (e. 14, v. 3) e “horror de ônix” que “neva entre os meus dedos frios!” (e. 14, v. 4). Nesse poema, as pedras preciosas sugerem uma passagem pelos espelhos em que Narciso se contempla em longos devaneios e alheamentos: “E morre um diadema/à minha fronte triste e pensativa” (e. 16, vv. 1-2), “cristal sonoro do alhear-me” (e. 17, v. 3).

O encontro final com Deus – “Sinto que minha voz já atravessou Deus” (e. 26, v. 1) – somente ocorre pelo ritual de passagem nas águas, em que Narciso “sente que é *naturalmente* duplo” (BACHELARD, 1989, p. 25; grifo do autor). Ao mirar o “espelho sem hora”, “espelho horizontal de tédio como um canal/ sem ter fundo nem fim”, o eu-lírico encontra o seu reflexo, porém não consegue fixá-lo, já que a água corre como o tempo, e já não é possível apreender a imagem efêmera da beleza.

Relacionado ao fenômeno do duplo por Clément Rosset, o espelho fornece uma imagem invertida, um simulacro. Todas as perturbações de desdobramento, incluindo o narcisismo, caracterizam-se por um retorno obstinado ao espelho numa busca da simetria. O filósofo francês sustenta que é impossível ao sujeito apreender-se, mesmo diante de uma superfície especular.

Porque o espelho é enganador e constitui uma “falsa evidência”, quer dizer, a ilusão de uma visão: ele me mostra não eu, mas um inverso, um outro; não meu corpo, mas uma superfície, um reflexo. [...] É por isso que a busca do eu, especialmente nas perturbações de desdobramento, está sempre ligada a uma espécie de retorno obstinado ao espelho e a tudo o que pode apresentar uma analogia com o espelho (ROSSET, 1998, p. 79-80).

No poema de Montalvor, ao afirmar “o que me reflectir roubará meu segredo/O tempo

---

9 “múltiplas interpretações mágicas, religiosas ou ocultas”.

escorre por nós como alguém com medo” (e. 21, vv. 1-2), o eu-lírico sugere a existência de um duplo, de sua imagem a se desfazer pelo curso do rio. O eu-lírico chega a duvidar da própria existência em expressões como “[...] ou serei a imagem da corrente?”. Forma-se uma pluralidade de imagens que se decompõem nas águas do rio, efêmeras no ritmo acelerado da segunda parte do poema: “e se olhasse para trás teria medo de mim” (e. 20, v. 5). Para o filósofo francês, o maior erro de Narciso não é amar-se, mas sim amar a sua própria imagem: “No fundo, o erro mortal do narcisismo não é querer amar excessivamente a si mesmo, mas, ao contrário, no momento de escolher entre si mesmo e seu duplo, dar preferência à imagem” (ROSSET, 1998, p. 95). A imagem do eu-lírico, no poema de Montalvor, se desvanece no curso do rio, que também pode ser lido como o curso de uma existência, já que o poema se inicia numa tarde dourada e termina com a “noite que inundo/ de mim” (e. 24, vv. 1-2).

### **Tédio e torpor e o ensaio sobre a Decadência**

A paisagem interior do eu-lírico, nas duas partes do poema, é marcada por tédio e torpor, próxima de uma atmosfera decadentista, cujos sintomas são apresentados por Anatole Baju no seu manifesto “Aux lecteurs”, publicado na primeira página do seu jornal *Le décadent littéraire et artistique*, de abril de 1886: “Afinamento de apetites, de sensações, de gosto, de luxo, de prazer; nevrose, histeria, hipnotismo, morfomania, charlatanismo científico, schopenhaurismo em excesso [...]” (*apud* TELES, 2000, p. 57). A esses sintomas corresponderiam mecanismos de expressão que causaram na época certo estranhamento: “Daí a necessidade de criar vocábulos estranhos para exprimir uma tal complexidade de sentimentos e de sensações fisiológicas” (*apud* TELES, 2000, p. 57).

No artigo “Théorie de la décadence”, publicado na *Nouvelle Revue* em novembro de 1881, Paul Bourget entende o pessimismo emanado de uma “civilisation vieillissante” (1920, p. 19)<sup>10</sup> como resultado de “l’entente savante du plaisir, le scepticisme délicat, l’énervement des sensations, l’inconstance du dilettantisme” (1920, p. 21)<sup>11</sup>, que causam a ruína das civilizações. Bourget situa a obra de Charles Baudelaire (1821-1867) nesse contexto cultural e literário marcado por “l’abondance des sensations fines et l’exquisité des sentiments rares” (1920, p. 22)<sup>12</sup> que provocam “des virtuoses, stérilisés mais raffinés, des voluptés et des douleurs” (1920, p. 22)<sup>13</sup>: “Baudelaire [...] se proclama décadent et il recherche [...] tout ce qui, dans la vie et dans l’art, paraît morbide et artificiel aux natures plus simples” (1920, p. 24)<sup>14</sup>. A doença, com seus sintomas de torpor e tédio, passa a ser um valor exaltado em poéticas tributárias do

10 “civilização em processo de envelhecimento”.

11 “a compreensão aprendida do prazer, o ceticismo delicado, o nervosismo das sensações, a inconstância do dilettantismo”

12 “a abundância de sensações finas e o requinte de sentimentos raros”

13 “virtuoses, estéreis mas refinadas, volúpias e dores”

14 “Baudelaire [...] proclamou-se decadente e procurou [...] tudo o que, na vida e na arte, parecesse mórbido e artificial às naturezas mais simples”

Decadentismo, como a de Luís de Montalvor. No poema “Narciso”, encontram-se algumas recorrências do tédio em versos como:

As taças que entornais do aroma sibilino  
da sedução, de tédio enchem o que me deste,  
Ó Deus! (e. 8, vv. 1-3)

Avalanches de tédio em seu cabelo escuto!...  
.....  
..... (e. 13)

Ó espelho sem hora! Ó água em sono, lustral,  
– espelho horizontal de tédio como um canal  
sem ter fundo nem fim. Meu perfil sua dor! (e. 23, vv. 1-3).

Na “Tentativa de um ensaio sobre a Decadência”, texto de abertura da revista *Centauro*, dirigida por Montalvor, o autor de “Narciso” escreve:

Somos mais sentidamente decadentes porque somos mais misticamente doentes que todos os místicos de todas as doenças espirituais de todos os tempos. A decadência é para nós o símbolo com que vestimos o estado de alma colectivo de *exilados da Beleza*. Ser-se decadente é ser-se doente espiritualmente, é ser-se superior! A arte é a doença imortal dos pálidos de Deus e da Beleza... (MONTALVOR, 2015, p. 42, grifos do autor).

O eu-lírico sente-se exilado na sua própria paisagem de beleza: “A Beleza é para mim, ó ninfas, o segredo/ com que Deus me vestiu de Lindo!...” (e. 5, vv. 1-2). A atitude aristocratizante, tributária da estética decadentista, de alhear-se da realidade cotidiana e burguesa, apresenta-se em versos como esses: “É que um gesto sem nome em minha alma se aclara, / e no Jardim de Deus sou a ideia mais rara!” (e. 16, v. 8). Trata-se do mesmo exílio presente na introdução do primeiro número da *Orpheu*: “Puras e raras suas intenções como seu destino de Beleza é o do: – Exílio!” (MONTALVOR, 2015, p. 37). Expressões como “exílio de temperamentos”, “princípio aristocrático”, “ideal esotérico” (MONTALVOR, 2015, p. 37), “acercar em Beleza”, “se unam em selecção”, “harmonia estética”, “refinados propósitos em arte”, “público leitor de selecção” (MONTALVOR, 2015, p. 38) configuram uma poética mais tributária do Decadentismo do que propriamente das vanguardas, opinião respaldada por Arnaldo Saraiva, que entende Luís de Montalvor como:

[...] um estilista elegante ou requintado, com a obsessão da beleza e o horror à baixeza, na forma como nas ideias; um esteta obviamente formado na leitura das produções da escola mallarmaica, ou da escola decadentista; um homem do *Orpheu* que não consegue escapar a alguns tiques do simbolismo (SARAIVA, 2015, p. 20-1).

A condição de exilado na Beleza perpassa a produção literária de outros artistas de *Orpheu* e de *Centauro*, tornando o exílio sintoma geracional, opinião respaldada por Jacinto do Prado Coelho, que no suplemento “Cultura e Arte”, do jornal *O Comércio do Porto*, entende o exílio

como um sintoma do mal-estar epocal:

Românticos de fase extrema, inculcam a imagem do poeta exilado (como título de revista, *Exílio é sintomático*), vítima duma grandeza frustrada, repartido pelo Sonho e pelo tédio, egocêntrico, antissocial, com o sentido do grotesco burguês e o sentido da sátira como desforço. O sensacionismo pode interpretar-se como fuga ao tédio e safanão ao “lepidóptero” (*apud* MOISÉS, 2014, p. 205).

O tédio que percorre a paisagem interior do eu-lírico de “Narciso” mistura-se ao torpor. Grande conhecedor da cultura clássica greco-romana, Luís de Montalvor certamente esteve atento para a relação entre a flor narciso – que surge nas várias versões do mito, completando o ciclo de vida-morte-renascimento da personagem mitológica – e o entorpecimento. Do ponto de vista etimológico, a palavra “narke” “significa “entorpecimento”, “torpor”, cuja base deve ser o indo-europeu (*s*)*nerg*, “encarquilhar”, “estiolar”, “morrer” (BRANDÃO, 1987, p. 173). Narke relaciona-se com narcótico. A flor narciso é bonita e vive pouco, além de ser venenosa e ter um “perfume soporífero”, tal como “o jovem Narciso, que, carente de virtudes masculinas, é estéril, inútil e venenoso” (BRANDÃO, 1987, p. 173). Conforme Junito Brandão,

De outro lado, *nárke*, como fonte de narcose (sono produzido por meio de narcótico), ajuda a compreender a relação da flor narciso com as divindades ctônias e com as cerimônias de iniciação, sobretudo as atinentes ao culto de Deméter e Perséfone. Narcisos plantados sobre os túmulos, o que era um hábito, simbolizavam sorvedouro da morte, mas de uma morte que era apenas um sono. Às Erínias, consideradas como entorpecedoras dos réprobos, ofereciam-se guirlandas de narcisos. Uma vez que o narciso floresce na primavera, em lugares úmidos, ele se prende à simbólica das águas e do ritmo das estações e, por conseguinte, da fecundidade, o que caracteriza sua ambivalência morte (sono)-renascimento (1987, p. 174).

O torpor ou entorpecimento predomina na segunda parte do poema e está associado à simbologia das águas do rio, com o fenecimento da beleza e a passagem rápida do tempo. Nos versos “Eu nunca terei dois gestos irmãos na vida,/e se olhasse para trás teria medo de mim...” (e.20 , vv. 4-5), para além da consciência de um eu clivado entre o passado figurado no “para trás”, naquilo que a correnteza do rio já levou, e o presente da enunciação, existe o medo de constatar a fugacidade das imagens que mal chegam a se formar durante o curso do rio, pois o tempo está em constante fuga: “essa fuga do tempo em sombra reflectida” (e. 19, v. 3). Por um lado, o poema encerra uma narratividade temporal da tarde para a noite, como também representa metaforicamente as estações da vida, o “ritmo das estações”, explicado por Junito Brandão. O eu-lírico aproxima-se da água e, tal como o Narciso mítico, passa a contemplar a imagem refletida, embora essa imagem não se forme e sim se dilua no curso do rio.

Contudo que torpor me encosta ao sorvedouro  
como esfinge que se inclina ao abismo e debruça,  
a mirar a alma, irmã de um sonho que soluça? (e. 16, vv.4-6)

Quem descesse o mistério e visse a semelhança  
nesse íntimo torpor das coisas, onde cansa  
essa fuga do tempo em sombra reflectida... (e. 20, vv.1-3)

O que me reflectir roubará meu segredo.  
O tempo escorre por nós como alguém com medo (e. 21, vv.1-2)

Só me reflecto e não me vejo no torpor  
da água que abana o tempo... [...] (e. 23, vv. 4-5)

Além da fuga do tempo expressa no segundo e no quarto fragmentos acima transcritos (“fuga do tempo”, “água que abana o tempo”), destaco o entorpecimento que faz com que Narciso se prostre ao rio, tentando captar a sua imagem em evanescência, tal como uma esfinge a inclinar-se sobre o abismo após seu enigma ser revelado por Édipo. Conforme o *Dicionário de Símbolos*,

No curso de sua evolução no imaginário, a esfinge veio a simbolizar o inelutável. A palavra esfinge faz pensar em enigma, evoca a esfinge de Édipo: um enigma opressor. Na realidade, a esfinge se apresenta no início de um destino, que é, ao mesmo tempo, mistério e necessidade” (CHEVALIER & GHEERBRANT, 2005, p. 390).

A esfinge relaciona-se ao mito de Édipo que consegue decifrar seu enigma, o que faz com que ela se precipite no abismo. Dessa forma, na paisagem em delírio do poema de Luís de Montalvor, Narciso não está sozinho, pois vem acompanhado de vários mitos – Pã, Siringe, Esfinge – em imagens multifacetadas que se diluem “pela noite que inundo de mim”, num rio sempre a correr. A “aparência do mundo” (e. 24, v. 2) é o simulacro de imagens formadas e decompostas nas águas fugidias e tormentosas que constituem, em última instância, a paisagem do sujeito exilado na sua própria Beleza. Contemplar a própria imagem aristocrática, tentando buscá-la nas águas correntes de um rio, pode ser deveras perigoso, levando à morte o eu-lírico que atribui o sentido da existência a um duplo, numa espécie de amor doentio à própria personalidade.

### Considerações finais

A produção literária de Luís de Montalvor parece exigir um “público leitor de selecção”, que precisaria ler para além do visível e do legível. O discurso do poeta de “Narciso” na “Introdução” para *Orpheu* 1 é marcado por uma atitude aristocrática alicerçada em um “ideal esotérico” que irmanaria todos os de *Orpheu* (“ideal esotérico bem nosso de nos sentirmos e conhecermo-nos”). Vale ressaltar que o texto ensaístico-memorialístico “Os trinta anos de *Orpheu* ou a revolução literária de 1915”, publicado no jornal *República* em 20 de maio de 1945, se estrutura pela seguinte metáfora de leitura: “concerto de individualidades” (MONTALVOR, 2015, p. 159), com uma diversidade de estéticas, tal como já afirmara Fernando Pessoa em 1915 em carta a Camilo Pessanha: “poemas e prosas que vão do ultra-simbolismo até ao futurismo”.

Conforme Fernando Martinho, o texto “Tentativa de ensaio sobre a Decadência” “mostramos um Montalvor bem informado sobre a temática da Decadência e a história relativamente recente do movimento decadentista e a suas relações com o simbolismo” (2015, p. 233), o que teria contribuído, segundo Martinho, para que “a historiografia literária nacional tendesse a fixar dele uma imagem de um dos continuadores dessa corrente na poesia novecentista” (2015, p. 233). Sabe-se que, tal como as imagens enigmáticas que Narciso tenta decifrar no curso do rio – curso da vida –, não é possível fixar a poética de Montalvor em apenas uma categoria, pois o autor experimentou várias formas poéticas nos poucos textos que nos legou.

É bem certo que a imagem decadentista predomina na produção poética e ensaística de Luís de Montalvor, cujo texto introdutório da revista *Centauro* reivindica para o século XX o apogeu do estado de decadência, em que se confluem as “doenças espirituais de todos os tempos”, e em que o sujeito poético se sente exilado da Beleza. Representa, também, um tratado sobre a arte moderna, que não deixa de, continuamente, tal como as águas do rio, proliferar em imagens evanescentes. Sentindo-se inadaptado à realidade cotidiana e burguesa, o poeta simbolista e decadentista refugia-se numa paisagem interior em permanente delírio, revolucionando, no afã de se comunicar, toda uma linguagem poética, em que música, pintura e literatura se confluem num grande balé interartes.

No caso específico do poema aqui analisado, é possível encontrar na sua estrutura rítmica e imagética dois grandes movimentos ou andamentos de uma partitura: no primeiro, ao contrário do fauno de Mallarmé que sonha a perseguição das ninfas, o Narciso de Montalvor recusa o apelo sensual das “sombras de estas ninfas” num fim de tarde de ardente cromatismo “que a legenda recorda” e se volta para a essência do mito na autocontemplação e no autoerotismo; no segundo, ao invés de se contemplar em águas paradas de uma fonte, por exemplo, como ocorre nas várias versões do mito clássico registrado pela primeira vez por Ovídio, o “Narciso” de Montalvor procura sua imagem em águas turbulentas de um “rio sem fim”, sempre a correr, tal como o tempo que desmorona qualquer ilusão ou simulacro de fixação de uma imagem. Esta já não é mais estática, mas sim movente como a “fuga do tempo” que impede o sujeito de permanecer na sua zona de conforto a dormir “de Beleza no colo da Aparência”. Já não há tempo para contemplação, pois o tempo passa e a certeza da morte é inevitável, em uma – para utilizar a metáfora de leitura de Aliete Galhoz – “sacrificial reconstrução da imagem purificada”, obtida quando não se ouve mais a flauta de Pã nem o marulhar do rio, mas apenas a voz do sujeito que “já atravessou Deus”.

## Referências

BACHELARD, G. *A água e os sonhos*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

BAJU, A. Aos leitores! In.: TELES, G. M. *Vanguarda europeia e Modernismo brasileiro*. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 57-58.

BOURGET, P. Théorie de la décadence. In: \_\_\_\_\_. *Essais de psychologie contemporaine*. Paris: Librairie Plon, 1920, p.19-26.

BRANDÃO, J. S. O mito de Narciso e Eco. In.: \_\_\_\_\_. *Mitologia Grega*. Vol. 3. Rio de Janeiro: Vozes, 1989, p. 173-189.

CHEVALIER, J; GHEERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. 19.ed. (Coord. Carlos Sussekind). Trad. Vera da Costa e Silva et al. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

COELHO, J P. O movimento do Orpheu. In.: MOISÉS, Carlos Felipe (org.). *Orpheu|*: 1915-2015. Textos doutrinários e fortuna crítica (antologia). Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p. 203-207.

DURAND, G. *As estruturas antropológicas do imaginário*. Trad. Helder Godinho. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIADE, M. *O sagrado e o profano*. Trad. Rogério Fernandes. São Paulo: Martins Fontes, 1992. (Tópicos).

GALHOZ, M. A. Reapresentação para uma historicidade de Orpheu. In.: *Orpheu 2*. Ed. Maria Aliete Galhoz. 2. ed. Lisboa: Ática, 1976, p. XLVII-LXVIII.

ILLOUZ, J-N. *Le Symbolisme*. Paris: Le Livre de Poche, 2014.

\_\_\_\_\_. *L'Après-Midi d'un Faune* et l'interprétation des arts : Mallarmé, Manet, Debussy, Gauguin, Nijinski. *Littérature*, 2012/4, nº 168, 3-20.

LOPES, O. *Entre Fialho e Nemésio II*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1987.

MARTINHO, F. Luís de Montalvor. O rasto discreto de um dandy da palavra poética. In: DIX, Stephen (Org.). *1915: O ano do Orpheu*. Lisboa: Tinta da China, 2015, p. 225-237.

MONTALVOR, L. Narciso. In.: *Orpheu 2*. Ed. Maria Aliete Galhoz. 2. ed. Lisboa: Ática, 1976, p.107-114.

\_\_\_\_\_. *O livro de poemas de Luís de Montalvor*. Ed. Arnaldo Saraiva. Porto: Campo das Letras, 1998. (Obras clássicas da literatura portuguesa, Século XX).

\_\_\_\_\_. *“Para o túmulo de Fernando Pessoa” e outras prosas*. Ed. Arnaldo Saraiva. Lisboa: Ática/Babel, 2015.

OVÍDIO. *Metamorfoses*. Trad. Vera Lúcia Leitão Magyar. São Paulo: Madras, 2003.

PESSOA, F. *Correspondência: 1905-1922*. (Org. Manuela Parreira da Silva). São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

RANK, O. *O duplo*. Trad. Mary B. Lee. 2. ed. Rio de Janeiro: ALBA, 1939.

ROSSET, C. *O real e seu duplo: ensaio sobre a ilusão*. Apres. e Trad. José Thomaz Brum. Porto Alegre: L&PM, 1998.

SÁ-CARNEIRO, M. *Cartas de Mário de Sá-Carneiro a Luís de Montalvor*; Cândida Ramos, Alfredo Guisado, José Pacheco. Ed. Arnaldo Saraiva. Porto: Limiar, 1977.

SARAIVA, A. Introdução. In.: \_\_\_\_\_. “*Para o túmulo de Fernando Pessoa*” e outras prosas. Ed. Arnaldo Saraiva. Lisboa: Ática/Babel, 2015, p.7-23.

SILVA, M. P. Luís de Montalvor. In: MARTINS, F. C. (org.). *Dicionário de Fernando Pessoa e do modernismo português* (coord.). São Paulo: Leya, 2010, p. 486-487.

## Anexos

### NARCISO

A Fernando Pessôa

Erram no oiro da tarde as sombras de estas ninfas!

E até onde irá o aroma dos seus gestos  
que sei tentam prender meus olhos que, funestos,  
sonham um esplendor fatal de pedrarias?

Tarde de tentação! Que estranhas melodias  
inquietam o ceo de um rumor ignorado?  
Seringe! Tua flauta arrosa de encantado  
e sangue de Ilusão esta tarde em demencia  
que a legenda recorda; e da imortal essencia  
do sonho esta hora antiga exhuma o velho idilio.

Ha mãos de festa e sonho em meu deserto exilio!

A Beleza é pra mim, ó ninfas! o segredo  
com que Deus me vestiu de Lindo!... Ai, tenho medo  
de morrer o que sou ás mãos desse desejo  
das ninfas; mas está a sombra que não vejo  
depois e antes de mim e, se afundo o olhar na ancia  
de me ver, só me vejo ao collo da Distancia!  
Deixai dormir um pouco o ceo nos olhos meus,  
eu não os quero abrir antes que os feche, – Deus! –

Ninfas! vós penteais o pavor á janella  
da minha alma atravez a hora sombria e bella.  
Corôas não serão sobre mim as de flôres  
que desfolhais, mas brancos braços de amôres  
que abrem nocturnamente e num paiz sem dia...

Sois o sonho de mim ao collo da Alegria!  
Vossa presença põe o medo em meu destino.

As taças que entornais do aroma sibillino  
da sedução, de tédio enchem o que me déste,  
Ó Deus!

Gela meu ser ao sorriso terrest'e  
das virgens, que reflecte a tarde a rescender  
do olor de Pan!

... E o olhar dóe por não o esconder  
do ceo; pois para toda a alma dormir, do bello,  
o serafico azul é como um pezadêlo!

Porêm como fugir ao sonho que me faz  
como estrangeiro em mim? – do bello azul, voraz  
a bôca triste, sem côr e de humanas dôres –  
como se triunfal e de palidas flôres  
da noite, fôssem de um sonho, na hora escultado?

Captivo em mim sou como o dragão que, inviolado,  
bebe a scintillação, da s'nora claridade  
do cabelo sinistro, onde a luz arde e invade  
de metalico hallor o nixo onde se acoite...

Vossos cabellos ai! chovem como oiro, á noite!  
como fios de horror da teia do mistério...

Do cabelo, o esplendor do oiro esteril, é aério  
c'mo de arachnideo sonho ou de sidereo tecto  
cinzelado no olhar – um reflexo de insecto –  
no frio vôo num ar de somno e oiro e luto...

Avalanches de tédio em seu cabelo escuto!...

.....  
.....

Fixo a carne, spectral, como ante inerte frizo  
de sombras, a nudez, linha esquecida em riso  
sobre chammas, cruel, – Joia dos calafrios! –  
Um horror de ónix néva entre os meus dedos frios!

Contemplo o meu destino em mim.

Ninfas, adeus!

Meus gestos irreaes tem séculos de Deus!  
Na paisagem do ser corre um rio sem fim:  
Os meus gestos são como a outra margem de mim...  
Cai alma no jardim dos meus sonhos funestos.  
É sempre noite lá no fundo dos meus gestos  
onde espreita Deus: ha luar nas minhas mãos...  
As mãos abanam no ar os nossos gestos vão,  
– mundos de sonolencia ardendo em reliquarios:  
Joias celestes, vós, meus gestos solitarios!

Por mim divaga o ceo. E morre um diadêma  
 á minha fronte triste e pensativa, emblêma  
 da alma palida como um velho pálio ou ouro...  
 Comtudo que torpor me encosta ao sorvedouro  
 c'mo esfinge que se inclina ao abysmo e debruça,  
 a mirar a alma, irmã de um sonho que soluça?  
 É que um gesto sem nome em minha alma se aclara,  
 e no Jardim de Deus sou a ideia mais rara!

Meus gestos vão como esta agua sempre correndo  
 pra a foz do nada; encosto a minha alma, tremendo,  
 á voz da água – cristal sonoro do alhear-me! –

No novelo de mim a minha ancia a enredar-me.

Ó água sempre triste em seu ir pela parte  
 da terra que é livida e c'mo alma que se farte  
 de sonhos! Não será a minha sombra ausente  
 um ar vosso – ou serei a imagem da corrente?

Quem descesse o mistério e visse a semelhança  
 nesse intimo torpor das cousas, onde cansa  
 essa fuga do tempo em sombra reflectida...  
 Eu nunca terei dois gestos irmãos na vida,  
 e se olhasse pra traz t'ria medo de mim...  
 (Inter-lunio de nós no sonho d'além-fim...)

O que me reflectir roubará meu segredo.  
 O tempo escorre por nós como alguém com medo  
 por sobre um muro... Crio olhos de ser distante...  
 Na alma porei as mãos como por um quadrante...  
 As mãos são tempo... e tudo é um somno de si...

Miro-me, e não serei a sombra onde me ví?...

Ó espelho sem hora! Ó água em somno, lustral,  
 – espelho horizontal de tédio c'mo um canal  
 sem ter fundo nem fim. Meu perfil sua dôr!  
 Só me reflecto e não me vejo no torpor  
 da agua que abana o tempo... ai, o tempo é a voz  
 com que se acorda o medo – escultura de nós  
 na distancia...

Em rumor, na agua, vago demencia  
 e durmo de Beleza ao collo da Aparencia,  
 que foge como esta agua e este tempo a correr...  
 Marulhar de mim no fundo do meu ser...  
 Só as mãos sabem ter o ar de sonhos contin'os...  
 Ai! Se o olhar cai nas mãos, desenham-se destinos  
 como arabescos...

Abro os braços, mas em vão,  
e ergo-me de mim com vestes de comoção!

Resta-me contemplar pela noite que inundo  
de mim, pendido sobre a aparência do mundo,  
Minha sombra exilada esculto-a na doçura!

Perturbo-me de Deus nos braços da Ternura!

Sinto que a minha voz já atravessou Deus!...  
Cresco sobre mim, ó noite em delírio!

Adeus!

Imagem de ser bello ás mãos da minha infancia.

Sou echo de rumor quebrado na distancia.

Alma da noite antiga incendiada a labores!

LUÍS DE MONTALVÔR



## DUAS EXECUÇÕES MUSICAIS *TWO MUSICAL EXECUTIONS*

Francine Fernandes Weiss Ricieri<sup>1</sup>

### Resumo

Dois poemas longos (que têm em comum a encenação de duas execuções musicais) colocam em discussão aspectos teóricos da constituição da categoria “sujeito lírico” em sua relação com o conceito de “endereçamento”. A consideração da experiência poética como resistente à *representação* e voltada para o que Rancière pensou como “partilha do sensível”, leva, também à exploração das formas de estabelecimento de um *ritmo* por meio do qual cada um dos poemas presentifica as execuções referidas. Reportando-se a reflexões de Rogério Chociay sobre a complexidade dos suportes rítmicos em poesia, de Mary Ann Caws e Octavio Paz sobre poema longo e, finalmente, de Joëlle de Sermet (que recupera, por sua vez, Benveniste) a propósito daquelas duas categorias (sujeito lírico e endereçamento), o ensaio se volta, ainda, para o estabelecimento de uma subjetividade que se constitui pelo embate ou diálogo com alteridade(s), em eventuais projetos de constituição de comunidade(s), em uma posição *política*, ou de que derivam *Políticas da escrita*, nos termos propostos por Rancière, no livro com esse título. “Violões que choram...”, de Cruz e Sousa, organiza-se a partir de um jogo de ocultação/apresentação de uma voz. Centrando-se na exploração da construção do ritmo, sobretudo no âmbito macroestrutural da estrofação do poema e no modo como ela organiza pausas, suspensões ou fluxos, a análise abordou aspectos da complexidade da subjetividade constituível em poesia, na modernidade. Exploraram-se, ainda, reflexões de Caws a propósito de como um poema organiza *ritmicamente* a experiência da leitura. “Harpa esquisita”, de Pedro Kilkerry, é pensado a partir do mesmo aporte teórico, em abordagem convergente. Entende-se que a comparação tenha contribuído para evidenciar aspectos específicos de cada uma das composições, adensando a problematização das categorias teóricas em discussão. Uma decorrência indireta seria a contribuição para um redimensionamento histórico das poéticas usualmente referidas pelo recurso à categoria historiográfica “simbolismo”.

**Palavras-chave:** sujeito poético, endereçamento, comunidade, ritmo, poema longo.

### Abstract

Two long poems (which have in common the staging of two musical performances) put into question theoretical aspects of the constitution of the category “lyrical subject” in its relationship with the concept of “addressing”. The consideration of poetic experience as resistant to *representation* and focused on what Rancière thought of as “sharing the sensible”, also leads to the exploration of the ways of establishing a rhythm through which each of the poems presents the mentioned executions. Referring to reflections by Rogério Chociay on the complexity of rhythmic supports in poetry, by Mary Ann Caws and Octavio Paz on long poems and, finally, by Joëlle de Sermet (who, in turn, recovers Benveniste) and regarding those two categories (lyrical subject and address), the essay also turns to the proposition of a subjectivity that is constituted by the clash or by the dialogue with *otherness*, in eventual projects of constitution of community (ies), in a political position, or from which writing policies derive, in the terms proposed by Rancière. “Violões que choram...”, by Cruz e Sousa, is organized through a game of concealment/ presentation of a voice. Focusing on the exploration of rhythm construction, especially in the macro-structural context of the poem’s stanzas and in the way they organize pauses, suspensions or flows, the analysis considered aspects of the complexity of the subjectivity present in poetry, in modernity. Caw’s reflections on how a poem rhythmically organizes reading experience were also explored. “Harpa esquisita”, by Pedro Kilkerry, is thought from the same theoretical perspective, in a convergent approach. Comparison seems to have contributed to highlight specific aspects of each of the compositions, adding to the problematization of the theoretical categories under discussion. An indirect consequence would be the contribution to a historical redimensioning of those poetics usually referred to by the use of the historiographical category “symbolism”.

**Keywords:** lyrical subject, addressing, community, long poem, rhythm.

<sup>1</sup> Docente na área de Estudos Literários da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), Campus Garulhos.



Há poesia durante tanto tempo quanto um modo de vida não esteja submetido às estritas leis do entendimento separador e uma língua não se reduza a um sistema de signos inteiramente disponível para a significação. Há poesia enquanto haja um atraso do sentido.

Dizendo em poucas palavras: a revolução lírica moderna não é uma maneira de experimentar a si mesmo, de sentir a profundidade de sua vida interior ou, ao contrário, de afundá-la na profundidade da natureza. É, acima de tudo, um modo específico de enunciação, uma maneira de acompanhar seu *dito*, de desdobrá-lo num espaço perceptivo, de ritmá-lo numa marcha, numa viagem, numa travessia.

Princípio de política do sensível: contra as hierarquias da representação, a poética se identifica com uma estética geral que exprime as leis do sentir, o comunicável da sensação em geral.

(Jacques Rancière, *Políticas da escrita*)

Em dois poemas escritos na passagem entre o século XIX e o século XX, no Brasil, a questão do ritmo poético se apresenta à reflexão de múltiplas maneiras. Refiro-me ao poema de Cruz e Sousa denominado “Violões que choram...” e ao poema de Pedro Kilkerry, “Harpa esquisita”. O primeiro foi incluído no livro *Faróis* (publicação póstuma, datada de 1900) e o segundo apareceu em 7 de dezembro de 1910, na revista *Nova Cruzada*. Para iniciar uma consideração em que se pretende comparar aspectos dessas duas peças, a propósito do problema do *ritmo* em poesia, indicaria que poderíamos talvez aproximá-los, de saída, por se tratar de dois poemas *longos*, e dois poemas longos em que se tem em comum a encenação de duas peculiares execuções musicais.

Para justificar a expressão “poema longo” com o rigor que é possível emprestar a esse termo ao qual poetas, críticos e ensaístas de um modo geral costumam se referir a partir de critérios mais ou menos maleáveis, subjetivos ou *imprecisos*, limito-me a indicar que o primeiro dos poemas mencionados apresenta-se organizado em 36 quadras, totalizando 144 versos e o segundo, em 12 quadras que computam 48 versos. Ambos situam-se, portanto, mais ou menos próximos do que Edgar Allan Poe, em sua “Filosofia da Composição”, entendeu ser o limite razoável para que um poema pudesse ser lido “de uma assentada”, de modo a serem evitadas as distrações da vida prosaica, que transformariam um tal texto em um “amontoado de poemas curtos”. Para Poe, um tal limite (o limite dentro do qual o poema, mesmo longo, teria garantida uma certa concepção de *unidade* compositiva) orçaria em torno de cem versos e a execução dos 108 versos que compõem “O corvo” exemplificaria a relação de dependência estabelecida por Poe entre uma extensão razoável e o que ele pensou como a obtenção (calculada e projetada pelo escritor) de determinado *efeito* poético.

Octavio Paz, escrevendo também sobre o “poema longo”, encena um tipo de *reductio ad absurdum* e expõe o termo a seus limites, ao contrapor uma composição japonesa considerada longa (o *uta*) que contém 40 versos e o *Mahabharata*, que contaria com 200 mil; os 15 mil versos da *Divina Comédia* e os 434 de *The Waste Land*. Acusa, no exagero, o caráter relativo da denominação *poema longo* (tão relativo que, no extremo, poderia resultar inoperante) para, em seguida, propor outros critérios para se pensar tal conceito, além do número de versos:

A poesia é regida pelo duplo princípio da variedade dentro da unidade. No poema curto, a variedade é sacrificada à custa da unidade; no poema grande, a variedade atinge sua plenitude sem romper a unidade. Assim, no poema grande, encontramos não só a extensão, que é uma medida mutável, mas também máxima variedade na unidade. No poema longo aparece, além disso, outra dupla exigência, que tem estreita relação com o princípio da variedade dentro da unidade: a surpresa e a recorrência. Em todos os poemas a recorrência é um princípio cardinal. O metro e seus acentos, a rima, os epítetos em Homero e outros poetas, as frases e incidentes que se repetem como motivos e temas musicais são como signos ou marcas que enfatizam a continuidade. No outro extremo estão as rupturas, as mudanças, as invenções e, no fim, o inesperado: o campo da surpresa. O que chamamos de desenvolvimento nada mais é do que a aliança entre a surpresa e recorrência, invenção e repetição, ruptura e continuidade. (PAZ, 1993, p. 12-13)

Se atualizarmos o pensamento sobre o poema longo a partir de um referencial paralelo de poema, que pudéssemos considerar como “curto”, talvez seja possível dizer que tanto os 48 versos de Kilkerry, quanto os 144 de Cruz e Sousa colocariam o leitor a uma razoável distância dos 14 versos do Soneto, por exemplo, composição que parece servir como contraponto relevante para a poesia do período em questão, seja por sua importância como espécie compositiva canônica e frequente, seja pelo fato de que ambos os poetas atuaram como sonetistas. Em oposição à extensão padrão do Soneto, delimitamos, portanto, como objetos de análise deste ensaio, dois poemas *longos*. E, para além da consideração relativa, interessa também ao argumento que se pretende desenvolver a exploração da tensão entre variedade e unidade, ou o acompanhamento do problema segundo o qual os poemas em questão poderiam (ou não) configurar o que Paz denominou “máxima variedade na unidade”, além das tensões entre surpresa e recorrência, produzidas no desenvolvimento de poemas em que se pode discernir, em maior ou em menor grau, um desenvolvimento construído a partir de uma estruturação narrativa. Dois poemas longos, dois poemas narrativos, dois poemas em que se pode anotar certa variedade, mas também um projeto unificador.

Quanto ao segundo elemento apontado anteriormente, um *tema* recorrente nas duas composições, bastaria lembrar que os dois textos se organizam a partir da alusão explícita a dois instrumentos musicais: os violões que choram e uma harpa denominada *esquisita*. Os dois instrumentos enunciam-se nos títulos escolhidos e, em um e em outro caso, as estrofes iniciais estabelecem um fundo narrativo que permite acompanhar as execuções musicais dos mencionados instrumentos. Em Cruz e Sousa, um jogo de ocultação/apresentação da subjetividade lírica põe em cena, já na primeira estrofe, os violões em plangência:

Ah! Plangentes violões dormentes, mornos,  
Soluços ao luar, choros ao vento ...  
Tristes perfis, os mais vagos contornos,  
Bocas murmurejantes de lamento.

Noites de além, remotas que eu recordo,  
Noites da solidão, noites remotas  
Que nos azuis da Fantasia bordo,  
Vou constelando de visões ignotas.

Sutis palpitações à luz da lua,  
Anseio dos momentos mais saudosos,  
Quando lá choram na deserta rua  
As cordas vivas dos violões chorosos.  
(CRUZ E SOUSA, 2000, p. 122)<sup>2</sup>

O poema se abre com os violões, instrumentos a serem dedilhados ao longo do conjunto dos versos, ocupando imediatamente o centro da cena, associados enumerativamente, por meio de adjetivos, orações, metáforas ou outros recursos a um conjunto de elementos que remetem ao tom choroso já previsto no título proposto. No entanto, o lamento da interjeição que abre os versos não emana das cordas, mas da voz que as evoca. A mesma voz que se enuncia em posição de recordação, na segunda estrofe, bem como na atividade de povoar de “visões ignotas” (constelando-as) as noites bordadas “nos azuis da Fantasia”. Os violões, nesse sentido, de algum modo se encontram em relação com essa voz, em relação de extensão, de prolongamento. Não parece ser o caso de “esclarecer” a atmosfera reticente dos versos, declarando haver coincidência entre a voz que enuncia o poema e os dedos que fazem as cordas chorar. No entanto, as estrofes iniciais sugerem o que o poema *produz* ao descrever os sons do instrumento, não se limitando ao que pudesse ser uma descrição objetiva da música em execução, mas claramente “bordando nos azuis da Fantasia” um séquito de imagens que constituirão a fatura do poema.

Constelações de imagens, anunciam ainda essas estrofes de abertura, que, a partir da quarta estrofe, parecem se desvencilhar da voz que as recorda/recria, autonomizando-se em cena musical. Podem-se localizar, contudo, alguns resquícios da mesma voz: a estrofe onze, que se abre em “Oh!”; as estrofes 11, 12, 14, 15 e 36, que findam em pontos de exclamações; uma infinidade de estrofes encerradas por reticências; na estrofe 26, a formulação “que eu vi”; e, na estrofe 15:

Como me embala toda essa pungência,  
Essas lacerações como me embalam,  
Como abrem asas brancas de clemência  
As harmonias dos Violões que falam!

Seria o caso de recuperar o aludido jogo de ocultação/apresentação da subjetividade lírica: o poema parece sugerir a construção *objetiva* de violões chorosos dedilhando-se quase sem suporte humano. À luz dos elementos apontados, contudo, os mesmos violões podem se revelar como metonímias daquele que os dedilha/enuncia. A voz em dicção (coincidindo ou não com a mão que dedilha o instrumento) *produz* as imagens que são a carnadura do poema (elaboração posterior à música) e, em relação a tais imagens, também a si enuncia: exclama, oscila, lamenta, seja pelas interjeições, seja pelas marcações de pontuação, seja, por fim, pelos escassos verbos em primeira pessoa que, no entanto, lá estão, em cinco ocorrências dispersas pelos 144 versos.

Os elementos rítmicos desse poema costumam ser discutidos (em especial, em contexto escolar) a partir do que poderiam ser as recorrências, pausas, suspensões, desvios de curso, produzidos nos versos pelo entrecruzamento de um nada discreto repertório de assonâncias e aliterações, bem como por uma rede de anáforas, ou por paralelismos sintáticos recorrentes,

---

2 Nas demais citações do mesmo poema, serão omitidas as referências bibliográficas.

em uma dicção muito reconhecível como frequente em versos de Cruz e Sousa. O ritmo, nesse sentido, seria pensado como um conjunto complexo de interações de elementos, que vai além da análise métrica:

(...) um poema rigorosamente metrificado nunca é, em sua concretização verbal, apenas um poema rigorosamente metrificado. Nele atuam também e principalmente o jogo dos valores vocálicos e consonânticos, as reiterações fônicas de toda ordem, a duração maior ou menor de certas sílabas, a entonação, etc. etc., e nada disso é desvinculado da expressão global veiculada pelo poema. Na sequência destas ideias, o que entendemos por *ritmo* é justamente a resultante percebida da solidariedade desses níveis da linguagem que encorpam o poema; profundamente arraigado à expressão, não surge devido a um aprendizado de preceitos, mas ao próprio dinamismo criador e verbalizador do artista. É, antes de tudo, *percebido, sentido*, e não como efeitos parciais ou colaterais, mas como uma resultante global. Podem-se indicar pistas, elucidar detalhes, apontar aspectos para melhor apreciá-lo, mas, ao fim, dele restará sempre um *quantum* tão imensurável como a própria expressão poética a que se irmana. O metro representa apenas a abstração de um dos apoios rítmicos do poema (...). (CHOCIAY, 1974, p. 2)

O *quantum* imensurável proposto por Chociay pode ser desenvolvido se pensarmos na estrofe de número sete, evocada com grande frequência por leitores de Cruz e Sousa, e que daria uma clara dimensão do amplo espectro em que se inscrevem os apoios rítmicos deste poema:

Vozes veladas, veludas vozes,  
Volúpias dos violões, vozes veladas,  
Vagam nos velhos vórtices velozes  
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.

Usualmente tomados como demonstrativos de certo *exibicionismo* discernível nas poéticas que representariam, os versos despertam, no que diz respeito ao presente texto, algumas questões. Seriam abusivas as fricativas (dezessete ocorrências do fonema /v/, somadas às vinte e quatro ocorrências de /z/ em uma única estrofe)? E o cruzamento entre o consonantal e o vocálico (seriam excessivos os /o/)? Seriam excessivos os adjetivos em cascata, as alusões sinestésicas, os ecos? Sem adiantar, por ora, hipóteses ou respostas e expandindo a percepção do ritmo para além da questão da métrica, talvez faça algum sentido observar a especificidade dessa estrofe, antecedida por um grupo de seis outras, em que são esmiuçadas as percepções que exatamente parecem gradativamente inebriar uma subjetividade que os versos declaram/ocultam, tensionando-se ambas as possibilidades.

As seis estrofes anteriores dedicam-se a presentificar o instrumento, suas cordas, os sons em produção, bem como o contexto em que se concretiza a música em execução: cenário noturno, bocas (cordas) eventualmente em canto/lamento, além da sugestão de um público (“vão dilacerando”, “deliciando”, “rasgando as almas”). Nas três primeiras estrofes (anteriormente transcritas) a cena parece poder ser sintetizada pelo primeiro verso (“Ah! Plangentes violões dormentes, mornos”), com apresentação sucessiva dos violões, postos em contraponto com a noite, a ação imaginativa da voz narrativa e um conjunto de palpitações suscitadas pelas “cordas vivas dos violões chorosos”.

Nas três estrofes seguintes, a conjunção “quando”, retomada do terceiro verso da terceira estrofe, enfatiza a relação entre os instrumentos e uma audiência que os cerca, dilacerando-se, deliciando-se. As harmonias *pungem, laceram*, geram dolências, suscitam mágoas, melancolias:

Quando os sons dos violões vão soluçando,  
Quando os sons dos violões nas cordas gemem,  
E vão dilacerando e deliciando,  
Rasgando as almas que nas sombras tremem.

Harmonias que pungem, que laceram,  
Dedos Nervosos e ágeis que percorrem  
Cordas e um mundo de dolências geram,  
Gemidos, prantos, que no espaço morrem ...

E sons noturnos, suspiradas mágoas,  
Mágoas amargas e melancolias,  
No sussurro monótono das águas,  
Noturnamente, entre ramagens frias.

Ao longo das primeiras seis estrofes, nesse sentido, situa-se progressivamente a atuação dos violões em plangência, explora-se a ressonância de sua música, acentuam-se os laços com a audiência (que se dilacera e delicia). A sétima estrofe interrompe esse processo: execução pura, música em ação, *mimesis* imitativa que elide momentaneamente os sujeitos envolvidos, oferecendo-se maiúscula à dolorosa fruição. A estrofe, assim considerada, interrompe um ritmo em crescendo, interpõe uma pausa ou, se preferirmos, constitui-se como um acento mais forte na métrica mais ampla da peça e, paralelamente, permite que a estrofe oito recomece em novo processo ascendente a ser marcado (interrompido, talvez) novamente, adiante, no poema. A sonoridade abusiva das fricativas entrelaçando-se aos sons vocálicos chorosos parece significativa, nesses termos, para a consideração dos diferentes ritmos da escrita em processo: é preciso marcar e o poema o faz, interrompendo a narração e substituindo-a pela encenação de um *virtuose* em exercício. Os sons dos violões presentificam-se: já não geram reações, já não suscitam a produção de imagens. Em nota marcada, interrompem o processo de *relatar* uma execução, convertendo-se demonstrativamente na própria execução (vale a repetição da transcrição):

Vozes veladas, veludas vozes,  
Volúpias dos violões, vozes veladas,  
Vagam nos velhos vórtices velozes  
Dos ventos, vivas, vãs, vulcanizadas.

Escrevendo sobre algumas oscilações discerníveis entre poemas longos e poemas curtos recortados principalmente em poetas da tradição francesa, Mary-Ann Caws aborda a questão do ritmo poético em termos de uma reflexão mais ampla sobre seu modo de estruturação. Nesse sentido, a ensaísta busca entender como a organização estrutural de um poema organiza a experiência da leitura. No caso de poemas longos, cortes seriam necessários, cortes que

levariam à produção de unidades internas menores, equivalentes aos capítulos de um romance, aos atos de uma peça, aos movimentos de uma composição musical. Outra possibilidade seriam espaços entre versos, ou a criação de uma estrutura forjada a partir de verbos que articulariam o andamento da ação, o retorno ou a repetição de um ponto de origem, além de marcações espaciais ou temporais. Em um poema de Bonnefoy, “Dans le leurre du seuil”, espécie recente de poema-viagem em que a ação é sobretudo interiorizada, Caws discerne dezenove pontos de suspensão, em que a experiência de leitura precisa se reorganizar. Assim ocorreria com as diferentes formas de articulação por meio das quais um poema longo a um tempo constituiria segmentos e articularia tais segmentos na *execução* de uma experiência:

É uma sequência de gestos, no espaço e no tempo, sem outra interrupção de fôlego que a respiração. Como isso se articula? Mesmo quando não há figura nem marca de interrupção nem pontuação visível no poema longo, é necessário imaginar ou abrir caminho aos momentos de *articulação*. De início, segundo a forma como eles são vistos, de maneira positiva ou negativa, esses são os momentos de uma intensidade muito particular, palavras ou expressões de uma força impressionante e anormal, ou então momentos de silêncio como ausências sensíveis por vezes insustentáveis entre momentos de palavras em plenitude. Para a psicologia humana, os silêncios, os espaços muito marcados devem ser cobertos por uma palavra. Nos dois casos, esses são os momentos que nutrem tudo o que se segue como fontes de energia, cargas pulsionais. Poderíamos vê-los como tempo morto, antes que o tempo vivo retorne, ou então núcleos de concentração, de onde irradia todo o resto. Uma vez que o poema termina, pode-se ver melhor seu projeto, em um efeito que se denominou “retrospective patterning”, o projeto visto, talvez mesmo criado, retrospectivamente, pelo leitor. (CAWS, 1996, p.72 – tradução minha)<sup>3</sup>

À leitura caberia, como na experiência de pausas e cesuras, ou na ênfase dada a tônicas ou a subtônicas, a constituição do objeto unificável final, a partir das pausas dinamizantes ou dos pontos de viragem, dos marcadores de voltas ou reviravoltas, dos momentos de instabilidade e irresolução. Seria ilustrativo, talvez, pensar que, em um poema como “Horas Ígneas” (KILKERRY, 1985, p. 115), de Pedro Kilkerry, as estrofes encontram-se visualmente organizadas em quatro secções numeradas, compostas por somas diversas de estrofes: a primeira parte com quatro estrofes; a segunda e a quarta com apenas uma; a terceira, com duas (ver Anexos). Os quatro segmentos, contudo, em um poema rigorosamente empostado no presente, parecem compor um horizonte de simultaneidades. Não parece haver marcadores temporais

3 Texto original: “C’est une suite de gestes, dans l’espace et le temps, sans autre interruption du souffle que pour la respiration. Comment est-ce que cela s’articule ? Même quand il ne figure ni marque d’interruption ni ponctuation visible dans le poème long, il s’agit d’imaginer ou de faire place aux moments d’*articulation*. D’abord, selon la façon dont ils sont vus, de manière positive ou négative, ce sont des moments d’une intensité très particulière, des mots ou des expressions d’une force frappante et anormale, ou alors des moments de silence comme des absences sensibles parfois insoutenables entre des moments de paroles en plénitude. Pour la psychologie humaine, les silences, les espaces trop marqués, doivent être couverts par une parole. Dans les deux cas, ce sont des moments qui nourrissent tout ce qui s’ensuit comme des sources d’énergie, des charges pulsionnelles. On pourrait les voir comme des temps morts avant que le temps vivant ne reprenne, ou alors des nœuds de concentration, d’où rayonne tout le reste. Une fois le poème fini, on peut mieux voir son dessin, dans un effet qu’on a appelé “retrospective patterning”, le dessin vu, même créé, rétrospectivement, par le lecteur.”

que sinalizariam uma trajetória narrativa ascendente (indo de um tempo primeiro a um tempo segundo, em progressão cronológica), como é mais ou menos comum em poemas longos.<sup>4</sup> Em “Horas Ígneas”, nem a alusão ao sol a pino pode ser marcada em termos de trajetória e mesmo o verbo “morrer”, com duas ocorrências, parece pouco conclusivo para indicar sequência temporal. Nesse sentido, a alusão ao entorpecimento presente no primeiro verso (“Eu sorvo o haxixe do estio”) pode ser corroborada por uma construção em que as transições entre as partes criam dificuldades ou imprecisões. A subjetividade implicitada na observação da cena deixa-se observar em uma espécie de estupefação inconclusiva para a qual o seccionamento do poema em partes desiguais e sem nexos aparentes de reordenação é decisivo: impressões díspares de um sujeito embotado.

Essas considerações coincidem com a postulação de que, tanto em “Violões que choram” quanto em “Harpa esquisita”, de que trataremos adiante, não parece ser a progressão narrativa cronológica (ainda que não ausente) o principal elemento organizador das segmentações que produzem um sequenciamento de estrofes no qual se podem discernir movimentos que seriam da ordem do ritmo. Se, como entende Rogério Chociay na formulação que transcrevemos nas páginas anteriores, o que entendemos por *ritmo* é “justamente a resultante percebida da solidariedade” dos diferentes “níveis da linguagem que encorpam o poema”, talvez possamos tentar explorar melhor o ordenamento estrófico de “Violões que choram” para pensar tal solidariedade. Nesse processo, um contraponto elucidativo talvez possa ser encontrado em outro poema de Cruz e Sousa, “Antífona”, outro *poema longo* (onze estrofes, quarenta e quatro

---

4 Os dois poemas de Alphonsus de Guimaraens denominados “A Catedral” organizam-se segundo uma trajetória narrativa marcada por indicadores temporais e por progressões verbais. No primeiro deles (publicado em *Kiriale*), alusões míticas e históricas, com alguns referentes relativos à natureza, vão construindo uma progressão narrativa fundada na passagem do tempo. No outro (postumamente publicado no livro *Pastoral aos crentes do amor e da morte*), a ação se inicia quando “surge a aurora”, segue-se o momento em que “entre lírios e lilases desce/ A tarde esquiva” para findar-se a cena com “o céu todo em trevas”. Paralelamente, o sino (imagem central ao poema) progressivamente canta, clama, chora e geme. À passagem do tempo e à finalização do dia corresponde o progressivo adensamento do tom melancólico. Com recurso a elementos do macabro, o poema “Canção da Morte”, de Da Costa e Silva, igualmente seria um *poema longo* (nos termos propostos na introdução deste ensaio) em que se poderiam discernir movimentos de ruptura e retomada e para o qual a transição temporal tem grande relevância. O poema “A ironia dos vermes”, de Cruz e Sousa, igualmente desenvolve uma linha narrativa básica que consiste no acompanhamento hipotético de um cortejo fúnebre em que se percebem transições temporais, ainda que o poema não dependa exclusivamente do elemento temporal para os movimentos de ruptura que o estruturam. Nesse caso, um jogo de anáforas recuperado ao longo de uma sucessão de dez estrofes é interrompido pela introdução de uma conjunção adversativa, na décima primeira estrofe que, ao criar oposição ao raciocínio hipotético que vinha sendo construído, permite o adensamento do tom irônico já discernível desde os primeiros versos e então acentuado. Há uma ruptura, mas igualmente uma retomada que introduz novo e mais breve movimento cíclico pelo estabelecimento de nova redundância anafórica (“Para que os vermes...”; “Para o teu corpo apodrecer com fausto”; “Para que possa apodrecer”). Poderíamos reforçar o argumento retomando pelo menos dois outros poemas de grande força, um escrito no Brasil e outro, em Portugal. Em “Leito de folhas verdes”, Gonçalves Dias recorre igualmente aos elementos da natureza para marcar, estrofe por estrofe, a passagem do tempo a que corresponde o progressivo entorpecimento do entusiasmo amoroso inicial. Também “O Sentimento dum Ocidental”, de Cesário Verde, recorre a uma distribuição das estrofes em seções, com inserção de pontos de viragem e com o recurso a elementos do cenário a que se atribui a função de marcadores que sinalizam a transição temporal – a que corresponde uma transição em direção ao tom pessimista que fecha os versos. No pensamento de Mary-Ann Caws, aqui em discussão, todos esses aspectos seriam, igualmente, problema de *ritmo*.

versos), nos termos aqui propostos.

Em “Antífona” (ver Anexo), as cinco primeiras estrofes (a despeito de um ponto de exclamação presente já no segundo verso, na primeira estrofe) apresentam-se como um primeiro segmento coeso em que se pode seccionar o poema. São, portanto, vinte versos, em sucessão vertiginosa, em que sintagmas nominais em parataxe se encadeiam até a resolução: “Fecundai o mistério destes versos / Com a chama ideal de todos os mistérios.” De resto, o modo de estruturação sintática desse primeiro bloco de estrofes parece decisivo para a organização dos blocos que se seguem. No primeiro grupo, *invocaram-se* (como na tradição épica/narrativa) elementos abstratos da mais diversa ordem, considerados aptos a *fecundar* os versos em escrita. Pela posição do poema no livro de que faz parte, “Antífona”, nesse sentido, parece poder ser pensada como um elemento que talvez possa corresponder (de modo equívoco) a uma peça completa de *invocação* épica. Após a primeira sucessão estrófica, seguem-se duas estrofes terminando em pontos finais, portanto, concluídas em si mesmas e que espelham a estrutura do bloco inicial: *invocam* elementos considerados aptos a possibilitar a construção poética (*invocação* que seria parte, então, não do poema em questão, mas do livro *Broqueis*, cujo título remete à empresa bélica e que pode ser considerado, segundo essa perspectiva, como um projeto de livro significativo em seu conjunto)<sup>5</sup>. Às estrofes seis e sete, seguem-se outras três que se encerram por reticências, mas igualmente parecem funcionar como autônomas entre si e, cada uma a seu modo, estabelecem relações especulares com o bloco inicial. Em uma segunda leitura, as estrofes de 5 a 10 permitiriam, talvez, a leitura também agrupada. Nesse caso, não teríamos mais um *continuum* para o qual a expectativa gerada encontraria resolução apenas nos dois versos finais (estrofes 1 a 5), mas uma reverberação em que cinco unidades redundantes ecoariam a função e o sentido da primeira, o que iluminaria o caráter de fecho e recolha da estrofe final:

Tudo! vivo e nervoso e quente e forte,  
 Nos turbilhões quiméricos do Sonho,  
 Passe, cantando, ante o perfil medonho  
 E o tropel cabalístico da Morte...  
 (CRUZ E SOUSA, 2000, p. 63)

Seria o caso de assinalar a frequência com que Cruz e Sousa começa versos com a tônica, em andamento trocaico, bem como a ênfase derivada desta escolha, em geral significativa na sintaxe mais ampla do poema. Em “Antífona”, cabe ao vocábulo “Tudo” a reagrupação semântica de todas as dez estrofes anteriores (a soma de todos os aspectos requisitados como fecundantes para esse projeto de escrita). A tônica de abertura, portanto, parece ganhar em ser

5 A alusão recupera a prática adotada por alguns poetas de organizar livros cujos poemas constituam-se não em junção aleatória de peças sem relações semânticas ou formais entre si, mas em um todo cujos diferentes elementos integrantes (poemas) contribuem de algum modo para a enunciação de um projeto a ser pensado em sua integralidade. Poderíamos exemplificar mencionando *As flores do mal*, de Charles Baudelaire, ou livros como *Câmara ardente* ou *Setenário das dores de Nossa Senhora*, de Alphonsus de Guimaraens, em que cada poema ganha em ser pensado em sua relação com o conjunto significativo em que se constitui o *livro*.

pensada não a partir da métrica desse verso ou dessa estrofe, mas como pilar de apoio rítmico de todo o poema. Nesse sentido, a estrofe que se abre em “Tudo” e se fecha na tônica de “Morte” concentra e reduplica o modo de organização do poema, em seu conjunto. Todos os elementos invocados fazem supor o advento de uma criação poética associada à nevrose, mas também aos “turbilhões quiméricos do Sonho”, constituindo-se como *canto* confrontado e contraposto à inevitabilidade de Morte.

Em “Violões que choram ...”, após os dois blocos de três estrofes com que o poema se abre, temos a estrofe sete, atrás considerada momento apoteótico, exposição virtuosística da música em execução. As estrofes oito, nove e dez, de modo similar ao que ocorreu em “Antífona”, constituem três blocos finalizados por ponto final que, portanto, parecem poder ser lidos como unidades autônomas. No entanto, como no outro poema, parece haver relação de espelhamento entre as três:

Tudo nas cordas dos violões ecoa  
E vibra e se contorce no ar, convulso...  
Tudo na noite, tudo clama e voa  
Sob a febril agitação de um pulso.

Que esses violões nevoentos e tristonhos  
São ilhas de degredo atroz, funéreo,  
Para onde vão, fatigadas do sonho  
Almas que se abismaram no mistério.

Sons perdidos, nostálgicos, secretos,  
Finas, diluídas, vaporosas brumas,  
Longo desolamento dos inquietos  
Navios a vagar à flor d’espumas.

A estrofe oito, por duas vezes recupera (Tudo) os elementos anteriormente dispersos e instaura a plena execução musical, o momento em que a febril agitação de um pulso (de um musicista em ação) se oferece e se encena. As estrofes 9 e 10, junto com essa, enunciam o óbvio papel catalisador, central dos violões, no poema: “ilhas de degredo” para as quais se dirigem as “Almas que se abismaram no mistério”; produtores de “sons” cujos efeitos reverberarão até a estrofe final (sua assimilação à imagem dos navios à flor das espumas poderia ecoar o sentido de isolamento e adensamento contido na imagem das ilhas de degredo). Assim, ainda que o poema não seja dividido em seções, parece possível discernir pelo menos cinco grandes movimentos nas estrofes seguintes (até a última, de número 36), pontuados por pelo menos duas estrofes solitárias que constituem pontos de parada: pausa, acento, ênfase.<sup>6</sup>

O primeiro movimento ocorreria entre as estrofes 11 a 15, todas finalizadas por ponto de exclamação, exceto a medial (estrofe 13), por ponto final. O conjunto é todo exclamativo

---

<sup>6</sup> As limitações de dimensão deste texto não permitem desenvolver mais detalhadamente os aspectos semânticos que acompanhariam a lógica dessa divisão em grupamentos (como a propósito de “Antífona”), mas a leitura do poema pode evidenciar tais relações, marcadas por elevações de tom, ou seu contrário.

e, nesse sentido, voltado para uma dicção emocional, em que os violões aparecem sob um tom admirativo, comovido, empático:

(11) Oh! languidez, languidez infinita,  
Nebulosas de sons e de queixumes,  
Vibrado coração de ânsia esquisita  
E de gritos felinos de ciúmes!

(12) Que encantos acres nos vadios rotos  
Quando em toscos violões, por lentas horas,  
Vibram, com a graça virgem dos garotos,  
Um concerto de lágrimas sonoras!

(13) Quando uma voz, em trêmulos, incerta,  
Palpitando no espaço, ondula, ondeia,  
E o canto sobe para a flor deserta  
Soturna e singular da lua cheia.

(14) Quando as estrelas mágicas florescem,  
E no silêncio astral da Imensidade  
Por lagos encantados adormecem  
As pálidas ninféias da Saudade!

(15) Como me embala toda essa pungência,  
Essas lacerações como me embalam,  
Como abrem asas brancas de clemência  
As harmonias dos Violões que falam!

O segundo movimento iria das estrofes 16 a 20, em que se tem um bloco de estrofes finalizadas por reticências, com exceção da estrofe 19, o que compõe um ritmo diferente do que se observou no bloco anterior. Nesse caso, quase todas as estrofes (como ocorria com parte do bloco anterior) se iniciam por “que” (a 19, por “quanta”), mas o tom é mais baixo, já que as alterações de pontuação parecem implicar ritmos afetivos e dicções diferenciadas:

(16) Que graça ideal, amargamente triste,  
Nos lânguidos bordões plangendo passa...  
Quanta melancolia de anjo existe  
Nas visões melodiosas dessa graça...

(17) Que céu, que inferno, que profundo inferno,  
Que ouros, que azuis, que lágrimas, que risos,  
Quanto magoado sentimento eterno  
Nesses ritmos trêmulos e indecisos...

(18) Que anelos sexuais de monjas belas  
Nas ciliciadas carnes tentadoras,  
Vagando no recôndito das celas,  
Por entre as ânsias dilaceradoras...

(19)Quanta plebéia castidade obscura  
Vegetando e morrendo sobre a lama,  
Proliferando sobre a lama impura,  
Como em perpétuos turbilhões de chama.

(20)Que procissão sinistra de caveiras,  
De espectros, pelas sombras mortas, mudas...  
Que montanhas de dor, que cordilheiras  
De agonias aspérrimas e agudas...

Parece haver um terceiro bloco semântico (que a pontuação contribui para identificar) no grupo estrófico que vai de 21 a 24, em que as estrofes parecem sequenciadas (apesar das reticências finalizando a estrofe 23), fechando-se pelo primeiro ponto final do bloco, que aparece apenas no último verso da estrofe 24:

(21)Véus neblinosos, longos véus de viúvas  
Enclausuradas nos ferais desterros  
Errando aos sóis, aos vendavais e às chuvas,  
Sob abóbadas lúgubres de enterros;

(22)Velhinhas quedas e velhinhos quedos,  
Cegas, cegos, velhinhas e velhinhos  
Sepulcros vivos de senis segredos,  
Eternamente a caminhar sozinhos;

(23)E na expressão de quem se vai sorrindo,  
Com as mãos bem juntas e com os pés bem juntos  
E um lenço preto o queixo comprimindo,  
Passam todos os lívidos defuntos...

(24)E como que há histéricos espasmos  
na mão que esses violões agita, largos...  
E o som sombrio é feito de sarcasmos  
E de sonambulismos e letargos.

Arranjo semelhante teria o bloco que se organiza a partir da estrofe 25 até a 30, em que também aparece o primeiro ponto final ao término da estrofe que fecha o bloco.

(25)Fantasmas de galés de anos profundos  
Na prisão celular atormentados,  
Sentindo nos violões os velhos mundos  
Da lembrança fiel de áureos passados;

(26)Meigos perfis de tísicos dolentes  
Que eu vi dentre os vilões errar gemendo,  
Prostituídos de outrora, nas serpentes  
Dos vícios infernais desfalecendo;

(27)Tipos intonsos, esgrouviados, tortos,  
Das luas tardas sob o beijo níveo,  
Para os enterros dos seus sonhos mortos  
Nas queixas dos violões buscando alívio;

(28)Corpos frágeis, quebrados, doloridos,  
Frouxos, dormentes, adormidos, langues  
Na degenerescência dos vencidos  
De toda a geração, todos os sangues;

(29)Marinheiros que o mar tornou mais fortes,  
Como que feitos de um poder extremo  
Para vencer a convulsão das mortes,  
Dos temporais o temporal supremo;

(30)Veteranos de todas as campanhas,  
Enrugados por fundas cicatrizes,  
Procuram nos violões horas estranhas,  
Vagos aromas, cândidos, felizes.

Um último bloco estaria composto nas estrofes entre 32 e 35 (ou 36), com a peculiaridade de que esse grupo estrófico é antecedido e finalizado por uma estrofe singular forte.

(32)Enxovalhados, tábidos palhaços  
De carapuças, máscaras e gestos  
Lentos e lassos, lúbricos, devassos,  
Lembrando a florescência dos incestos;

(33)Todas as ironias suspirantes  
Que ondulam no ridículo das vidas,  
Caricaturas tétricas e errantes  
Dos malditos, dos réus, dos suicidas;

(34)Toda essa labiríntica nevrose  
Das virgens nos românticos enleios;  
Os ocasos do Amor, toda a clorose  
Que ocultamente lhes lacera os seios;

(35)Toda a mórbida música plebéia  
De requebros de fauno e ondas lascivas;  
A langue, mole e morna melopéia  
Das valsas alanceadas, convulsivas;

(36)Tudo isso, num grotesco desconforme,  
Em ais de dor, em contorções de açoites,  
Revive nos violões, acorda e dorme  
Através do luar das meias noites!

A estrofe 31 indica precisamente uma interrupção do que parece ser um jogo de

simultaneidades disposto na sucessão anterior de blocos estróficos. Nesse sentido, foi aqui considerada, singularmente, como uma “seção” possível na leitura do poema. Se, de algum modo, cada conjunto enumerava (em paralelo com os demais) um certo tipo de derivação advinda da música em execução, a estrofe 31 (como se observou em momento anterior do poema, a estrofe 7 e também em “Antífona”) parece ter a função de recolher o que se disseminou, de sintetizar o que antes se desenvolveu em movimentos independentes, não necessariamente sucessivos, todos derivados do mesmo encantamento musical:

(31)Ébrios antigos, vagabundos velhos,  
Torvos despojos da miséria humana,  
Têm nos violões secretos Evangelhos,  
Toda a Bíblia fatal da dor insana.

A estrofe antecede o quinto e último bloco (estrofes 32 a 36) que, de algum modo, reduplica o conteúdo dos versos um e dois da estrofe 31: novamente recorrendo à ausência de ponto final ao término de cada estrofe, o conjunto é nova sucessão de “despojos da miséria humana”. A interrupção (anterior ao movimento final) precede um gesto totalizador por meio do qual se aproxima a interrupção da música em curso. De 33 a 36, temos quatro estrofes iniciadas pelas variantes: todas, toda, toda, tudo isso.

(32)Enxovalhados, tábidos palhaços  
De carapuças, máscaras e gestos  
Lentos e lassos, lúbricos, devassos,  
Lembrando a florescência dos incestos;

(33)Todas as ironias suspirantes  
Que ondulam no ridículo das vidas,  
Caricaturas tétricas e errantes  
Dos malditos, dos réus, dos suicidas;

(34) Toda essa labiríntica nevrose  
Das virgens nos românticos enleios;  
Os ocasos do Amor, toda a clorose  
Que ocultamente lhes lacera os seios;

(35)Toda a mórbida música plebéia  
De requebros de fauno e ondas lascivas;  
A langue, mole e morna melopéia  
Das valsas alanceadas, convulsivas;

(36)Tudo isso, num grotesco desconforme,  
Em ais de dor, em contorções de açoites,  
Revive nos violões, acorda e dorme  
Através do luar das meias noites!

E a estrofe 31 já indiciava sua relação formal direta com as posteriores, na formulação

“Toda a Bíblia fatal da dor insana”. A forma “tudo isso”, na estrofe final, retoma, portanto, a pausa acentual da estrofe 31 a partir do sequenciamento e do desenvolvimento que foi esse último movimento. O que se vem sustentando é que parece haver um elemento *rítmico* na estruturação de “Violões que choram”, para o qual importam os seccionamentos do texto obtidos a partir da formação de blocos semânticos indicados por um conjunto vasto de elementos, dentre os quais destacaram-se as marcas de pontuação (de que derivam alterações de tom, respiração, por meio das quais providenciam-se pausas, suspensões, retomadas, acentos), e que não segue prioritariamente um ordenamento narrativo cronológico sucessivo, já que os grupamentos parecem funcionar em paralelismo, pela justaposição de diferentes aspectos da execução musical que se encena, paralelismo que ritmicamente se altera pelos momentos em que o texto proporciona sínteses, em geral, coincidentes com pausas do andamento em crescendo de cada seção. Tais processos não parecem ser devidamente resolvidos pela instauração de uma dimensão temporal com que se indicasse uma finalização para a execução musical em processo.

De algum modo, os violões permanecem em execução, no luar pluralício das meias noites: a temporalidade, se não pode ser elidida, parece atravessar uma eventual perspectiva início / desenvolvimento / desfecho, constituindo a dimensão de uma permanência, que parece poder ser remetida a uma concepção da experiência estética: presença que se executa no momento da leitura enquanto perenidade não mensurável. As infinitas “almas que se abismaram no mistério”, as pungências e lacerações, lágrimas, anelos sexuais, físicos dolentes, tipos esgrouviados, corpos frágeis, marinheiros, ébrios antigos, malditos, réus, suicidas: *tudo* contido nos histéricos espasmos da mão “que esses violões agita”. *Tudo* revivido nos violões, em uma execução musical que não se concentra na constituição de uma subjetividade em exposição, implicando antes, como sugerido anteriormente a partir das reflexões de Chociai, um *ritmo* a ser *percebido* ou *sentido*, não a partir de efeitos parciais ou colaterais, mas como uma resultante global. A propósito, Mary-Ann Caws discernia, na finalização de um poema longo, a possibilidade de estabelecimento de um padrão retrospectivo, que pressupunha uma interlocução, uma *alteridade* (ou audiência) capaz de articular pausas e movimentos, acentos e suspensões. O canto que emana dos violões, assim, dependeria de algum tipo de ressonância, da possibilidade de que se *experimentassem* aqueles acordes:

(...) a questão do lirismo emerge quando a poesia toma consciência de si mesma como sendo o ato de se acompanhar, como a coextensividade do *Eu* a seu dito (quer o poema seja ou não na primeira pessoa), isto é, uma certa maneira, para o poeta, de se constituir e de constituir seu semelhante, seu irmão, o “hipócrito leitor” de Baudelaire, como caixa de ressonância de seu canto.

Mas também esse *Eu* que acompanha o poema e se produz como ressonância do seu ato é uma subjetividade de viajante que percorre um certo território, nele faz coincidirem palavras com coisas, enunciados com visões, e estabelece nesse percurso uma relação com o *nós* da comunidade.” (RANCIÈRE, 2017, p. 121)

Talvez o poema “Harpa esquisita”, de Pedro Kilkerly (1885-1917), contribua com o aprofundamento de uma reflexão sobre o que seria “coextensividade do dizer a seu dito”, levando, ainda, a pensar as relações entre as duas composições cujas leituras organizam esse

texto. Esse segundo poema se estrutura a partir de uma partição por meio da qual a subjetividade que se enuncia se apresenta, já nos versos iniciais, desdobrada em um *tu*, que será assimilado à figura de um “poeta”. Assim, desdobrada entre a primeira pessoa que se enuncia e um *tu* a que formalmente se dirige ao longo dos versos, uma forma específica de subjetividade se constitui, complexificada por essa dualidade e pelos jogos que então se implicam:

Dói-te a festa feliz da verdade da vida...  
Tanges da harpa, em teu sonho, almas ou cordas, cantas,  
Bóiam-te as notas no ar, a asa no Azul diluída  
E, assombrados, reptis – homens, não! tu levantas!

E apupilam-te a frente as mil pedras agudas  
De ódios e ódios a olhar-te... E és um rei que as avista,  
No halo, de Amor, que tens! se em colar as transmudas,  
Vais – um dervixe persa, o manto azul – Artista!  
(KILKERRY, 1985, p. 106)<sup>7</sup>

Na segunda estrofe, o *tu* central ao poema aparece de algum modo subsumido na palavra “Artista”. Em 1967, Augusto de Campos publicou, no *Correio da manhã* (18/06), seu texto “Pedro Kilkerry: a harpa esquisita”, em que buscava nesse poema uma espécie de suma das realizações e dos recursos poéticos do escritor baiano. Para Campos, o poema “propõe, em síntese, uma temática da conscientização da condição do artista (“náufrago de si mesmo”, em confronto com a “espécie oceânica dos homens”). Haveria, nos versos, “como que uma exasperação criativa perante alguns dados do inanimado (o Azul, as estrelas, o mar, o sol)” em atitude mallarmaica que remontaria a Baudelaire. Retomando a tópica decadente/symbolista do “poeta maldito”, teríamos no poema a imagem do artista como desajustado, sobretudo por sua sensibilidade aguçada e sua capacidade de entender e conhecer a realidade segundo perspectivas não convencionais. A tópica pressupõe, ainda, que a auto-exclusão seja confirmada por um correspondente descaso do público. Assumir a escrita, por fim, como esforço extremado de elaboração reforçaria essa posição de marginalidade.

O processo de duplicação *eu / tu* não é exclusividade de “Harpa esquisita”, sendo também recorrente em escritos de Cruz e Sousa, sejam poemas ou poemas em prosa. Aparece igualmente em outros poemas do próprio Kilkerry (ou poemas em prosa de sua lavra) – para nos atermos ao Brasil e a apenas alguns dos poetas *symbolistas* locais. Recuperando, ainda, o problema do ritmo em poemas longos, essa mesma duplicidade comparece na construção de “Harpa esquisita”, apresentando-se diante dos olhos do leitor em um sem número de outros elementos. Sem pretensão de esgotar nesse texto tais ocorrências, anotaria alguns procedimentos que remetem à duplicidade. Em um poema composto por doze quadras com dodecassílabos rigorosamente bipartidos nas cesuras, são duais as repetições disseminadas ao longo das estrofes (“De ódios e ódios”; “Vem colar-te ao colar”; “em centelha e centelha”; “Sobe a flor? Sobes tu”; “Amedulas o Mar e amedulas a Terra!”; “argentina, argentina”; “Pousas um níveo dedo às níveas cordas, pousas”; “amorosa, amorosa”). São duais, ainda, oposições como reptis x homens; sombrio x luz; mar x astros; Mar x Terra).

<sup>7</sup> Nas demais citações do mesmo poema, serão omitidas as referências bibliográficas.

Para além, contudo, dos pares que se delineiam ao longo de “Harpa esquisita”, poderíamos tentar delimitar, retomando princípio analítico anteriormente adotado, divisões ou movimentos internos (grupamentos semânticos e formais de estrofes desempenhando papéis específicos no andamento global do poema). Assim, as três primeiras estrofes talvez possam ser consideradas como uma primeira seção compositiva: não se encadeiam como as estrofes iniciais de “Antífona” (em que a interrupção do fluxo sintático só se dá com o ponto final utilizado ao término da quinta estrofe), constituindo, antes, pequenas notas singulares (“Bóiam-te notas no ar”) que, de algum modo, atuam em paralelo umas às outras. Nas três é comum o recurso a elementos que elaboram a imagem do musicista que tange sua harpa. A palavra “Artista” contribui com a expansão do alcance semântico da imagem do instrumentista, que, ao longo do poema, identificaremos ao Poeta.

As três primeiras estrofes apresentam, de resto, a *situação* em que o canto implicado se produz: escrita ou música elaboradas em confronto, em oposição às pessoas à volta. O sujeito em descrição cumula-se de ódios (estrofe 2); deixa-se afetar pelos demais homens que não o são, revelando-se como reptis (estrofe 1); e o que se cria/escreve/executa musicalmente transmuda (estrofe 2) a “abelheira da Dor” (estrofe 3). Semanticamente coesas, cada uma das três estrofes se soma às demais, compondo um lugar comum, o da exclusão da arte (ou o da prática artística como atividade que se constitui em oposição aos ritmos ordinários do mundo), de sua oposição ao mundo civil. Reverberam, cada uma a seu modo, a dor da condição do artista – um esquisito. Uma dor que é mais que o anelo de uma sensibilidade em afetação, encontrando ênfase e confirmação em uma recusa estruturada como emanando do contexto social. Assim o fazendo, os versos elaboram uma outra dualidade: aquela que confronta *Poeta e mundo*. Se o primeiro se configura tensionando um diálogo problemático entre *Eu e tu*, talvez seja o caso de adicionar esse outro elemento (que o poema insere como um *terceiro* apoio, decisivo para a elaboração não de uma subjetividade, mas das condições de possibilidade ou da situação de ocorrência da escrita poética no mundo do trabalho), um terceiro elemento que se apresenta na elaboração rítmica de um percurso desdobrado em elementos sensíveis:

Dói-te a festa feliz da verdade da vida...  
Tanges da harpa, em teu sonho, almas ou cordas, cantas,  
Bóiam-te as notas no ar, a asa no Azul diluída  
E, assombrados, reptis – homens, não! tu levantas!

E apupilam-te a fronte as mil pedras agudas  
De ódios e ódios a olhar-te... E és um rei que as avista,  
No halo, de Amor, que tens! se em colar as transmudas,  
Vais – um dervixe persa, o manto azul – Artista!

Inda olhar adormido abre, e é de ocre, e avermelha!...  
Vem colar-te ao colar...e, oh! tua harpa esquisita  
Plange...flora a zumbir, minúscula, que imita  
A abelheira da Dor, em centelha e centelha.

A ação que define o poeta (e/ou o instrumentista) se constitui a partir de um “halo de Amor”, anunciando-se uma harpa (tocada em sonhos) que pretende tanger “Almas”, transmudar

pedras, *levantar* homens-reptis. Amor e/ou ódio (outro duplo) oscilam nas estrofes iniciais, complementares, nesse sentido. E se seguirmos tentando ver no arranjo estrófico a macroestrutura de um ritmo, um segundo movimento talvez pudesse agrupar as estrofes 4 a 7. É curioso que nenhuma delas se encerre por marcas finais de pontuação, o que contribui para que sejam lidas sequencialmente. O procedimento é diferente, no entanto, daquele mais habitual no poeta anteriormente analisado, já que, no interior das estrofes, pontuam-se períodos e estabelecem-se interrupções menores, sem que se desfaçam as conexões semânticas do conjunto. Das três transições entre as quatro estrofes, duas recorrem ao uso de *enjambements*, ao passo que uma terceira se fecha em reticências. Nesse segundo bloco, a cena é protagonizada pelo instrumento, “a gemer, iluminado”. Imagem curiosamente coincidente com a saída de cena do olhar de censura que emanava do contexto, digamos, social nas estrofes anteriores. Silenciam-se as manifestações de ódio, os julgamentos valorativos... apenas uma execução musical se oferece agora:

E é a sombra...E o instrumento, a gemer, iluminado,  
Como que à Noite estrela um núbio corvo... E lindo  
(Inda que as asas tens não no terás ao lado)  
Por que os pétalos d’ouro, a haste de prata, abrindo,

Um lírio de ouro se alça?... Os passos voam-te, pelas  
Ribas...Oh! que ilusões da flor, que tantaliza!  
Sobe a flor? Sobes tu e a alma nas pedras pisa? ...  
Pairas...Em frente, o mar, polvos de luz – estrelas...

Pairas... e o busto a arfar – longe, vela sem norte.  
Negro o céu desestrela, o seio arqueando: escuta.  
No amoroso oboé solfeja um vento forte  
E, alta, em surdo ressoar, a onda betúmea e bruta,

A ânsia do mar, lá vem, esfrola-se na areia...  
Seu líquido cachimbo é mágoa acesa, e fuma!  
E chamas a onda: “irmã”. E em fósforo incendeia  
Na praia a onda do mar, ri com dentes de espuma.

O conjunto dessas estrofes atualiza o momento climático do poema, em que a percepção sensível de um mundo construído a partir de notas ou de imagens se formaliza diante dos olhos do leitor. O jogo de interlocução mantém-se em oscilação entre a constatação do transporte a que a execução lança esse *outro* de um sujeito que, contudo, igualmente se presentifica. De um lado, o *tu* desdobrado dispersa-se na fruição de um momento todo construído de artesanaria: chamas a onda “irmã”; voam-te os passos; tens asas que adiante não terás; sobes enquanto tua alma mantém-se ao nível das pedras. De outro, a enunciação em processo (na primeira pessoa) povoa o descrito de juízos assentados em um *eu*: que considera “lindo” o gemido do instrumento e o núbio corvo dele derivado; que atribui “dentes de espuma” à onda do mar extinguindo-se na praia; que compara o busto arfante do interlocutor extasiado a “vela sem norte”; que entrevê ilusões de flor, sabendo-se ainda *tantalizado* pelo ilusório. E, no entanto, um

e outro, *eu* e *tu*, sujeito e sua projeção em alteridade, coabitam, em quatro estrofes, um desvario sensorial, uma profusão de imagens e cores e sons e delírios – percebidos em seu excesso, partilhados. A duplicação devolve, de algum modo, a uma tensão em que os opostos também se implicam mutuamente. Divisão problemática que levaria a afirmar, com Joëlle de Sermet, que o endereçamento lírico seria, no máximo, “a captação e a anexação da figura do outro: pura projeção metafórica do espaço subjetivo que se cinde em sujeito e objeto”. Ou ainda:

A enunciação lírica joga assim com a ubiquidade e curtos-circuitos temporais: torna possível a simultânea permutação da totalidade dos papéis discursivos. Aquele que fala e aquele a quem se fala, *eu* e *tu*, nunca serão exatamente aqueles que seríamos tentados a identificar de imediato, por serem as figuras – tremidas, trêmulas – do movimento que as impele uma em direção à outra. (SERMET, 1996, p. 89)

No caso específico daqueles poemas em que a voz poética constitui um locutor que parece se dirigir a si mesmo, tratando-se por *tu* e criando uma rede de alternâncias entre *eu* e *tu*,<sup>8</sup> o *tu* poderia ser, assim considerado, o indício enunciativo que se encarregaria daquilo que permanece tensionado na subjetividade feita poema que, no final das contas, não teria encontrado destinatário algum. Essa oscilação, esse embaralhamento de posições, esses movimentos reaparecem naquele que poderíamos tomar como um terceiro grupamento do poema, já em tom mais baixo em relação ao êxtase do bloco anterior:

De ametista, em teu sonho, uma antiga cratera  
Mal te embebe – alegria! – alvos dedos de frio,  
Eis se te emperla o rosto e a prantear vês, sombrio,  
A onda crescer, rajarse em brutal besta-fera!

Olhas ...E, soluçoso, à música das mágoas  
Amedulas o Mar e amedulas a Terra!  
A sombra aclara... E é ver a dança verde de águas  
E arvoredos dançando ao coruto da serra!

Gemes ... Dedando o Azul as magras mãos dos astros  
Somem, luzindo... Ao longe, esqueleta uma ruína  
Em teu sonho a enervar, argentina, argentina ...  
De ilusões, no horizonte, ossos brancos ... são mastros!

Aqui também a multiplicação produtiva sugere a continuação do processo por meio do qual se tange uma harpa, escreve-se um poema. A organização sintática das estrofes é, contudo, mais sóbria, como se o êxtase incontido do momento anterior agora se atenuasse, por vezes

<sup>8</sup> Sermet encontra um dos exemplos mais patentes desse procedimento, no poema “Zone”, de Apollinaire. Naquele caso, o entrelaçamento entre as duas instâncias (*eu* e *tu*) facilitaria o desfile de fragmentos de lembranças que se ofereceriam como que recapturadas do exterior por uma voz distanciada, sendo que o *eu* ficaria mantido à distância: “Voilà la jeune rue et tu n’es qu’un enfant; tu es dans le jardin d’une auberge aux environs de Prague”, “Te voici à Marseille au milieu des pastèques”.

recuperando algum vigor nas finalizações em períodos exclamativos. Já a partir da segunda dessas estrofes, as reticências contribuem também para um abrandamento do ritmo, atuando de modo diverso ao das reticências do bloco anterior, que se costuravam entre sinais mais intensos, compondo um todo nervoso. Nesse grupamento em específico, parece haver uma progressão, discernível nos movimentos ainda exaltados da natureza (o Mar, as ondas, águas que dançam na serra, arvoredos) que se fecham, na estrofe final da seção, com constatações de fragilidade (gemidos, os astros que somem no horizonte, suas magras mãos, ossos brancos de ilusões, uma ruína que se “esqueleta”). Essas estrofes, se por um lado reduplicam o movimento daquelas que constituíram o grupo anterior (ainda música), por outro preparam (de modo progressivo, em movimento descendente) uma estrofe singular que constituirá uma ruptura: o encerramento da execução musical. Para tanto, o bloco se organiza em direção ao tom mais baixo dessa estrofe final (a décima do poema) e que prepara o percurso rumo ao silêncio. Assim, a penúltima estrofe de “Harpa esquisita” (décima primeira) parece poder ser lida como nota singular:

Quentes estrias à alma, à friagem, nas cousas...  
Que bom morrer! manhã, luz, remada sonora...  
Pousas um dedo níveo às níveas cordas, pousas  
E és naufrago de ti, a harpa caída, agora.

Recuperando as metáforas do poeta como marinheiro e como naufrago e da escrita como percurso por sobre águas, a imagem de uma (última) remada sonora comparece finalizando versos em que se passou da noite à manhã (e sua friagem), no acolhimento de um tipo específico de *morte*. O dedo que pousa, interrompendo o trânsito criativo, coincide agora com o sujeito convertido em naufrago de si mesmo, com o instrumento abandonado e mudo, em estrofe que celebra (Que bom morrer!) essa exata interrupção. De modo diferente do que observamos em “Violões que choram...”, dois grupamentos (sete estrofes no total) parecem se empenhar (antes em ritmo ascendente e, depois, em movimento descendente) em reproduzir a experiência da execução musical. Em Cruz e Sousa, uma estrofe intensificava de modo estratégico a percepção desse momento, ao passo que vários grupamentos se desdobravam, na sequência, reelaborando o que aquela estrofe única adensara. Em Kilkerry, o movimento produtivo (de sons e imagens) se oferece em cascata e é sua interrupção que se acentua em uma estrofe forte semanticamente apartada das que a antecedem, ainda que mantida a relação de continuidade entre uma e outras. E, no entanto, o poema prossegue – uma última estrofe precisa ser considerada, ainda. Um último acorde ou alguma forma talvez de reverberação posterior ao silêncio:

Ah! os homens percorre um frêmito. Num choro...  
Move oceânica a espécie, amorosa, amorosa!  
Mais que um dervixe, és deus, que morre, a irradiosa  
Glorificação de ouro e o sol de ouro ... à paz de ouro.

A passagem cronológica do tempo narrativo, ainda que passível de indicação (em especial pelos “Inda olhar adormido abre,”; “magras mãos dos astros /Somem, luzindo”; “Que bom morrer! manhã, luz,” ou mesmo a harpa caída da estrofe 11), não parece autorizar uma leitura

segundo a qual o poema se fecharia com a constatação de uma ação que se concluiu. Ao contrário, essa outra execução musical, a execução desta harpa esquisita (como a anterior, de violões que choram), reverbera, ainda, quando a estrofe final se oferece como última atenuação de intensidade – pausa que supõe uma retomada posterior.

Talvez se possa pensar que a imagem “halo de Amor” contida na segunda estrofe do poema, delineasse, ao contrário do que a tópica do poeta maldito pudesse fazer imaginar, a partir mesmo da condição de solidão e de isolamento da escrita poética, em especial da escrita poética simbolista, um desejo de contato, um *equivoco* desejo de comunicação e comunidade, a possibilidade desse *frêmito* a percorrer os homens – derivação de uma execução musical. Equívoco *desentendimento*: nem mais certo, nem mais preciso talvez, que um gesto. Se o encontro amoroso entre os diferentes *homens*<sup>9</sup> (já não mais separados por sua adesão ou recusa do sensível, já não mais incomunicáveis por sua posição no mundo civil) permanece utópico, irrealizável, improvável, em Kilkerry, ele ainda assim se oferece, no tecido vivo do poema, como um *possível* que se deseja, como um possível experienciável em exercício de apreciação e fruição.

A propósito da possibilidade de se pensarem “políticas da escrita” e especificando, em capítulo dedicado a Wordsworth, Byron e Mandelstan, não pretender se referir a opiniões, experiências ou engajamentos políticos de escritores, nem à recepção ou interpretação política de suas obras, Jacques Rancière, indica a pergunta que formaria o horizonte de sua pesquisa: “que necessidade essencial liga a posição moderna da enunciação poética e a da subjetividade política?” (RANCIÈRE, 2017, p. 117). Essa precisa questão (que não pretende esgotar), a certa altura, assim se reapresenta no desenvolvimento de seu ensaio:

A revolução estética moderna é aquela que Kant, no mesmo momento, está fixando: o afastamento da *mimese* e a abolição da distância entre o eidos do belo e o espetáculo do sensível; o poder que tem o belo de se fazer apreciar sem conceito; o livre jogo das faculdades que atesta, mesmo se ele não pode nem deve determinar nenhum conceito dela, uma potência de reconciliação da natureza e da liberdade. Quanto à utopia política moderna, não designo com isso os projetos de uma comunidade ideal. A utopia para mim não é o lugar que não está em parte alguma, mas o poder de recuperação entre um espaço discursivo e um espaço territorial; a identificação de um espaço perceptivo que se descobre ao andar no *topos* da comunidade. Na identificação entre estética moderna e utopia moderna se baseia o poder singular para o político de também se fazer apreciar, amar sem conceito, de identificar seus significantes mestres (a natureza, a liberdade, a comunidade) no lugar e no ato de uma pessoa concebida como livre jogo da imaginação. O que resulta disso, em termos kantianos, é a transformação do julgamento de reflexão em julgamento determinante. No livre jogo da imaginação, a razão vem, efetivamente, se apresentar diretamente como determinando um mundo. (RANCIÈRE, 2017, p. 129)

Afastar-se de uma concepção impositiva (e axiológica) de *mimese*; resistir ao poder

<sup>9</sup> Parece pertinente assinalar como o poema de Cruz e Sousa vai incorporando progressivamente no acúmulo das imagens que o compõem toda uma legião de párias e excluídos que constituirão a carnadura sobre a qual se erigem aqueles versos, a energia fecundante invocada para aquele específico processo de escrita (de musicalização).

mandatário da *representação*; oferecer-se enquanto ritmo, espaço perceptivo, espetáculo de significantes recusando-se à interpretação unívoca ou direta; constituir-se enquanto experiência não autoexplicativa demandante da ação organizadora e prospectiva de um leitor; não se submeter “às estritas leis do entendimento separador”; não se oferecer como inteiramente disponível para a significação ainda que eventualmente aceitando a ela se render ... operações como essas têm feito da descrição historiográfica do *Simbolismo*, no Brasil, um apanhado de “pedras agudas/ De ódios e ódios a olhar” para versos em que, enfim, alguma leitura sempre poderia encontrar a sombra escusa de uma voz que, ao se erguer, delinea o projeto utópico de uma subjetividade fictícia (repetidamente se hipostasiando em *tu*, em *nós*, em *outro*) e que só se pode efetivamente organizar/turvar/perturbar por aquelas vozes paralelas que elege como interlocutores, como opositores, como partícipes, como co-autores. Um projeto que acolhe as benesses e os impasses da imaginação, tangendo suas cordas como as de um instrumento estranho, potente, por vezes dissonante e, ainda assim, belo – mesmo e talvez principalmente naquilo que nele *resiste* à explicação.

### **Referências**

CAWS, Mary-Ann. Poème long, poème court: sujet en cloture. In: RABATÉ, Dominique et al. *Le sujet lyrique en question*. Bordeaux: Presses Universitaires de Bordeaux, 1996. pp. 69-82.

CHOCIAY, Rogério. *Teoria do verso*. São Paulo: MacGraw-Hill do Brasil, 1974.

CRUZ E SOUSA, João da. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

KILKERRY, Pedro. Horas Ígneas. In: CAMPOS, Augusto de. *Revisão de Kilkerry*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

PAZ, Octavio. Contar e cantar (sobre o poema longo). In: *A outra voz*. Tradução Wladir Dupont. São Paulo: Siciliano, 1993.

POE, Edgar Allan. *A filosofia da composição*. Tradução Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. São Paulo: Editora 34, 2017.

SERMET, Joëlle de. L'adresse lyrique. In: RABATÉ, Dominique. *Figures du sujet lyrique*. Paris: Presses Universitaires de France, 1996. (Collection Perspectives littéraires, dirigée par Michel Dellonet Michel Zink)

**Anexos:**

## HORAS ÍGNEAS

## I

Eu sorvo o haxixe do estio...  
 E evolve um cheiro, bestial,  
 Ao solo quente, como o cio  
 De um chacal.

Distensas, rebrilham sobre  
 Um verdor, flamâncias de asa...  
 Circula um vapor de cobre  
 Os montes — de cinza e brasa.

Sombras de voz hei no ouvido  
 — De amores ruivos, protervos —  
 E anda no céu, sacudido,  
 Um pó vibrante de nervos.

O mar faz medo ... que espanca  
 A redondez sensual  
 Da praia, como uma anca  
 De animal.

## II

O Sol, de bárbaro, estangue,  
 Olho, em volúpia de cisma,  
 Por uma cor só do prisma,  
 Veleiras, as naus – de sangue...

## III

Tão longe levadas, pelas  
 Mãos de fluido ou braços de ar!  
 Cinge uma flora solar  
 – Grandes Rainhas – as velas.

Onda por onda ébria, erguida,  
 As ondas – povo do mar –  
 Tremem, nest’hora a sangrar,  
 Morrem – desejos da Vida!

IV

Nem ondas de sangue... e sangue  
Nem de uma nau – Morre a cisma.  
Doiram-me as faces do prisma  
Mulheres – flores! – num mangue...  
(KILKERRY, 1985, p. 115)

**ANTÍFONA**

Ó Formas alvas, brancas, Formas claras  
De luares, de neves, de neblinas!...  
Ó Formas vagas, fluidas, cristalinas...  
Incensos dos turíbulos das aras...

Formas do Amor, consteladamente puras,  
De Virgens e de Santas vaporosas...  
Brilhos errantes, mádidas frescuras  
E dolências de lírios e de rosas...

Indefiníveis músicas supremas,  
Harmonias da Cor e do Perfume...  
Horas do Ocaso, trêmulas, extremas,  
Réquiem do Sol que a Dor da Luz resume...

Visões, salmos e cânticos serenos,  
Surdinas de órgãos flébeis, soluçantes...  
Dormências de volúpicos venenos  
Sutis e suaves, mórbidos, radiantes...

Infinitos espíritos dispersos,  
Inefáveis, edênicos, aéreos,  
Fecundai o Mistério destes versos  
Com a chama ideal de todos os mistérios.

Do Sonho as mais azuis diafaneidades  
Que fuljam, que na Estrofe se levantem  
E as emoções, todas as castidades  
Da alma do Verso, pelos versos cantem.

Que o pólen de ouro dos mais finos astros  
Fecunde e inflame a rima clara e ardente...  
Que brilhe a correção dos alabastros  
Sonoramente, luminosamente.

Forças originais, essência, graça  
De carnes de mulher, delicadezas...

Todo esse eflúvio que por ondas passa  
Do Éter nas róseas e áureas correntezas...

Cristais diluídos de clarões álacres,  
Desejos, vibrações, ânsias, alentos,  
Fulvas vitórias, triunfamentos acres,  
Os mais estranhos estremecimentos...

Flores negras do tédio e flores vagas  
De amores vãos, tantálicos, doentios...  
Fundas vermelhidões de velhas chagas  
Em sangue, abertas, escorrendo em rios...

Tudo! vivo e nervoso e quente e forte,  
Nos turbilhões quiméricos do Sonho,  
Passe, cantando, ante o perfil medonho  
E o tropel cabalístico da Morte...  
(CRUZ E SOUSA, 2000, p. 62-63)



**UNE « PROSE DE DIAMANT » :**  
**FORMES ET VALEURS DE LA PROSE DANS *UNE SAISON EN ENFER***  
**UMA « PROSA DE DIAMANTE » :**  
**FORMAS E VALORES DA PROSA EM *UMA TEMPORADA NO INFERNO***

*Jean-Nicolás Illouz*<sup>1</sup>

### Résumé

Dans le portrait de Rimbaud qu'il publie dans *Les Hommes d'aujourd'hui*, Verlaine désigne *Une saison en enfer* comme une « espèce de prodigieuse autobiographie psychologique », et il ajoute qu'elle fut « écrite dans cette prose de diamant » en laquelle il voit la « propriété exclusive » de Rimbaud<sup>2</sup>. La phrase de Verlaine a été souvent commentée ; elle nous servira ici de fil rouge pour définir, à la faveur d'une image, non seulement ce qui fait intrinsèquement la poéticité de la prose de Rimbaud, mais encore ce qui fait sa « valeur<sup>3</sup> » dans l'horizon toujours plus ouvert de sa réception et de son historicité.

**Mots-Clé:** Prose de diamant ; trouver une langue ; *Une saison en enfer* ; Arthur Rimbaud

### Resumo

No retrato de Rimbaud que publica em *Os Homens de hoje*, Verlaine designa *Uma temporada no inferno* como uma “espécie de prodigiosa autobiografia psicológica” e acrescenta que ela foi “escrita naquela prosa de diamante” na qual via a “propriedade exclusiva” de Rimbaud. A frase de Verlaine foi muitas vezes comentada; ela nos servirá aqui de fio condutor para definir, a favor de uma imagem, não somente aquilo que constitui intrinsecamente a poeticidade da prosa de Rimbaud, mas também o que determina o seu “valor” no horizonte cada vez mais aberto de sua recepção e de sua historicidade.

**Palavras-chave:** Prosa de diamante; encontrar uma língua; *Uma temporada no inferno*; Arthur Rimbaud

1 Professeur de l'Université Paris VIII, Équipe de Recherche « Littérature, Histoires, Esthétique ».  
2 Verlaine « Arthur Rimbaud », *Les Hommes d'aujourd'hui*, dans Verlaine, Œuvres en prose complètes, Texte établi, présenté et annoté par Jacques Borel, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1972, p. 802.  
3 On se reportera à la définition de la « valeur » que Gérard Dessons et Henri Meschonnic donnent dans *Traité du rythme. Des vers et des proses*, Paris, Dunod, 1998 : la valeur consiste pour une œuvre, non dans une qualité esthétique prédéfinie, mais dans « l'invention de sa propre historicité » (p. 236).



## Situation de la Prose

Que Rimbaud invente dans *Une saison en enfer* un style de prose qui soit, écrit Verlaine, « sa propriété exclusive » situe d'abord la prose d'*Une saison* dans un moment particulier de l'histoire de la prose comme art : disons son moment « pré-symboliste », si du moins l'on définit le symbolisme, avec Remy de Gourmont, comme une forme paroxystique de « l'individualité en art<sup>4</sup> ». La recherche de Rimbaud apparaît alors convergente avec d'autres recherches de prose, qui courent de Baudelaire à Mallarmé, et de Mallarmé à ces écritures symbolistes que l'on pourrait qualifier de « proselibristes » dans la mesure où elles s'épanouissent parallèlement aux expérimentations du vers libre<sup>5</sup>. Le paradoxe est que cette *convergence*, – où se dessinent les contours d'une époque de l'art –, n'est en aucune façon une *influence*, car ces proses, chaque fois singulières, demeurent entre elles sans commune mesure, – chacune imposant chaque fois sa manière unique, – moins dans la visée d'une simple idiosyncrasie stylistique, que dans la recherche plus profonde d'une individuation maximale des formes de la langue.

Dans l'histoire de la prose comme art, Rimbaud est donc à la fois un moment à part, et un moment fondateur ou révélateur, – selon une double perspective que nous semble bien désigner le double point de vue de Mallarmé d'une part et de Claudel d'autre part.

Dans le portrait de Rimbaud, daté de 1896, qu'il insère dans ses *Divagations*, Mallarmé fait état de l'étrange réaction des poètes contemporains à l'évocation du nom de Rimbaud : il se fait qu'« on se taise, énigmatiquement et réfléchisse, comme si beaucoup de silence, à la fois, et de rêverie s'imposait ou d'admiration inachevée<sup>6</sup> ». Rimbaud survient sur la scène de la rue de Rome comme une énigme. Et Mallarmé, loin de cautionner les tentatives d'arraisonnements dont l'œuvre de Rimbaud fait l'objet, maintient celle-ci à l'écart, à la fois en deçà et au-delà, des « événements poétiques récents », – soit ce qu'il désigne ailleurs comme les « poursuites particulières et chères à notre temps, le vers libre et le poème en prose<sup>7</sup> ». La place de Rimbaud dans la modernité poétique symboliste est donc problématique en ceci qu'elle apparaît *non située*, « intempestive » en quelque sorte, ou « inactuelle ». Mallarmé le comprend, qui affirme à son interlocuteur : « Doutez, mon cher hôte, que les principaux novateurs, maintenant [...] aient à quelque profondeur et par un trait direct, subi Arthur Rimbaud ». L'invention du vers

---

4 Remy de Gourmont, Préface au *Livre des Masques* (1896) : « Admettons donc que le symbolisme, c'est, même excessive, même intempestive, même prétentieuse, l'expression de l'individualité dans l'art. »

5 Le terme de « proselibriste », appliqué à Mallarmé, vient d'Albert Thibaudet, *La Poésie de Stéphane Mallarmé* (1912), Paris, Gallimard, 2006, p. 305-306. : « Ce fervent du vers régulier s'est fait un proselibriste [...] », écrit Thibaudet. Pour un déploiement de la notion de « proselibrisme », voir Jean-Nicolas Illouz, « Mallarmé proselibriste », revue en ligne *Hypérion, on the future of aesthetics*, vol. IX, n°3, Winter 2015, *On Mallarmé*, part. I, curated by guest editor Kari Hukkila, p. 140-160. Texte repris dans *L'Utopie de l'art. Mélanges offerts à Gérard Dessons*, sous la direction de Arnaud Bernadet, Olivier Kachler et Chloé Laplantine, Paris, éditions Garnier, à paraître.

6 Mallarmé, « Arthur Rimbaud », dans *Divagations*, in Mallarmé, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, édition Bertrand Marchal, t. II, 2003, p. 121.

7 Mallarmé, « Observation relative au poème *Un coup de dés jamais n'abolira le hasard* », in Mallarmé, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, édition Bertrand Marchal, t. I, 1998, p. 392. Bertrand Marchal remarque en outre qu'aucune mention de Rimbaud n'est faite dans *Crise de vers*.

libre – « la liberté allouée au vers ou, mieux, jaillie telle par miracle », écrit Mallarmé – a beau être revendiquée par Gustave Kahn l’année même (1886) où furent publiées les *Illuminations*, Rimbaud, en un sens, n’entre pour rien dans cette histoire qui lui demeure extérieure. Vient alors sous la plume de Mallarmé l’image du « météore » – « Éclat, lui, d’un météore, allumé sans motif autre que sa présence, issu seul et s’éteignant » –, où Rimbaud, hors toute possibilité de filiations littéraires, se résume à une « question de présence<sup>8</sup> », – un « cas personnel », sans antériorité ni postérité assignables :

Tout, certes, aurait existé, depuis, sans ce passant considérable, comme aucune circonstance littéraire vraiment n’y prépara : le cas personnel demeure, avec force<sup>9</sup>.

Dans le *suspens* où il se tient, Rimbaud, « le démodeur » écrit Gérard Dessons<sup>10</sup>, excède – et donc périmé par avance – les modernités mêmes qu’on lui assigne, – tant la modernité des vers-libristes au moment où écrit Mallarmé, que les modernités des futures avant-gardes du XX<sup>e</sup> siècle qui se construiront sur le mythe de la rupture. Dans *Une saison*, la phrase « il faut être absolument moderne » – phrase en vérité oxymorique comme le remarque Lionel Ray<sup>11</sup> – dit moins, on le sait<sup>12</sup>, un impératif porté par le sujet, que la fatalité d’un enfermement dans une époque réduite à son seul présent, – « l’heure nouvelle », « vraiment très sévère », dont il s’agit précisément de « se dégager » au nom d’une recherche plus vive et d’une plus ardente « patience ».

Tout autre, en apparence, est le point de vue de Claudel. Dans la préface de 1912 qu’il consacre aux Œuvres de Rimbaud, Claudel, loin de voir en Rimbaud un « météore » jailli de nulle part et s’annulant, fait de son œuvre le point culminant d’une longue histoire : l’histoire, en l’occurrence, d’un art de la prose, qui, non moins que l’art du vers quoique d’une manière jusque-là moins remarquée, s’est poursuivie sans discontinuité, à travers une série de relais illustres, – de Chateaubriand à Maurice de Guérin, et de Maurice de Guérin à Rimbaud enfin :

Là [dans *Une saison*] Rimbaud, arrivé à la pleine maîtrise de son art, va nous faire entendre cette prose merveilleuse tout imprégnée jusqu’en ses dernières fibres, comme le bois moelleux et sec d’un Stradivarius, par le son intelligible. Après Chateaubriand, après Maurice de Guérin, notre prose française, dont le travail en son histoire si pleine, et si différente de celle de notre poésie, n’a jamais connu d’interruption ni de lacune, a abouti à cela<sup>13</sup>.

8 Tel est le sous-titre de la biographie de Rimbaud par Jean-Luc Steinmetz : *Rimbaud. Une question de présence*, Paris, Tallandier, 1991.

9 Mallarmé, « Arthur Rimbaud », dans *Divagations*, édition citée, p. 121.

10 Gérard Dessons, « Rimbaud le démodeur », *Europe*, n° 966, octobre 2009, p. 51-63.

11 Lionel Ray, *Rimbaud*, Paris, Seghers, 2001, p. 37 : « “Il faut être absolument moderne”, affirme *Une saison en enfer* dans sa phase finale. Rien de plus paradoxal que cette affirmation catégorique. Le moderne, lieu du transitoire, de l’historique et du relatif est contradictoirement érigé en absolu, appelé à être “absolument” ».

12 Voir Henri Meschonnic, « “Il faut être absolument moderne”, un slogan en moins pour la modernité », *Modernité, modernité*, Paris, Verdier, 1988, p. 121-128.

13 Préface écrite pour l’édition des Œuvres de Rimbaud établie par Paterne Berrichon en 1912, – dans Paul

Claudiel reprend la même idée en 1925, dans la « Parabole d'*animus* et d'*anima* » insérée dans *Réflexions et propositions sur le vers français* et portant le sous-titre « Pour faire comprendre certaines poésies d'Arthur Rimbaud ». La prose d'*Une saison* est comprise comme le lieu d'un « épanouissement total de la langue française » :

Et nous arrivons à l'épanouissement total de la langue française développant enfin toutes les ressources de sa sonorité comme un Guarnerius sous l'archet d'un maître<sup>14</sup>.

Ce n'est plus seulement à Chateaubriand ou à Maurice de Guérin que Rimbaud fait écho, mais c'est à Pascal ou à Bossuet ; – et Claudiel met en correspondance des phrases comme « Que de royaumes — nous ignorent ! », ou comme « La béatitude éternelle leur est promise — sous le titre majestueux de royaume », avec telle phrase d'*Une saison en enfer* : « Et par une route de dangers ma faiblesse me menait aux confins du monde et de la Cimmérie, patrie de l'ombre et des tourbillons », – ou encore : « Sur la mer que j'aimais comme si elle eût dû me laver d'une souillure, je voyais se lever la croix consolatrice ».

Loin de briller solitaire, l'art de Rimbaud semble maintenant l'horizon vers lequel tout converge. Pour autant, une telle compréhension de la prose d'*Une saison* ne s'oppose qu'en apparence à la vision de Mallarmé. Car c'est en disciple de Mallarmé que Claudiel pense le processus d'individuation des formes de la prose, qui, de degré en degré, conduit jusqu'à la prose, paradoxalement sans exemple, d'*Une saison en enfer*. Claudiel analyse les rythmes et les sonorités, non comme des ornements extérieurs selon une perception rhétorique du discours, mais comme les éléments d'une poétique profonde qui tend à faire de chaque phrase, selon son phrasé singulier, « un dessin sensible à notre œil auditif », qui « indique la tension et le mouvement de l'idée<sup>15</sup> ». Pour Claudiel, comme pour Mallarmé, « il n'y a pas de prose<sup>16</sup> », si le vers, de son côté, est compris comme l'accentuation d'une « diction<sup>17</sup> », bien au-delà de toute convention métrique. « Toute prose d'écrivain fastueux [...] [...] vaut en tant que vers rompu », écrivait Mallarmé<sup>18</sup>, – à quoi fait écho Claudiel : « Non, ce n'est pas de la prose [...] ce sont des vers dont chacun est distinct, dont chacun a une figure sonore différente et contient en lui-même tout ce qu'il faut pour être parfait, en un mot c'est de la poésie latente, brute encore, mais infiniment plus vraie, jaillie d'une source plus profonde que toutes les malherberies à la mécanique<sup>19</sup> ». La littérature est ainsi comprise, hors toute catégorie générique *a priori* et hors tous repères formels préétablis, comme un travail de subjectivation de la langue, – subjectivation cependant trans-individuelle, puisque, au-delà de chaque réalisation particulière

---

Claudiel, *Œuvres en prose*, édition établie par Jacques Petit et Charles Galpérine, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1965, p. 518.

14 Claudiel, *Réflexions et propositions sur le vers français*, dans *Œuvres en prose*, édition citée, p. 37.

15 *Ibid.*, p. 38.

16 Mallarmé, réponse à Jules Huret *Sur l'évolution littéraire*, édition citée, t. II, p. 698.

17 Mallarmé, *Crise de vers*, édition citée, t. II, p. 205.

18 Mallarmé, *La Musique et les Lettres*, édition citée, t. II, p. 64.

19 Claudiel, *Réflexions et propositions sur le vers français*, dans *Œuvres en prose*, édition citée, p. 30.

(... Pascal... Bossuet... Chateaubriand... Maurice de Guérin... Rimbaud enfin), elle apparaît comme l'approfondissement d'une commune manière d'art, envisagée, à travers les siècles, selon sa plus grande historicité.

Or, précisément, Rimbaud lui-même dans *Une saison* n'en appelle à des modèles stylistiques préformés que pour aussitôt les rejeter avec la plus grande véhémence. Michel Murat a bien insisté sur ce point : « la prose de Rimbaud ne se singularise pas en un style », écrit-il, ajoutant que « les catégories qui l'organisent relèvent de l'usage plus général de la langue<sup>20</sup> ». Une singularité seulement stylistique serait en effet encore trop extérieure au regard de la force d'individuation que le sujet poursuit dans la langue. C'est pourquoi, de la même façon que le poète en vers rejette « la vieillerie poétique » à laquelle il a d'abord emprunté, l'écrivain de prose rejette « les bizarreries de style » (lit-on sur un brouillon d'« Alchimie du verbe »<sup>21</sup>), parce que ces singularités de surface, relevant d'une simple esthétisation du discours, trahiraient encore la marque d'une influence, d'une école, ou de l'air du temps. Dans un « siècle à mains », où l'industrialisation – Baudelaire dirait « l'américanisation<sup>22</sup> » – a divisé le travail et aliéné la personne, il s'agit pour Rimbaud de rejeter « la main à plume », parce qu'elle est, comme « la main à charrue », le signe d'une soumission, – en l'occurrence de la soumission de l'écrivain « à un système conventionnel des genres, des sujets et des styles », écrit encore Michel Murat<sup>23</sup>. Dès lors, tous les styles qui traversent *Une saison* – par exemple ces marques de quelque allégeance à « une école Baudelaire » qui sont perceptibles dans le « Prologue » avec l'invocation à Satan<sup>24</sup> – sont affectés, implicitement ou explicitement, d'un « point d'ironie<sup>25</sup> » qui les tient à distance, – qui les magnifie et les dénigre à la fois. Sans doute

20 Michel Murat, *L'Art de Rimbaud*, Nouvelle édition revue et augmentée, Paris, José Corti, 2013, p. 429.

21 Brouillons d'*Une saison en enfer*, dans Arthur Rimbaud, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2009, p. 286 : « Je hais maintenant les élans mystiques et les bizarreries de style ».

22 Baudelaire, *Fusées*, dans *Œuvres complètes*, édition Claude Pichois, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, t. I, 1975, p. 665 : « La mécanique nous aura tellement américanisés [...] ».

23 Michel Murat, *ouvr. cit.*, p. 429.

24 Steve Murphy a rapproché le Satan vers lequel se tourne le narrateur-récitant d'*Une saison en enfer*, non seulement des « Litanies de Satan » de Baudelaire, mais encore de l'« Épigraphe pour un livre condamné » : voir Steve Murphy « *Une saison en enfer* pour (et contre) le lecteur », in Yann Frémy (dir.), *Revue des Sciences Humaines*, « Énigmes d'*Une Saison en enfer* », n° 313, janvier-mars 2014. – Baudelaire parle de « l'école Baudelaire » dans une lettre à sa mère, 5 mars 1866 (*Correspondance*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, t. II, 1973, p. 625). – Julien Gracq (cité par Michel Murat) évoque bien, quant à lui, le sens de la proximité qui existe entre Baudelaire et Rimbaud : « Il y a une filiation *Fleurs du mal* – *Saison en enfer* qui est sans analogue dans la poésie française par l'intime consanguinité, – seulement les mêmes composantes, les mêmes servitudes sensibles (« Parents, vous m'avez fait esclave de mon baptême ») y sont interprétées par des tempéraments presque antinomiques. Il suffit de les réinsérer tous deux à leur date dans la chaîne de tout ce qui compte avant et après eux en poésie : Hugo, Vigny, Nerval, Verlaine, Nouveau, Mallarmé, Apollinaire, pour que surgisse et se précise l'étrange microclimat poétique qui les rassemble et les isole des autres : la présence obsédante du christianisme comme fatale valeur d'exil, – du christianisme masochiste et renonçant de Pie IX, qui vomit le siècle, et qui vire en eux au compte de la poésie tout ce qu'il retire aux possibilités d'insertion dans la vie réelle. » (*En lisant en écrivant*, dans *Œuvres complètes*, II, édition établie par Bernhild Boie (avec la collaboration de Claude Dourguin), Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1995, p. 697-698).

25 Voir Hermann H. Wetzel, « Les “points d'ironie” dans *Une saison en enfer* », dans *Dix études sur Une saison en enfer*, recueillies par André Guyaux in *memoriam* Marc Eigeldinger, Neuchâtel, À la Bacconière, coll. « Langages », 1994, p. 117-126. Et Michel Murat, « La “puissance d'ironie” de Rimbaud », dans *Rimbaud*

conviendrait-il de lire Rimbaud sous le signe du titre du livre de Harold Bloom, *L'Angoisse de l'influence*<sup>26</sup>, tant il s'agit en effet pour Rimbaud de « se dégager » des influences qui le nourrissent ou qui le hantent, des pères qu'il rejette ou qu'il poursuit, afin qu'il trouve, parmi toutes les manières d'élocution que permet la prose, celle-là seulement qui correspondrait enfin à sa voix.

### Au fil des voix

L'injonction « Trouver une langue », qui figure d'abord dans le projet du « voyant », se résout donc, pour le sujet d'*Une saison en enfer*, dans la recherche d'une voix, inconnue de soi, mais ardemment poursuivie à l'horizon de la parole.

Si l'on en croit le témoignage d'Isabelle Rimbaud rapporté par Paternie Berrichon, Rimbaud, rédigeant *Une saison en enfer* dans le grenier de Roche, soumettait ses phrases à l'épreuve d'un tout autre « gueuloir » que celui de Flaubert : « aux heures de travail, rapportait-elle, on perçoit les sanglots qui réitérent, convulsifs, coupés, tour à tour, de gémissements, de ricanements, de cris de colère, de malédictions<sup>27</sup> ». De fait, l'œuvre – car Isabelle Rimbaud semble ici projeter sur la vie ce qui doit se comprendre plutôt comme *un effet* de l'œuvre – s'apparaît d'abord comme une énergie vocale, brute en quelque sorte, – « expressions directes, jaculations, intensité », dira Paul Valéry, – pour le déplorer<sup>28</sup>.

Un savant travail cependant capte, canalise et diffuse cette première énergie.

La vocalité d'*Une saison* (plutôt que son oralité) s'appuie en effet sur un fort étayage rhétorique, profondément ancré dans la formation littéraire de Rimbaud. Dominique Combe l'a bien montré<sup>29</sup>, les guillemets sur lesquels s'ouvre le Prologue et qui ne seront pas refermés placent le « récit » tout entier sous la catégorie du « discours » et font du flux de la parole « une sorte de prosopopée interminable » ; les voix qui fusent ressortissent d'une manière de *declamatio*, où le « narrateur-récitant » parodie tous les styles oratoires, – y compris l'éloquence sacrée quand par exemple il contrefait la voix de la pénitence ou de la « rétractation », ou quand il puise à ce grand répertoire de figures et de styles qu'est pour lui la Bible. *Une saison* serait ainsi tout entière « une fiction oratoire », écrit Dominique Combe, où la « diction » porte aussi une « action », quand les changements de voix équivalent à des changements de rôles, – comme l'atteste de manière exemplaire le diptyque des deux « Délires », avec la sorte de didascalie (« À moi. ») par laquelle le « je » reprend souverainement la parole après l'avoir cédée à « la

---

*poéticien*, sous la direction d'Olivier Bivort, Paris, Classiques Garnier, 2015, p. 105-118.

26 Harold Bloom, *The Anxiety of Influence* [1973], *L'Angoisse de l'influence*, traduit par Maxime Shelledy et Souad Degachi, Paris, Les éditions Aux forges de Vulcain, 2013.

27 Paternie Berrichon, *Jean-Arthur Rimbaud, le Poète (1854-1873)*, Paris, Mercure de France, 1912, p. 279.

28 Paul Valéry, *Cahiers*, éditions du CNRS, 1957-1961, t. XXVI, p. 871-872.

29 Dominique Combe, *Poésies. Une saison en enfer. Illuminations d'Arthur Rimbaud*, Paris, Gallimard, Foliothèque, 2004, p. 64-83.

Vierge folle ».

Pour autant, Rimbaud confère aux figures de rhétorique une énergie sans pareille. Et les voix qui portent le discours sont aussi celles-là mêmes qui le dispersent, en découvrant, à travers les « brèches opéradiques<sup>30</sup> » qu'elles entrouvrent, les soutènements inconscients de la parole, – quand « je », en effet, devient « un autre », – soit quand, de manière explicitement *auditive*, « le bois [...] se trouve violon » ou « le cuivre s'éveille clairon<sup>31</sup> ».

En ce sens, *Une saison* tire un parti nouveau, dans la prose, de ce que fut l'apport principal des *Derniers Vers*, où « le chant traverse l'identité », écrivait Jean-Luc Steinmetz, qui a aussi consacré une étude au « passage des voix » dans *Une saison en enfer*<sup>32</sup> : dans les *Derniers vers*, la ritournelle du poème défaisait et dispersait la subjectivité lyrique dans sa *cantillation* en faisant advenir, en lieu et place du « je », le « chœur » innombrable des voix qui parlent à travers lui ; dans *Une saison*, la prose laisse partout affleurer en elle des voix contradictoires « audiblement issues du tréfonds du sujet », écrit encore Jean-Luc Steinmetz.

La poésie devient alors le lieu d'un « champ d'écoute<sup>33</sup> », où le lecteur recueille en lui-même le retentissement de ce qui se nomme dans les *Illuminations* « l'éveil fraternel de toutes les énergies chorales et orchestrales » ou « les sauts d'harmonie inouïs<sup>34</sup> ». Dans la chambre d'échos que configure la prose d'*Une saison en enfer*, « diction » et « contra-diction » se répondent, sans résolution apparente ; une voix « ventriloque » l'autre ; tout chant suppose un contre-chant parodique ; tandis que de multiples « greffes » intertextuelles contribuent plus encore à *différer* dans l'écriture *la différence* du même et de l'autre<sup>35</sup>. Mais c'est précisément à ce niveau de profondeur du texte – plus que dans sa surface narrative quoique celle-ci soit savamment déployée – que l'œuvre tend vers sa résolution la plus certaine : du « couac » initial, en quelque sorte *mis à la clé*, à l'« Adieu » final, – lorsque la voix, longtemps brouillée par d'autres voix, se réunifie enfin « *dans une âme et un corps* ».

Cette voix incarnée, d'abord perçue comme une pure décharge d'énergie, est maintenant ce qui fait « forme » dans le texte : un texte alors en effet « autobiographique » comme le notait Verlaine, – mais moins par ce qu'il *dit* d'une vie en transposant celle-ci dans une fable symbolique, que par *le dire* qui le porte au-delà de toute distinction possible entre le vrai et le

30 *Illuminations*, « Nocturne vulgaire », édition citée, p. 307.

31 Lettre à Georges Izambard, [13] mai 1871, édition citée, p. 340, et lettre à Paul Demeny, 15 mai 1871, édition citée, p. 343.

32 Jean-Luc Steinmetz, « Le chant traverse l'identité », *La Poésie et ses raisons*, Paris, Corti, 1990 ; et « Passage des voix. Éléments de diction pour le "Prologue" et *Mauvais Sang* », dans Yann Frémy (dir.), « Je m'évade ! je m'explique. » Résistances d'*Une saison en enfer*, Paris, Garnier, 2010, p. 47-63.

33 Jean-Luc Steinmetz, *Le champ d'écoute*, Neuchâtel, À la Baconnière, 1985.

34 *Illuminations*, « Solde », édition citée, p. 318.

35 Le monologue de la « Vierge folle » *s'incorpore* ainsi la voix de Verlaine dont il reprend quelques expressions typiques (par exemple l'expression « *moi, la pauvre âme* », en italique dans le texte, reprise, semble-t-il, aux *Romances sans paroles*). Mais ce monologue est aussi une auto-parodie de Rimbaud par lui-même, si on le lit en entendant en lui un écho de la lettre de contrition que Rimbaud adressait à Verlaine en juillet 1873 : « Reviens, reviens, cher ami, seul ami, reviens ... » (édition citée, p. 373).

faux. « Que la forme de ce chant est une autobiographie », notera Paul Valéry dans ses *Cahiers* à propos de *La Jeune Parque*<sup>36</sup>. « Quelqu'une des voix / Il s'agit de moi », écrivait Rimbaud (*mutatis mutandis*) dans le poème intitulé *Âge d'or*.

## Mots-Diamants

Il y a cependant un paradoxe à ce que l'excessive vocalité d'*Une saison en enfer* soutienne un texte en vérité si peu fait pour la scène et si peu transposable dans une performance d'acteur. C'est que la vocalité dont il est question ici est profondément intégrée au texte comme tel, et c'est que la théâtralité qu'elle supporte est celle-là même de la langue, – d'une langue, en effet, rendue « voyante », – comme un cristal, comme un « diamant ».

Tout se passe comme si la qualité sonore de la phrase se transmuait en cristallisations verbales scintillantes, – tandis que l'énonciation pourtant si puissamment subjective du texte donne étrangement naissance à une « poésie objective », tout entière contenue dans le miroitement interne des mots, qui prennent « l'initiative », éveillés par quelque « virtuelle traînée de feu sur des pierreries », dira Mallarmé<sup>37</sup>.

Le schème élémentaire de cet « éveil » du langage est l'allitération, l'assonance, la répétition, élargies à des glissements paronomastiques généralisés, qui implantent, jusque dans la prose, un principe de poéticité.

Un tel jeu du texte est constitutif des *Illuminations* où l'horizon générique du poème en prose invite plus directement les matériaux de la langue à venir au-devant de la scène. À leur propos, André Guyaux parle d'une « poétique du glissement », qui prend d'abord appui sur des « lapsus poétiques », mais qui s'étend bientôt à toute la phrase, au texte entier<sup>38</sup>, quand « l'hallucination des mots » guide la plume, et quand le lecteur à son tour se laisse entraîner dans le « champ magnétique » du poème.

Le texte d'*Une saison en enfer* procède, quant à lui, d'un mode de composition plus narratif et plus théâtral, qui semble *a priori* devoir réguler davantage ces modes inconscients d'engendrement du texte. Ceux-ci pourtant affleurent vite, et redeviennent perceptibles dans la manière dont ils composent, sous « la vaine couche suffisante d'intelligibilité », ce que Mallarmé nomme « l'air ou chant sous le texte<sup>39</sup> ». Samia Kassab-Charfi a relevé ces échos sonores qui, bien au-delà des reprises lancinantes de mots ou de syntagmes (« L'automne déjà ! »... /

36 Valéry, *Cahiers*, éditions du CNRS, 1958, t. VI, p. 508 (et Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1989, p. 246). Cette phrase forme l'exergue du livre d'Alain Coelho (*Arthur Rimbaud. Fin de la littérature*, Paris, Joseph K, 1995) qui a précisément tenté d'écrire une lecture *auditive* d'*Une saison en enfer*.

37 Mallarmé, « Crise de vers », dans *Divagations*, édition citée, p. 211.

38 André Guyaux, « Poétique du glissement », in *Lectures de Rimbaud*, Revue de l'université de Bruxelles, 1982, p. 185-213.

39 Mallarmé, *Le Mystère dans les lettres*, dans *Divagations*, édition citée, p. 230, et p. 234.

« L'automne »), instaurent partout des paronomases diffuses (« se modèrent »... / « moderne »), dont le lecteur se rend compte *après coup*, dans la mémoire qu'il garde de l'écoute flottante que semble requérir le texte<sup>40</sup>. Le risque d'aphasie qui menace le narrateur-récitant (« Je ne sais plus parler », écrit-il dans « Matin ») est comme l'envers (ou le prix à payer) de la « parade sauvage » des mots dont la langue, comme hystérisée par le désir dont elle fait l'objet, est ici le théâtre ou « l'opéra fabuleux ».

« Tout est prose rimée » écrivait Rimbaud en adressant à Paul Demeny « de la prose sur l'avenir de la poésie<sup>41</sup> » ; – mais c'était pour déplorer ce « jeu » trop facile de la prose littéraire, ressassé tout au long des siècles. Au contraire la prose de Rimbaud est animée par la recherche d'une « musique savante<sup>42</sup> » par laquelle le poème bouleverse et transfigure en profondeur la langue. De ce point de vue, la place d'« Alchimie du verbe », au centre d'*Une saison en enfer*, est des plus significatives. Car le rejet de la « vieilleries poétique » est, non pas sa négation pure et simple, mais la diffusion de son principe, élargi et régénéré, hors de toute norme, jusque dans la prose : – la prose d'« Alchimie du verbe », qui, on l'a souvent dit, n'est pas seulement une prose rationnelle qui distancie la « folie » des vers, mais une prose intensément émotionnelle qui participe encore de la logique poétique qu'elle combat<sup>43</sup> ; – et, plus largement, la prose tout entière d'*Une saison en enfer*, qui, bien au-delà de l'artificielle « prose rimée », diffuse, en le renouvelant, le travail sur la langue que les poèmes de 1872 avaient accompli. Samia Kassab-Charfi a même suggéré de voir dans le jeu des paronomases qui appariaient les « couples menteurs<sup>44</sup> » de termes *a priori* différents une sorte d'équivalent, plus « savant », des « impairs » verlainiens limités quant à eux au seul jeu métrique. En sorte que si la prose peut maintenant, mieux que le vers, « saluer la beauté », c'est qu'elle a élucidé en elle la raison de « l'ancien jeu », tout en le tournant ardemment vers une recherche plus véritable.

### « La réalité rugueuse »

Car les miroitements du langage – Samia Kassab-Charfi parle encore de ses « scintillations échoïques » – ne sont pas, chez Rimbaud à l'opposé de Mallarmé, l'indice d'une fermeture du poème sur lui-même. Au contraire, la prose, en exacerbant les ressources énergétiques de la

40 Samia Kassab-Charfi, « Chambres d'échos : la "parade sauvage" des mots ou l'étrange ramage d'*Une saison en enfer* », in Yann Frémy (dir.), *Revue des Sciences Humaines*, « Énigmes d'*Une Saison en enfer* », n° 313, janvier-mars 2014, p. 71-90.

41 Lettre à Paul Demeny, 15 mai 1871, édition citée, p. 343 : « D'Ennius à Théroldus, de Théroldus à Casimir Delavigne, tout est prose rimée, un jeu, avachissement et gloire d'innombrables générations idiotes ».

42 *Illuminations*, « Conte », édition citée, p. 293.

43 Sur le rapport entre vers et prose dans « Alchimie du verbe », voir Danielle Bandelier, *Se dire et se taire. L'écriture d'Une saison en enfer d'Arthur Rimbaud*, Neuchâtel, À la Baconnière, 1988, p. 154-160 ; André Guyaux, *Duplicités de Rimbaud*, Paris-Genève, Champion-Slatkine, 1991, p. 31-41 ; Steve Murphy, « *Une saison en enfer* et les "Derniers vers" : rupture ou continuité ? », *Stratégies de Rimbaud*, Paris, Champion, 2004, p. 421-442 ; Michel Murat, « Du vers à la prose : le dégagement de l'écriture », *Arthur Rimbaud : poesia e aventura*, éd. Mario Matucci, Pisa, Pacini, 1987, p. 59-68 ; et *L'Art de Rimbaud*, ouvr. cit., p. 367-458 ; Yoshikazu Nakaji, « Rimbaud autocritique », *Rimbaud poéticien*, sous la direction d'Olivier Bivort, Paris, Classiques Garnier, 2015, p. 91-104.

44 *Une saison en enfer*, « Adieu », édition citée, p. 280.

langue, est tout entière orientée par une visée qui excède le texte, comme si la musique du poème était l'instrument d'une *fugue*, d'une sortie ou d'un bond – quand il s'agit, au-delà de la littérature<sup>45</sup>, d'étreindre la « réalité rugueuse ». Le parti pris de la prose, qui culmine dans « Alchimie du verbe », se confond avec le parti pris du réel, vers lequel se tourne l'« Adieu » final<sup>46</sup>.

Cette conversion au réel change l'aspect de la prose. Toute traversée qu'elle soit de poésie, elle demeure cependant délibérément prosaïque. Jacques Rivière l'avait dit déjà (à propos des *Illuminations*) : la prose de Rimbaud, épousant la manière d'un « style de journal », est une prose qui « va à pied<sup>47</sup> » ; – même si son allure « pédestre » est faite d'« ellipses » et de « bonds », comme le dit de son côté Saint-John Perse<sup>48</sup>. Sa situation, toute de tensions et de convulsions, au sein de « l'heure nouvelle » et de sa « sévérité », réclame en retour – ainsi que Michel Murat l'a montré<sup>49</sup> – une « sévérité » particulière d'écriture. Celle-ci se traduit par le refus de tout épanchement lyrique. L'anacoluthie est bien souvent la figure-sens de ce refus, quand elle vient briser l'élan de la phrase et rompre en quelque sorte le narcissisme de la forme, afin de viser plus loin, au-delà du sujet et de ses limites, vers le réel. Ainsi au début de « L'Impossible » :

Ah ! cette vie de mon enfance, la grande route par tous les temps, sobre surnaturellement, plus désintéressé que le meilleur des mendiants, fier de n'avoir ni pays, ni amis, quelle sottise c'était. – Et je m'en aperçois seulement !

#### **Ou encore dans la première phrase de « Matin » :**

N'eus-je pas *une fois* une jeunesse aimable, héroïque, fabuleuse, à écrire sur des feuilles d'or, – trop de chance !

L'ouverture d'« Adieu » est également très significative de cette « sévérité » d'écriture maintenue contre la tentation lyrique. Une phrase nominale exclamative d'abord – « L'automne déjà ! » –, qui aurait pu poser le ton de l'élégie, est suivie d'une réticence qui réprime

---

45 Rappelons les termes de Félix Fénéon à propos des *Illuminations* : « une œuvre enfin hors de toute littérature, et probablement supérieure à toute » (*Le Symboliste*, 7 octobre 1886, en conclusion de l'étude sur les *Illuminations*).

46 Nous rejoignons à propos d'*Une saison en enfer* la lecture que Henri Scepti a faite d'*Illuminations*, – où, écrit-il, la prose explore « les voies possibles d'un retour au réel, en dehors du réalisme et à l'abri de la prétendue magie de l'image » (*Théorie et poétique de la prose d'Aloysius Bertrand à Léon-Paul Fargue*, Paris, Honoré Champion, 2012, p. 100).

47 Jacques Rivière, *Rimbaud* [1914], dans *Rimbaud. Dossier 1905-1925*, Paris, Gallimard, 1977, p. 164-165 : « Si maintenant nous passons aux *Illuminations*, il y aura beaucoup d'exagération, mais un peu de vérité à dire qu'elles sont écrites en style de journal. Là aussi nous surprenons quelque chose de cursif, une manière de présenter les choses à la suite les unes des autres, un rythme qui va à pied ; nulle part elle ne reçoit ce soulèvement par en dessous, cette longue portée qui font la période poétique ; les mots ne s'y tassent point les uns contre les autres pour laisser couler au long d'eux un mouvement ; loin de craindre la platitude, elle l'utilise délibérément [...] ».

48 Saint-John Perse, lettre à Jacques Rivière, [18 juillet 1913], in Saint-John Perse, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1982, p. 707 : « ce poète de l'ellipse et du bond ».

49 Michel Murat, *ouvr. cit.*, p. 440-450, p. 440 : « L'affirmation que "l'heure nouvelle est au moins très sévère", à la fin d'*Adieu*, concerne avant tout la conduite de la vie. Mais l'adjectif définit aussi une éthique et une esthétique de la prose, qui se différencient des visées assignées à la poésie ».

l'épanchement – « Mais pourquoi regretter un éternel soleil [...] » ; puis le mot « automne » revient au paragraphe suivant, mais cette fois avec un simple point, – comme si le narrateur-récitant réajustait sa voix, – et comme si Rimbaud voulait délester la prose des « poétismes » de convention qui la guettent, afin de lui imposer une rigueur plus âpre dans son appréhension du réel, – serait-ce le *réel* de l'hallucination :

L'automne. Notre barque élevée dans les brumes immobiles tourne vers le port de la misère [...].

On le voit, la prose de Rimbaud est bien éloignée de l'idéal baudelairien d'« une prose poétique, musicale sans rythme et sans rime [...] », parce que ce n'est pas aux « ondulations de la rêverie » qu'elle cherche à s'adapter, mais à la « réalité » même et à sa « rugosité » réfractaire à toute idéalisation subjective. Elle n'est cependant pas non plus une prose « réaliste », à la manière de celle que Baudelaire dans le *Spleen de Paris* fait si souvent jouer contre les codes lyriques romantiques. Son appréhension du réel est d'une autre sorte : la prose d'*Une saison en enfer* est rencontre et affrontement du monde jusque dans sa dimension historique, – mais selon une *intention de poésie* telle, qu'elle excède le texte et se continue dans l'existence<sup>50</sup>.

### « Le pas gagné »

« Point de cantiques : tenir le pas gagné » écrit, en ce sens, Arthur Rimbaud.

Ce « pas », qui enjambe le seuil de l'œuvre tout en puisant en elle son élan, se reconnaît, nous semble-t-il, à l'étrange effet de présence qu'*Une saison en enfer* ne cesse de produire chez ses lecteurs, – qu'elle tient cependant à l'écart. Yves Bonnefoy souligne cette tenue à l'écart du lecteur : « Rimbaud n'écrit que pour soi *Une saison en enfer* », écrit-il ; mais il souligne aussi l'effet dialectique qui résulte de ce retranchement de l'œuvre sur elle-même, car c'est par lui, paradoxalement, que se relance sans fin « notre besoin de Rimbaud »<sup>51</sup>. De la même façon, Lionel Ray remarque que le texte d'*Une saison* « exige de s'achever en nous », – tout en ajoutant que, « pourtant », il « ne s'y achèvera pas » : texte, « à jamais énigme », « il ne peut atteindre ses limites<sup>52</sup> ». Cet effet de l'œuvre trouve dans le texte la figure qui le porte le plus sûrement : ce sont ces formules aphoristiques, comme « oraculaires<sup>53</sup> », dont Michel Murat dit qu'elles ont une capacité particulière « à sortir du livre et à être réinvesties de sens multiples et parfois contradictoires<sup>54</sup> » : « On ne part pas » ; « changer la vie » ; « la vraie vie est absente » ; « Nous ne sommes pas au monde » ; « l'amour est à réinventer » ; « il faut être

50 Ce saut de l'œuvre à l'existence, qui serait donc une des visées qu'implique le choix de la prose par Rimbaud, est bien souligné dans le livre de Gilles Marcotte, *La Prose de Rimbaud* (Montréal, Boréal, 1989), où Gilles Marcotte abolit toute solution de continuité entre l'œuvre « littéraire » de Rimbaud et sa correspondance.

51 Voir Yves Bonnefoy, *Rimbaud*, Paris, Seuil, Écrivains de toujours, 1961, p. 108 ; et *Notre besoin de Rimbaud*, Paris, Seuil, 2009.

52 Lionel Ray, *ouvr. cit.*, p. 44.

53 « C'est oracle, ce que je dis », lit-on dans « Mauvais Sang » (édition citée, p. 248).

54 Michel Murat, *ouvr. cit.*, p. 451.

absolument moderne » ; et tant d'autres, qui, comme déliées du tissu textuel, fusent hors du livre, et passent dans nos vies, qu'elles nourrissent. Il en est de même de certaines images – « le travail fleuri » par exemple si bien commenté par Jean-Luc Steinmetz<sup>55</sup> – qui renouvellent tellement les possibilités signifiantes de la langue, et qui plongent alors si profondément dans l'esprit du lecteur, qu'elles deviennent « comme “les peintures idiotes” de nos imaginaires », écrit Adrien Cavallaro.

« Le pas gagné » de l'œuvre résiderait ainsi dans l'ouverture maximale de son historicité et de sa réception, jusque dans nos existences présentes<sup>56</sup>. Ce « pas gagné » désigne l'utopie majeure du poème, qui, dans la brève « minute d'éveil » où il se tient, trouve *l'efficace* qui lui permet en effet de *changer la vie* ou de *réinventer l'amour*, – comme *dans le réel même*. L'œuvre est ainsi toujours « en avant<sup>57</sup> ». Mallarmé percevait cet *excès* dans la manière dont celui qui « s'opère, vivant, de la poésie » lui semblait s'abstraire du champ contemporain, pour briller seul, « sans recours à du futur<sup>58</sup> », hors toute possibilité d'histoire *positive*. René Char, quant à lui, le dira autrement, – en faisant de Rimbaud « le premier poète d'une civilisation non encore apparue<sup>59</sup> ».

## Referências

BANDELIER, Danielle. *Se dire et se taire. L'écriture d'Une saison en enfer d'Arthur Rimbaud*. Neuchâtel: À la Baconnière, 1988, p. 154-160.

BAUDELAIRE, Charles. *Correspondance*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, t. II, 1973.

BAUDELAIRE, Charles. *Fusées*. In: *Œuvres complètes*. Édition Claude Pichois. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, t. I, 1975.

BERRICHON, Patern. *Jean-Arthur Rimbaud, le Poète (1854-1873)*. Paris: Mercure de France, 1912.

---

55 Dans *L'Autre Saison* (Nantes, éditions Cécile Defaut, 2013), Jean-Luc Steinmetz note en effet que les mots « travail » et « fleuri » semblent avoir attendu Rimbaud pour enfin se rejoindre dans un syntagme jusque-là inouï : « le travail fleuri ». En outre, *L'Autre Saison* de Jean-Luc Steinmetz est un bel exemple de la manière dont Rimbaud accompagne son lecteur, lequel écrit moins sur Rimbaud, qu'avec Rimbaud.

56 Pierre Brunel le ressent également quand il note « [...] *Une saison en enfer* est une plongée dans l'Histoire de l'humanité. Et cette histoire ne s'arrête ni à la crucifixion de Jésus-Christ, ni à la révolution de 1789, ni à la date de 1873. Elle va jusqu'à nous » (« “Il faut être absolument moderne”, in *Rimbaud et la modernité*, Paris, Presses universitaires de Paris-Sorbonne, 2005, p. 25).

57 Lettre à Paul Demeny, 15 mai 1871, édition citée, p. 347 : « La Poésie ne rythmera plus l'action : elle *sera en avant* ».

58 Mallarmé, « Arthur Rimbaud », dans *Divagations*, édition citée, p. 127. Jules Laforgue dit également de Rimbaud qu'il fut une « fleur hâtive et absolue sans avant ni après » (*Œuvres complètes*, Lausanne, L'âge d'homme, t. III, 2000, p. 194).

59 René Char, *Recherche de la base et du sommet*, dans *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1983, p. 732.

BERRICHON, Patern. Préface écrite pour l'édition des Œuvres de Rimbaud. In: Claudel, Paul. Œuvres en prose. Jacques Petit et Charles Galpérine (eds.). Paris: Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1965.

BLOOM, Harold. The Anxiety of Influence [1973]. L'Angoisse de l'influence. Traduit par Maxime Shelledy et Souad Degachi. Paris: Les éditions Aux forges de Vulcain, 2013.

BONNEFOY, Yves. Notre besoin de Rimbaud. Paris: Seuil, 2009.

BONNEFOY, Yves.. Rimbaud. Paris: Seuil, Écrivains de toujours, 1961, p. 108

BRUNEL, Pierre. Rimbaud et la modernité. Paris: Presses universitaires de Paris-Sorbonne, 2005, p. 25.

CHAR, René. Recherche de la base et du sommet In : Œuvres complètes. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1983.

COMBE, Dominique. Poésies. Une saison en enfer. Illuminations d'Arthur Rimbaud. Paris: Gallimard, Foliothèque, 2004.

DESSONS, Gérard. Rimbaud le démodeur, Europe, n° 966, octobre 2009, p. 51-63.

DESSONS, Gérard; MESCHONNIC, Henri. Traité du rythme. Des vers et des proses. Paris: Dunod, 1998.

GOURMONT, Remy de. Préface au Livre des Masques. Paris : Kessinger Publishing, 2010 [1896].

GUYAUX, André. Duplicités de Rimbaud. Paris-Genève: Champion-Slatkine, 1991, p. 31-41.

GUYAUX, André. Poétique du glissement. In: Lectures de Rimbaud, Revue de l'université de Bruxelles, 1982, p. 185-213.

ILLOUZ, Jean-Nicolas. Mallarmé proselibriste. On Mallarmé, part. I, curated by guest editor Kari Hukkila. In: revue en ligne Hypérion, on the future of aesthetics, vol. IX, n°3, Winter 2015, p. 140-160.

KASSAB-CHARFI, Samia. Chambres d'échos: la "parade sauvage" des mots ou l'étrange ramage d'Une saison en enfer. In: FREMY, Yann (dir.). Revue des Sciences Humaines, Énigmes d'Une Saison en enfer, n° 313, janvier-mars 2014, p. 71-90.

MALLARME, Paul. Observation relative au poème Un coup de dés jamais n'abolira le hasard. In : \_\_\_\_\_. Œuvres complètes. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, édition Bertrand Marchal, t. I, 1998, p. 392.

MALLARME, Paul. Arthur Rimbaud, dans Divagations. in Mallarmé, Œuvres complètes.

*Diadorim*, Rio de Janeiro, vol. 22, número 1, p. 409-422, 2020.

Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, édition Bertrand Marchal, t. II, 2003.

MARCOTTE, Gilles. *La Prose de Rimbaud*. Montréal: Boréal, 1989.

MESCHONNIC, Voir Henri. Il faut être absolument moderne : un slogan en moins pour la modernité. In : *Modernité, modernité*. Paris: Verdier, 1988.

MURAT, Michel. *Du vers à la prose: le dégagement de l'écriture. Arthur Rimbaud: poesia e avventura*. Éd. Mario Matucci. Pisa: Pacini, 1987.

MURAT, Michel. *L'Art de Rimbaud*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris: José Corti, 2013.

MURAT, Michel. La "puissance d'ironie" de Rimbaud ». In: BIVORT, Olivier. *Rimbaud poéticien*. Paris: Classiques Garnier, 2015.

MURPHY, Steve. Une saison en enfer pour (et contre) le lecteur. In: FREMY, Yann (dir.). *Revue des Sciences Humaines, Énigmes d'Une Saison en enfer*, n° 313, janvier-mars, 2014.

NAKAJI, Yoshikazu. *Rimbaud autocritique: Rimbaud poéticien*. Olivier Bivort (dir.). Paris: Classiques Garnier, 2015, p. 91-104.

PERSE, Saint-John. *Œuvres complètes*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1982, p. 707.

RAY, Lionel. *Rimbaud*. Paris: Seghers, 2001.

RIMBAUD, Arthur. *Œuvres complètes*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 2009.

SCEPI, Henri. *Théorie et poétique de la prose d'Aloysius Bertrand à Léon-Paul Fargue*. Paris: Honoré Champion, 2012, p. 100.

STEINMETZ, Jean-Luc. *L'Autre Saison*. Nantes: éditions Cécile Defaut, 2013.

STEINMETZ, Jean-Luc. *La Poésie et ses raisons*. Paris, Corti, 1990.

STEINMETZ, Jean-Luc. *Le champ d'écoute*. Neuchâtel : À la Baconnière, 1985.

STEINMETZ, Jean-Luc. *Rimbaud. Une question de présence*. Paris: Tallandier, 1991.

STEVE MURPHY. Une saison en enfer et les "Derniers vers: rupture ou continuité ? Stratégies de Rimbaud". Paris: Champion, 2004, p. 421-442.

THIBAUDET, Albert. *La Poésie de Stéphane Mallarmé (1912)*. Paris, Gallimard, 2006 [1912].

VERLAINE, Paul. *Arthur Rimbaud. Les Hommes d'aujourd'hui*, dans Verlain. *Œuvres en prose complètes*. Texte établi, présenté et annoté par Jacques Borel. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1972.



**SUBJETIVIDADE LÍRICA EM BAUDELAIRE: UM ESTUDO SOBRE  
ALTERIDADE & IMAGEM**  
***LYRICAL SUBJECTIVITY IN BAUDELAIRE: A STUDY ON  
OTHERNESS & IMAGE***

*Nathaly Felipe Ferreira Alves*<sup>1</sup>

**Resumo**

O presente artigo procura apontar um princípio de alteridade presente na subjetividade lírica de *As flores do mal*, especialmente, no poema “LXXXVII O SOL”. Para tanto, daremos ênfase à imagem poética do sol como “o outro” do sujeito lírico, como dispositivo que o lança ao “fora de si”, encaminhando-o à experiência do cotidiano, a partir dos estudos de M. Collot (2006), que dizem respeito à compreensão da alteridade na poesia moderna e contemporânea.

**Palavras-chave:** Charles Baudelaire; *As flores do mal*; subjetividade lírica; alteridade; imagem poética.

**Abstract**

This paper aims to point a principle of otherness present in the lyrical subjectivity of *As flores do mal* [*The Flowers of Evil*], especially in the poem ““LXXXVII O SOL”” [“LXXXVII THE SUN”]. To do so, we will emphasize the poetic image of the sun as “the other” of the lyrical subject, as a device that throws it “out of itself”, leading the lyrical subject to an experience of the quotidian. We take as a starting point M. Collot’s (2006) studies concerning the otherness in modern and contemporary poetry.

**Keywords:** Charles Baudelaire; *As flores do mal* [*The Flowers of Evil*]; lyrical subjectivity; otherness; poetic image.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Teoria e História Literária pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).



Este trabalho apresenta-se como um esboço de reflexão que privilegia ponderar sobre a condição complexa, por assim dizer, da subjetividade lírica na obra poética de Baudelaire, especialmente, no poema “LXXXVII O SOL”, de *As flores do mal* (1857). *Como a questão se demonstra vária, parece-nos prudente, por ora, seguir um percurso de leitura que nos dirija a uma das possíveis especificidades que configurariam o estatuto subjetivo inscrito na tessitura do texto, a saber, uma espécie de princípio de alteridade, em que o “eu”, ao projetar-se ao “fora de si” (COLLOT, 2018), reencontrar-se-ia, na ventura do cotidiano. Faz parte de nossas indagações acompanhar também a imagem poética que dá título à composição, uma vez que sua aparição enigmática (ao sujeito poético que a contempla, mas também ao leitor) pode, quem sabe, indiciar como se dá a projeção do “eu” no mundo e como esta ação pode ou não redefini-lo a partir de uma potencial imbricação com o “outrem”.*

Propomos retomar a etimologia da palavra “alteridade”, signo pelo qual Michel Collot estuda o estatuto da subjetividade lírica moderna desde Baudelaire até os “poetas objetivos” franceses. De acordo com o poeta-crítico, no ensaio “O outro no mesmo”: “Alteridade provém do termo latino alter, que como o grego héteron, define-se em função de um pólo [sic] de referência, seja ele o Ego, o Mesmo ou o Um. O Outro não passa sem o Um. Não há alteridade sem ipseidade” (COLLOT, 2006, p. 29). O lançar-se ao fora de si movimentaria, a partir de tais considerações, a experiência consciente e imanente dos sujeitos no mundo e, no que respeita à alteridade de cunho poético, mais particularmente a de *As flores do mal*, Collot (2006, p. 31) observa ainda que a alteridade

(...) poderia ser definida como uma familiar estranheza. É a realidade cotidiana que, ao mesmo tempo em que permanece ela própria, se revela diferente daquilo que acreditávamos que era: “O mundo é o que é e é outro. Mas é outro nos limites do que é”.

Nesse sentido, o espaço do “outro”, em que o “eu” se lança é, segundo Collot, o reino das experiências cotidianas e este seria inclusive mais um dado a demonstrar a “modernidade” da poética de Charles Baudelaire.

Partilhamos o poema<sup>2</sup> e, em sequência, sua tradução:

LXXXVII

LE SOLEIL

*Le long du vieux faubourg, où pendent aux masures  
Les persiennes, abri des secrètes luxures,  
Quand le soleil cruel frappe à traits redoublés*

---

2 A edição utilizada como referência para leitura (de que se copiam as versões em francês – usada no presente trabalho para consulta – e em português do poema) é: BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Trad. e org. Julio Castañon Guimarães. 1 ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2019, p. 647.

*Sur la ville et les champs, sur les toits et les blés,  
Je vais m'exercer seul à ma fantasque escrime,  
Flairant dans tous les coins les hasards de la rime,  
Trébuchant sur les mots comme sur les pavés,  
Heurtant parfois des vers depuis longtemps rêvés.*

*Ce père nourricier, ennemi des chloroses,  
Éveille dans les champs les vers comme les roses ;  
Il fait s'évaporer les soucis vers le ciel,  
Et remplit les cerveaux et les ruches de miel.  
C'est lui qui rajeunit les porteurs de béquilles  
Et les rend gais et doux comme des jeunes filles,  
Et commande aux moissons de croître et de mûrir  
Dans le cœur immortel qui toujours veut fleurir !*

*Quand, ainsi qu'un poète, il descend dans les villes,  
Il ennoblit le sort des choses les plus viles,  
Et s'introduit en roi, sans bruit et sans valets,  
Dans tous les hôpitaux et dans tous les palais.*

(BAUDELAIRE, 2019, p. 264)

LXXXVII

O SOL

Pelos velhos subúrbios onde nas moradas  
Persianas acobertam lascívias veladas,  
Quando o sol, cruel, castiga violento demais,  
Na cidade e nos campos, tetos e trigais,  
Vou, só, praticar minha singular esgrima,  
A farejar em tudo os acasos da rima,  
Tropeçando em palavras como num passeio,  
Esbarrando nuns versos buscados com anseio.

Avesso às cloroses, o pai provedor  
Desperta pelos campos o verme e a flor;  
Dissipa as aflições em direção ao céu,  
As colmeias e os cérebros enche de mel.  
Os que andam de muletas é ele que os refaz,  
E alegres, gentis como as meninas, os faz,  
E às plantações ordena amadurecer  
No imortal coração que só quer florescer!

Quando vai às cidades, tal como os poetas,  
Enobrece o destino de coisas abjetas,  
E entra como rei, sem ruído e sem serviçais,  
Em todos os palácios e nos hospitais.

(BAUDELAIRE, 2019, p. 265)

Começamos nossas considerações sondando a alegoria solar disseminada no poema, para depois a vincularmos, se possível for, à questão da subjetividade lírica (em termos de implicação). O sol, palavra-imagem que intitula a contextura poética, parece “pairar” majestoso, justamente sob a forma de título neste texto a ser, supomos, todo iluminado ironicamente por sua figura. A luz de seus raios, portanto, atinge a tudo e a todos que compõem a cena poética instaurada *in media res*, *flagrada em um momento específico do dia*.

Centralizado enquanto vocábulo-título e já vinculado imagetivamente, na primeira estrofe, como “cruel [...] violento demais” (verso 3), este sol se apresenta em sua apoteose, isto é, no ponto mais alto e mais luminoso que o ato contemplativo e de ordem transitória do “eu” pode claramente ver: o dia-e-meio (tal como a própria imagem estelar, que empreende infinitamente uma espécie de marcha que rasga os céus e os dias).

A visão ensolarada que marca solitária e violentamente o “centro do dia”, se assim podemos dizer, é uma experiência trivial àqueles que podem ver. Cotidiana é também a vivência (proposta na “primeira quadra” da primeira estrofe, estruturada em uma oitava) que o “eu” poético tem em relação ao que aprecia: transitando pelos subúrbios decadentes (mote amplamente arraigado na obra poética baudelairiana), atento aos seus “segredos”, o sujeito poético observa o sol à distância, como que fascinado, a refletir sobre a potência de sua imagem (algo que na segunda estrofe se intensifica no que respeita à sua, por assim dizer, “causa existencial” cotidiana, ou capacidade de criar e gerenciar existências no mundo natural).

Esta primeira estrofe, ainda que não desmembrada no plano métrico ou rítmico (algo também não verificável nas outras estâncias), desloca-se nos termos da atualidade que o eco semântico da imagem solar propicia. Explicamos: o “eu” centraliza (na “segunda quadra” da estrofe) em si o seu olhar. Ao voltar-se a si, paradoxalmente por se projetar ao fora, deflagrando o protagonismo do sol e como sua figura o afeta (enquanto causalidade no mundo, nos seres) e se afeta (atravessada e agora também imbricada pela visada do próprio “eu”), o sujeito lírico desloca crítica e analogicamente a imagem do sol para si, em uma postura que o encaminha, irremediavelmente, ao próprio deslocar-se “de si” também enquanto agente que reflete sobre o ato poético. Tal como o sol ora vislumbrado, o sujeito poético está só; ao praticar sua “esgrima” (verso 5), age com vigor e, por que não, com uma certa violência (ou potência criativa que o impele a “lutar” com as palavras até fazê-las “fagulhar”). Além disso, a subjetividade lírica do poema também circula, “como num passeio” (verso 7) no “plano do trivial” do espaço instaurado poeticamente (os subúrbios), assim como o sol transita, ainda que de forma paralelamente oposta, pelos céus, ou no “plano do sublime”.

Há, no entanto, algo que é preciso destacar, tanto no corte formal da estrofe – sugerido anteriormente pelas “quadradas internas” –, quanto em seu plano enunciativo, abalizado também por uma fratura (ou um deslocamento vinculado sobretudo ao “olhar que se enuncia”): o sol é “cruel”, talvez porque exerça uma “soberania cotidiana”, ao ser observado em seu momento de plenitude no dia, além de “mimetizar” (ou ser “mimetizado” pelo julgamento crítico de) um “eu” que o humaniza e, de certa forma, permite-lhe possuir uma experiência análoga à dele, sem

que “eu” e alegoria coincidam, mas coabitem imbricadamente uma forma semelhante de ser e estar no tempo e no espaço do fragmentário – porque dado em um instante tão específico e tão concomitantemente comum – do poema. No mais, a luz cálida do sol alveja tudo o que toca e ao queimar/destruir ou iluminar/criar aquilo em que incide, imprime um caráter ambigualmente purificador à vida; sua violência, assim, é necessária à criação, tal como a “esgrima poética” é inerente ao ato lógico-imaginativo<sup>3</sup> do poema.

A imagem do sol e a configuração da subjetividade lírica podem, de fato, aproximar-se, a partir de sua figuração na experiência cotidiana, do seu lançar-se ou marcar-se ao e no mundo. Contudo, sua coabitação não se confunde com total identificação, uma vez que o sol está virtualmente próximo ao “eu”, por meio da visão do sujeito que, em certa medida, projeta-o ao fora e, paralelamente, impulsiona-o novamente à sua interioridade (ainda que transubstanciada pela experiência visual e pelo movimento de “fluxo-refluxo” que o deslocamento, enquanto experimento subjetivo/objetivo, mas também de linguagem, promove). Tal proximidade (do olhar e conseqüentemente dos “afetos”) ocorre atravessada por um paradoxo: a visão que aproxima o “eu” ao sol é condicionada à distância que este ocupa em relação à estrela... palavra-mote, aliás, de toda uma tradição poética ocidental vinculada ao sublime (também ao desejo, ao inalcançável). Se, por um lado, solitária, a estrela diurna flutua soberana nos céus, por outro, o “eu” segue “tropeçando” e “esbarrando” (versos 7 e 8) pelos subúrbios tanto reais quanto imaginários, em que este sujeito, agora também poeta, precisa digladiar, aprendendo a conviver com o baixo (na verdade, apreciando-o), em contraposição ao sublime que reside em uma ausência que nem mesmo a luz constelar (se possível fosse) pode liquidar.

A questão do sublime (aqui relacionada à imagem solar e, em certa medida enviesada, também à imagem do sujeito-poeta), além de aproximar/afastar virtualmente a subjetividade lírica do horizonte “mundano” do poema, afetando-a continuamente, também dissemina, de forma ambígua, maneiras distintas de se receber a luz celeste vinculada pelo brilho pungente do sol. Na segunda estrofe, também uma oitava, como a primeira, a posição diametralmente oposta

---

3 A sugestão do termo surge aqui, ao que nos parece, como um verdadeiro dispositivo poético. Consideramos, para tal associação, o método de construção de pensamento da “lógica imaginativa”, descrito por Paul Valéry, no ensaio “Introdução ao método de Leonardo Da Vinci”, em que o autor parte da análise de esboços de Leonardo da Vinci para evidenciar como a lógica matemática e a das linguagens artísticas, por assim dizer, poderiam gerar o que ele denomina como “lógica imaginativa”: “[...] Os geômetras poderão introduzir o tempo, a velocidade, no estudo das formas da mesma maneira como poderão desviá-las do dos movimentos; e as linguagens farão com que um quebra-mar *se alongue*, com que uma montanha *crezca*, com que uma estátua *se erga*. E a vertigem da analogia, a lógica da continuidade transportam essas ações ao limite de sua tendência, à impossibilidade de uma pausa. Tudo se move de grau em grau, imaginariamente” (VALÉRY, 2007, p. 141). Ao refletir sobre como o pintor italiano desenvolvia, passo a passo, suas obras, Valéry reitera que o caráter orgânico das realizações científicas e artísticas de Da Vinci baseava-se em um contínuo fazer/desfazer-se em rascunhos. Nesses esboços, realizava-se a observação precisa do mundo, o estudo meticuloso das formas anatômicas e a correlação dos artefatos, criados pela tecnologia do homem, aos elementos provenientes da natureza, tudo isso de maneira que a abstração lógica e o impulso criativo operassem conjuntamente. Nesse sentido, a “lógica imaginativa”, ou analógica, adviria do procedimento de construção da obra artística, em que se conjugariam tanto o “cálculo” quanto a “imaginação” a fim de que se formulasse um pensamento analógico e, de certa forma, poético, por colocar em funcionamento técnicas que congregam uma concepção de arte que pendule “entre as coisas cuja lei de continuidade nos escapa” (VALÉRY, 2007, p. 135).

do sol em relação ao solo (ao baixo, espaço primeiro e degradado de habitação do “eu”) se determina. Diferentemente da primeira estrofe, em que a visada do sujeito se bifurca (também formalmente, por meio da cisão da estrofe em “quadras”, em uma espécie de *enjambement* “semântico”) entre a figura solar – ainda não “alegoria”, dada em seu plano mais denotativo, cotidiano – e a imagem solar, já metáfora vinculada ao poder criativo, inclusive, o do poema (na aparição do sujeito-poeta que desponta abruptamente no horizonte em que se via “apenas o sol”), a segunda estância do poema volta-se, à primeira vista, à observação do sol enquanto figura provedora de luz e de vida, sem que sua imagem esteja necessariamente imbricada à instância de configuração do sujeito lírico.

O sol que figura na segunda estrofe do poema é símbolo, aparentemente, de criação e de provisão (versos 9 e 10); quase constitui a imagem divina – de faceta judaico-cristã – do “pai provedor” (verso 9). Manancial em potência de “ser”, este sol é agente inequívoco da gênese do mundo e dos seres (seja a “baixa” seja a “sublime”, sugeridas pelo “verme” e pela “flor”). Seria compreensível até mesmo vincular essa carga simbólica da imagem solar à aparição tão necessária de uma espécie de messias – figura agenciadora da aproximação possível entre as categorias celeste e terrena – visto que o sol é “avesso às cloroses” (verso 9), reabilitando “os que andam de muletas” (verso 13), refazendo-os e, como ser divino, manipula a ordem natural do mundo, fazendo plantações “amadurecer” (verso 15), por exemplo.

A imagem do sol fulgura no poema iluminando cada espaço ocupado provisoriamente pelas palavras com as quais o poeta esgrima e em que encena quase que ironicamente os seus “tropeços” (já que os versos são milimetricamente projetados, à moda alexandrina, e as rimas sempre mantêm padrão AABB). Sua luz, entretanto, carrega uma ambiguidade fulcral, no que diz respeito à tênue (subterrânea?) relação que estabelece nesta estrofe com o “eu-poeta” (meio verme, meio flor) e, conseqüentemente, com seu fazer poético-crítico. A luz é fonte de cura de doenças (de pessoas, de plantas), em uma primeira camada interpretativa, mas também é reativa, de certa forma, à visão poético-filosófica romântica de mundo (e aqui indicamos muito rapidamente um dos sentidos possíveis vinculados à poética moderna de Baudelaire, isto é, sua contraposição ao ideário romântico<sup>4</sup>), em que a beleza advinha da natureza, e a luz, da palidez da tez feminina idealizada... Além disso, tal signo divino é capaz de criar vida, mas “desperta pelos campos o verme e a flor” (verso 9). Dessa maneira, poderíamos sugerir que a potência criativa do sol, neste caso, não se manifesta apenas para dinamizar o bem, o belo e a verdade intrínsecos

---

4 Se assim for, avaliamos como natural a postura condenatória de que se ocuparam os contemporâneos de Baudelaire (lembramo-nos, submersos em um fazer crítico em que o ato autêntico e de certa forma confessional do romantismo se vinculava a uma dimensão de moralidade do próprio escritor), em relação às suas “flores purulentas”. Isto se dá porque a “situação moderna” da obra reivindica uma diversa realização política e ética e, portanto, estética, do regime da escritura poética. Ao dinamizar-se enquanto projeto autoral que propicia um salto crítico no que respeita ao “estado” da poesia, vertido justamente na coerência interna do livro, a obra de Baudelaire dissemina as chagas abertas do que podemos denominar como “mundaneidade” da própria condição humana, segundo o poeta, inclinada ao mal. No mais, *As flores do mal* pervertem os valores típicos da beleza e da bondade naturalizados pelos românticos, consolidando, entre outras coisas, nas figuras abissais e grotescas (ou na reversibilidade das categorias positivas e negativas), um novo e dúbio estatuto para o belo, ora “artificial” e, paradoxalmente, lúcido, cuja síntese intelectual se deflagraria encarnada na “racionalidade poética” de Edgar A. Poe.

ao juízo crítico romântico. Este deus solar cria tudo, até mesmo o indesejável, o desagradável, o sujo e o baixo, em que o sujeito-poeta luta, forjando, neste espaço, seu fazer poético. É possível relacionarmos nossa reflexão ao pensamento enunciado por Jean-Luc Steinmetz, no ensaio « *Entre proche et lointain : l' 'autre chose' de Philippe Jaccottet* » (1990, pp. 19-20):

*L'étonnante révélation se produit le plus souvent sous les auspices du soleil. Dans l'espace visible auquel il faut malgré tout se fier, puisqu'il porte sous nos yeux les magnificences ou les pauvretés du monde, la lumière dessine constamment des marques différentielles et de son mouvement change de vies. Forcée, atténuée tour à tour, elle est en soi forme de langage. Les accidents de son parcours soulèvent en nous désespoir ou exaltation. [...] La lumière est aussi façon de désigner, rencontre inventive des surfaces. Un mode de transfiguration qui rend autre le réel et l'assigne à un certain langage. [...] Ce qui passe assure une médiation et une présence<sup>5</sup>.*

No mais, a linguagem metafórica indicia a imagem solar que “dissipa as aflições em direção ao céu” (verso 11) “messianicamente”, porque viabiliza condições favoráveis de existência no mundo, tanto de um mundo dito real, quanto o determinado pela experiência poética. Em contrapartida, se invertermos os vetores de leitura dessa passagem, não seria de todo absurdo pensar que o sol não permite que as preces humanas alcancem os céus e a divindade em potencial a que se endereçam. Neste polo reverso de interpretação, o sol poderia, com sua luz-violência, alucinar os seres, confundi-los, preenchendo-os com uma doçura passageira como é o mel ao paladar, mas imprimindo-lhes, insolentemente, uma presença ambígua (quem sabe atribuída provocativamente à própria imagem da poesia, de maneira geral, na “teologia” poética inscrita na obra de Baudelaire) e que pesa na observação/reflexão da subjetividade lírica.

Aliás, para além do sol, as outras alegorias do poema são muito interessantes, tal como é o caso do mel. A ação mélica é comparada mesmo à sensação de bem-estar que o sol-messias pode propiciar. Porém, o mel (símbolo ora vinculado à interiorização, à partilha do divino no mundo, ao alimento primordial dos deuses, ou à oferenda aos mortos) “enche” (verso 12) “as colmeias e os cérebros”, inebriando-os, portanto. Nesse sentido, tanto o mel quanto o sol seriam elementos de aparente conexão entre o divino e o terreno, entre o sublime e o baixo. No entanto, ambas as imagens, apesar de permitirem uma interpretação que nos dirigia a pensar no sublime, digamos, agenciariam, a partir de seu caráter ambíguo, uma falsa ideia de paraíso ou de um “paraíso artificial” que, se não controlado, pode levar o sujeito à ruína, ainda que, se bem “aproveitado”, condiciona-o ao prazer, inclusive estético, do artifício lógico-criativo (elemento

5 “A surpreendente revelação ocorre mais frequentemente sob os auspícios do sol. No espaço visível, no qual, apesar de tudo, é preciso confiar, pois ele traz diante de nossos olhos a magnificência ou a pobreza do mundo, a luz constantemente desenha *marcas diferenciais* e seu movimento muda vidas. Inflada, atenuada, alternativamente, essa luz é em si uma forma de linguagem. Os acidentes de seu percurso nos suscitam desespero ou euforia. [...] A luz é também maneira de designar, encontro inventivo de superfícies. Um modo de transfiguração que torna outro o real e lhe atribui uma determinada linguagem. [...] Isso garante uma mediação e uma presença” (tradução minha e provisória). Apesar de este ensaio ser dedicado à poesia de Jaccottet, cremos que o dispositivo de argumentação acerca da imagem do sol seja bem-vindo às nossas reflexões sobre o poema de Baudelaire que estamos analisando. Afinal, o dado da alteridade é imperativo na reflexão de Steinmetz, tal como em nossas considerações; além disso, as categorias de “proximidade” e “distância”, postas em jogo pelo crítico, no que respeita à relação “eu”/mundo, também ressoam, em certa medida, no presente trabalho.

fulcral da poética de Baudelaire, aquele que verte do cotidiano, das coisas baixas, que vê, na beleza do *spleen e da maldade, a fundação da natureza humana*).

*No que respeita à alegoria solar, podemos sugerir que haja uma espécie de “expansão semântica”, que oscila ou circula pelos diferentes “campos enunciativos” do poema, a saber: o plano de observação exposta do “eu” (predominante na primeira parte da estrofe 1 e em toda estrofe 2, condição que não o exclui da cena poética, mas o desloca de um possível “protagonismo”) e o plano de “destinação” (ou de endereçamento) da própria imagem do sol, no instante em que se dobra, implica-se, complica-se, ou se doa enquanto “espéculo” da aparição de um sujeito lírico elegantemente lutador e, por que não, sedutor e seduzido pela fruição estética<sup>6</sup> (como se propõe na segunda parte da estrofe 1, a partir da indicação da “esgrima”).*

Ademais, o trânsito do sol ao longo do “espaço físico” do próprio poema, ou seja, seu passeio observável a cada estrofe, continua a agenciar sentidos que “flutuam” nas diferentes camadas de leitura. Partindo do pressuposto de sua cotidianidade e “positividade”, no que tange à sua causa, ou função cotidiana, a imagem do sol perpassa uma ambientação idílica e, em certa medida, “romanticamente graciosa” nos versos 15 e 16: “E alegres, gentis como as meninas, os faz, / E às plantações ordena amadurecer”. O sol avança enquanto dispositivo do “sublime” no poema, na medida em que, a partir da visão do “eu”, simula-se enquanto fonte de criação de vida, agenciado por um tipo de “altivez divina”. Contudo, este sol não (in)surge, de fato, na vida mortal, apenas condicionando-a. A estrela diurna enraíza-se, de forma *entusiasmada no próprio seio textual* (ou seja, como penetrasse a carne do “eu” que a observa, sendo, em certa medida, ofuscado por sua aparição). Tal entusiasmo é marcado pela exclamação (no verso 17, “No imortal coração que só quer florescer!”) e agasalha, em sua etimologia, um tipo de “fagulha divina” (do deus dentro) relacionada justamente à imagem solar, ou ao sujeito-poeta que se faz artífice (e neste átimo criativo, também um tipo de divindade provisória e problemática, imortalizada na figura do combate).

“No imortal coração que só quer florescer!”. Esse verso apresenta um oximoro estrutural. Como é possível que um coração (índice clichê do sentimentalismo) floresça (isto é, nasça,

---

6 Eric Gans, em « *L'Autre originaire de la poésie* » (1990), afirma que o desejo é uma das tópicas da poética baudelaireana. Assim, sugerimos, a partir de nossa interpretação de leitura do crítico, que a presença marcante do desejar gera implicações complexas na obra, tanto em seu caráter construtivo, quanto em seu plano de endereçamento “hipocritamente fraternitário”, aspectos que em conjunto revelam o seu projeto estético. Conforme Gans (1990, p. 49) : [...] *Baudelaire [...] redécouvre en poésie la vieille culpabilité du désir. Les hommes sont tous frères, les femmes ne sont qu'une variété d'hommes ; comment alors rendre compte de mon désir qui situe un de ces êtres semblables à moi dans le centre originaire qui se révèle de plus en plus être un lieu de violence ? Le Moi désirant s'avoue bourreau et retourne sa violence contre lui-même, puis tente de prévenir l'accusation en devenant 'impersonnel', à la limite en refusant de naître.* “[...] Baudelaire [...] redescobre na poesia a antiga culpabilidade do desejo. Os homens são todos irmãos, mulheres são apenas uma variedade de homens; como, então, explicar o meu desejo, que coloca um desses seres semelhantes a mim no centro original que se revela cada vez mais um espaço de violência? O Eu que deseja se admite como carrasco e reverte sua violência contra si mesmo, depois tenta evitar a acusação tornando-se “impessoal” e, no limite, recusando-se a nascer” (tradução minha e provisória).

ganhe vida), se já é uma peça imortal (que não morre e por isso já possui vida, inclusive eterna)? Parece-nos que, neste novo momento da transição solar, assim como da visão do eu lírico – sintetizados na terceira estrofe apresentada em uma quadra –, a questão disposta tem a ver não necessariamente com um fazer metalinguístico, mas com a inscrição de um dado metafórico deflagrador do estado metapoético deste sol que “especula” o sujeito, na medida em que o “eu” reflete sua luminosidade, aderindo a seus feixes, quando se entende poeta e, em certa medida, também criador de mundos. A última estrofe, conforme sugerimos, sustenta uma espécie de síntese organizadora (ainda que não resolva a condição enigmática da imagem solar e do sujeito lírico) e, mais, implicadora das imagens do sol e do sujeito-poeta exploradas nas estrofes anteriores.

Além de cortada em uma quadra (visto que as outras eram oitavas), existe uma espécie de recuperação estrutural paralelística vinculada pela circunstância temporal “Quando” (verso 3, da primeira estrofe e 17, da terceira) a que o sol se presta em seu trânsito pelos céus. O advérbio “quando” repetido em diferentes “quadras” do poema (a “implícita” da estrofe 1 e a “explícita” da última estrofe) também pode expressar o caráter temporal proposto como um tipo de “eterno presente” do ato poético, em que o poeta luta e o sol circula (algo que os verbos, todos no presente do indicativo, atestam). “Quando”, portanto, realiza-se enquanto momento único, original e originário do ato poético, tecido em meio a um espaço de implicação de figuras tão sublimes quanto abismais (se pensarmos na ambiguidade das imagens do sol e do “eu”, ambos “soberbamente caídos” na última estrofe). Explicamos: em “Quando vai às cidades, tal como os poetas, / Enobrece o destino de coisas abjetas,” (versos 17 e 18), o sol desce à esfera cotidiana, declina de sua altivez e, em plano inverso ao já observado na primeira estrofe, por exemplo, a sua imagem refletirá a imagem do sujeito-poeta (na verdade, agora de vários poetas<sup>7</sup>), por meio de um espelhamento proposto pela conjunção comparativa “como”. No mais, o sol enobrece o dado abjeto porque, de certa forma, ilumina-o, expondo às vistas justamente o seu aspecto grotesco. Este não é mais um sol que cura, mas elemento que propicia tanto a visão quanto a apreciação das coisas mundanas, do teor baixo, da cotidianidade que não se deseja sagradamente presa a certas questões morais (inclusive do “estado da poesia sublime”), mas profanamente liberta.

A imagem solar, dessa maneira, exerce também um tipo muito singular de “esgrima”, já que agora se equilibra entre as categorias positivas e negativas do poema (de altos e baixos),

---

7 Tal pluralização permite ao poema que o “salto à alteridade” seja sobrelevado à soberania, de certa forma, da “universalidade” e, assim, por diluir-se no mundo, o “eu” se alarga, passando a ressignificar seja a condição do sujeito moderno pensado no plano social, por exemplo, seja a condição da subjetividade lírica que, “em busca” de seus estilhaços, transita pelo mundo e o experimenta; permite-se afetar e ser afetada. Permite-se, finalmente, à partilha do mundo e dos outros fragmentos subjetivos. Este “eu” carrega em seu bojo a potência de “ser” ou de “estar” “ele/ ela” ou mesmo “nós”. Realiza-se, então, um movimento pendular entre o dentro e o fora de si, entre o projetar e o retornar, ainda que às vezes “pródigo”, para a casa e, em sua projeção, inclui-se uma tentativa de inteligência racional, mas também sensacional de seu estado crítico-poético, para além da questão do lançar-se ao confronto com um potencial leitor.

reavendo, paradoxalmente, a sua realeza justamente no momento em que declina, em que despenca dos céus e se faz um rei ambíguo (que não possui séquito, mas não deixa a altivez), de uma terra, em certa medida, devastada. Ao entrar “[...] como rei, sem ruído e sem serviçais, / Em todos os palácios e nos hospitais.” (versos 19 e 20), o sol transubstancia-se, quem sabe, na imagem do poeta dândi, meio aristocrata caído, no *flâneur* que transita em todos os ambientes possíveis da sociedade, desde os mais cortesões e abastados, como os palácios, até os mais deficitários e repletos de sofrimento, como os hospitais. Tal com uma majestade caída, o sol-poeta aqui, faz-se, em certa medida, luciferino: sua altivez jamais o deixa, sua soberba revela seu ato de criador (irônico e repleto de ambiguidades) e o seu gosto pelo baixo o fundamenta à medida que, concomitantemente, realiza-se a estruturação de um mundo poético tão cotidianamente próximo e, paradoxalmente, tão artificioso no plano estético... dissipado nas luzes solares que inevitavelmente carregam suas próprias sombras.

Nesse processo de atravessamento das imagens do sol e do “eu” poético, acreditamos que a subjetividade lírica do poema realiza um deslocamento de si, na medida em que em um primeiro plano de leitura se aventura no cotidiano da cidade para explorá-la em suas potencialidades, ainda que “subterrâneas”. Ao flunar, tal como o sol (ou o sol, tal como o poeta), o “eu” se identifica com a imagem estelar e, tal como esta, imprime sua espécie de violência virtual para a realização de seu empenho criativo, isto é, escrever poemas, ao esgrimir com as formas tradicionais da poesia.

A subjetividade lírica se projeta tanto ao cenário do poema (deixando de focar em seu “eu” personalíssimo), quanto ganha em complexidade nas múltiplas metáforas da imagem solar: seu signo máximo de alteridade (ou o “eu-outro” do eu lírico), em que partilham, irônica e estranhamente, experiências semelhantes (não idênticas). Assim, ao voltar-se ao fora, o sujeito lírico projeta-se, antes de tudo, a um outro, a uma experiência imanente com a Alteridade, que pode ser um “eu-outro”, um outrem, ou mesmo o mundo. De qualquer maneira, tal deslocar-se parece traumático à experiência da subjetividade, ainda que esta comoção seja necessária para sua, digamos, performance. Isto se dá porque o lançar-se ao fora de si movimenta a experiência consciente e imanente dos sujeitos no mundo e, no que respeita à alteridade de cunho poético, presente na obra de Baudelaire, Collot (2006, p. 31) observa que os “propósitos baudelairianos, que inauguram o Simbolismo, fundam também (...) toda uma tendência da modernidade poética que não busca a alteridade em experiências-limite, ou em algum ponto sublime, mas em experiências quotidianas”.

Amparando-nos nas considerações de Michel Collot (2006), supomos que a passagem ao alter, em Baudelaire, realiza-se a partir do que o poeta denominava como um senso de “profundidade” lógico-poético que se assentava no interior da objetividade asseverada pelo mundo. Dessa maneira, escrever poemas seria uma forma original de adentrar a profundidade da vida, ou de lançar-se a ela, uma vez que, transpondo-a à potência icônica (apesar de o próprio Baudelaire mencionar o símbolo) do texto poético, “eu” e “outro” poderiam, ainda que

silenciosamente, dialogar.

Em *As Flores do Mal*, sugerimos que a última relação ora estabelecida, em especial nos “Quadros Parisienses”, que agasalham o poema “O SOL”, seja um tópico relevante (não só porque o “eu” se perde na multidão ou em sua *mundaneidade*, mas porque nelas encontra uma estranha vida compartilhada, um tipo de “estranho familiar” de si que se processa no outro). Sol e “eu” entram em um estado contínuo de ressonância<sup>8</sup> abalizado pela potência de suas imagens poéticas implicadas, partilhando da mesma luz que, luciferina, revela, em deleite quase vil, sua beleza hedionda, forjada pela *obscuridade estelar* do ato poético.

## Referências

BAUDELAIRE, Charles. *As flores do mal*. Trad. e org. Julio Castañon Guimarães. 1 ed. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2019, p. 647.

COLLOT, Michel. *A Matéria-emoção*. Trad. Patricia Souza Silva. 1 ed. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2018.

\_\_\_\_\_. “O outro no mesmo”. Trad. Marcelo Jacques de Moraes [UFRJ]. In: *Alea*, v. 8, n. 1, jan./jun., 2006, pp. 29-38.

GANS, Éric. « L’Autre originaire de la poésie ». In: *Poésie et Altérité. Textes recueillis et présentés par Michel Collot et Jean-Claude Mathieu*. Paris : Presses de L’école Normale Supérieure, 1990.

NANCY, Jean-Luc. “À escuta (parte 1)”. Trad. Carlos Eduardo Schmidt Capela; Vinícius Nicastro Honesko. In: *outra travessia*, n. 15, sem. 1. Florianópolis: UFSC, 2013, pp. 157 – 172.

STEINMETZ, Jean-Luc. « Entre proche et lointain : l’ ‘autre chose’ de Philippe Jaccottet ». In: *Poésie et Altérité. Textes recueillis et présentés par Michel Collot et Jean-Claude Mathieu*. Paris : Presses de L’école Normale Supérieure, 1990.

VALÉRY, Paul. *Varietades*. Trad. Maiza Martins de Siqueira. 3 reimp. São Paulo: Iluminuras, 2007.

<sup>8</sup> Em seu livro, *À escuta* (2013), Jean-Luc Nancy parece de fato realizar o exercício que nomeia o seu trabalho. Ao colocar-se à escuta (mobilizando-se entre “écouter”; ouvir/escutar e “entendre”; ouvir/entender), o filósofo francês perscruta a própria “disposição da ressonância”, encarnada no silêncio, princípio paradoxalmente motor do som (de sua exigência por um ressoar distinto ou regado pelo áporo/conceito *différance* de Derrida). Nesse sentido, para que houvesse a ressonância (espécie de vibração reversível e constituidora de significações da ordem do sensível) do som no silêncio ou do silêncio no som, seria necessário um fundo sonoro (espaço de latência, de limiar mesmo entre o som, do sentido, e o além do som, e, portanto, do novo ou de um não sentido) sobre o qual Nancy direciona suas ponderações. Assim, a questão da ressonância complica também a construção de um estatuto de sujeito e, nos termos do presente trabalho, também da concepção das imagens poéticas, tendo consequências, além de estéticas, políticas. Isso porque entre o som e o silêncio haveria a instituição de uma voz encarnada nos corpos dos sujeitos, dinamizada por meio do que o autor considera como “reenvios infinitos”, i. e., através da ressonância das vozes (entre outras vozes, corpos, pensamentos, sensações) o que abaliza uma constituição tanto subjetiva, quanto (trans)subjetiva (ou comunitária) dos indivíduos.



## **OS SIMBOLISTAS: VIRANDO O SÉCULO** ***THE SYMBOLISTS: TURNING THE CENTURY***

*Vera Lins*<sup>1</sup>

### **Resumo**

O artigo examina os escritores simbolistas da virada do século XIX, concentrando-se nos ensaios de dois críticos: o crítico de arte e ficcionista, Gonzaga Duque e o crítico de literatura e também ficcionista, Nestor Victor. Em ambos pode-se observar uma reflexão sobre a arte e a cultura brasileira original e já moderna.

**Palavras-chave:** Simbolismo; Ensaio; Crítica; Gonzaga Duque; Nestor Victor.

### **Abstract**

The article examines the symbolist writers of the turn of the 19th century, focusing the essays of two critics: the art critic and novelist, Gonzaga Duque and the literature critic and also novelist, Nestor Victor. In both one can observe a modern and original thinking about Brazilian art and culture.

**Keywords:** Symbolism; Essay; Criticism; Gonzaga Duque; Nestor Victor.

---

<sup>1</sup> Professora Titular do Departamento de Ciência da Literatura da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).



O século XIX, segundo Álvaro Moreyra em suas memórias (MOREYRA, 1954), só terminou em 1913, às vésperas da Primeira Guerra Mundial. Esse período de 1880 às primeiras décadas do século XX foi estigmatizado pelas vanguardas modernistas, que dataram o início de tudo em 1922. Mas revisões vêm sendo feitas, e escritores como Euclides da Cunha, Lima Barreto e João do Rio, por exemplo, têm sido republicados, estudados e encenados como no caso de *Os sertões*, deixando ver uma discussão de questões cruciais da cultura brasileira neste período, que já não se pode mais chamar de pré-moderno, pois já apresenta impasses e contradições do moderno.<sup>2</sup>

Primeira revisão interessante foi feita, em 1964, pelos irmãos Campos, recuperando, para o cânone da invenção, os simbolistas Sousândrade, Kilkerry e ainda Maranhão Sobrinho. O *Panorama do movimento simbolista brasileiro*, de Andrade Muricy, de 1952, com três reedições, tem um papel importante nessa reavaliação. Franklin de Oliveira, em 1971, fala, no artigo “Os simbolistas”, da importância dos simbolistas como um grupo, reinterpretando a acusação de que se encastelavam em torres de marfim, apontando aí um dissenso com as correntes de pensamento dominantes e o estado de coisas vigente:

Tendo surgido como oposição ao mecanicismo, o simbolismo não poderia deixar de ser contestação do pragmatismo e protesto contra o utilitarismo dominantes na época de seu aparecimento. [...] Os simbolistas negaram-se a conferir à arte sentido de utilidade, caráter de bem de consumo. O simbolismo foi uma revolta no interior da própria burguesia. Como tal sofreu fatais limitações: as decorrentes da própria natureza das revoltas abstratas. Na sua luta contra a reificação e a coisificação do homem, não tiveram os simbolistas outro caminho a seguir, a não ser o ingresso nos reinos da ruptura com a sociedade via solidão, pois a sua rebelião se circunscrevia à esfera da pura subjetividade – protesto pelo retraimento, imposto por um mundo gelado, uma ordem social álgida. O “frio sepulcral do desamparo”, do verso de Cruz e Souza, foi o seu “sentimento do mundo”. Portanto discutível é a eficácia do protesto, e não a existência do protesto. (OLIVEIRA, 1978, p. 238)

Notam-se, na consideração do crítico, ecos do ensaio de Adorno, “Palestra sobre lírica e sociedade”, em que mostra, na recusa quanto ao mundo e no isolamento do simbolista Stefan George, a relação de sua poesia com o social. Este texto do teórico alemão acaba com a oposição escolar entre arte engajada e arte pela arte.

Contudo, os simbolistas brasileiros foram também ardorosos republicanos e abolicionistas, que depois se desencantaram com o rumo tomado por esses movimentos. A república recém-proclamada significava o sonho da geração de 70, que lutara por reformas liberais, a abolição, a república e a democracia. O pensamento e o comportamento divergente dos simbolistas, tachados de boêmios beberrões por Machado, os impedem de ser aceitos em sua academia e os

---

<sup>2</sup> José Paulo Paes, numa tentativa de rediscutir autores e o momento, propõe ver neste período a presença do *art-nouveau*, diferenciando-o do simbolismo por um vitalismo nietzschiano e a “écriture artiste”. *Gregos e baianos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

marginalizam<sup>3</sup>.

Franklin de Oliveira reafirma o que alguns já disseram também: se o parnasianismo não tivesse durado tanto tempo, o nosso modernismo seria outro. Carpeaux, em artigo de 1959, “Estrada larga”, afirma que, se Cruz e Souza e Alphonsus tivessem, no Brasil, conquistado prestígio e exercido a influência do simbolista português Eugênio de Castro, “não se teria experimentado entre nós a longa noite do parnasianismo” (CARPEAUX, 1999, p. 812). Na historiografia da literatura brasileira confunde-se simbolismo com parnasianismo, levando em conta apenas a coexistência temporal, o que implica uma desconsideração dos leitores de Mallarmé. A crítica, que, a partir de José Veríssimo, afirmava ressoar nos versos de Cruz e Sousa o ritmo do tambor africano, não podia ver o que um crítico posterior, como João Alexandre Barbosa, nos anos 1980, reconhece na virada simbolista:

O simbolismo, problematizando a representação por força de uma linguagem que buscava a transcendência do objeto e a anulação do sujeito com a criação de um espaço de aglutinações sonoras e espaciais (de que a obra de Mallarmé é a realização mais completa nos limites de sua impossibilidade), retirava a poesia das amarras naturalistas e exigia a consideração daquilo que se impunha como construção de uma linguagem em que as palavras, ganhando peso e medida, opunham-se à transparência da referencialidade. (BARBOSA, 1987, p. XV)

O simbolismo é uma corrente melancólica, “spleenética”, baudelairiana, que aponta a perda que a modernidade provoca. E melancolia é resistência, como afirma Sebald<sup>4</sup>, estudando a literatura austríaca. Vanguarda secessionista, aqui os simbolistas talvez sejam mais dissidentes que revolucionários. Mas na autonomia da arte que defendiam estava sua política, ligada à separação radical do mundo da mercadoria.

Segundo Nestor Victor (VICTOR, 1979, p. 238), em 1890 se define no Rio de Janeiro, com a chegada de Cruz e Sousa, o movimento simbolista que começara no sul com a leitura de Baudelaire, e dos belgas, como Rodenbach<sup>5</sup>. Aproximava europeus e brasileiros uma sensibilidade insatisfeita com os limites do racionalismo. Buscavam o lado escuro, subterrâneo da razão e uma interioridade que possibilitasse criar outros universos pela imaginação, pelo sonho, pela ficção.<sup>6</sup> Os versos de Cruz e Sousa falam disso de uma forma trágica, seu emparedamento lembra a pedra no caminho de Drummond, que fala de um país bloqueado.

Na avaliação depreciativa do simbolismo tiveram peso os críticos severos da virada do século que, como mostra João Alexandre Barbosa em *A tradição do impasse*, a exemplo de José

3 Ver LINS, VERA. *Gonzaga Duque e a estratégia do franco-atirador*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

4 Ver SEBALD, W.G. *Pútrida pátria, ensayos sobre literatura*. Trad. Miguel Saenz. Barcelona: Editorial Anagrama, 2005.

5 A leitura de *Brugges, la morte projetava céus cinzentos na cidade tropical*.

6 Ver LINS, V. *Novos Pierrôs, velhos saltimbancos*. Curitiba: Secretaria de Cultura do Paraná, 1998.

Veríssimo, não tinham ferramentas teóricas para entender o que se passava. Outros críticos, que davam força ao movimento simbolista, quase não foram ouvidos, como Nestor Victor, que editou Cruz e Sousa, e Gonzaga Duque, crítico de artes plásticas e ficcionista, que participou do grupo que se aglutinou à volta da *Folha Popular*, no Rio, em 1889. Nestor Victor afirma em artigo que “Os simbolistas vieram exatamente assim. Representam eles uma reação contra todos os erros da literatura realista, estreita aliada do cientificismo, inferiormente intelectualista, antimetafísica, prosaica por natureza” (VICTOR, 1979, p. 239).

Escritor muito lido nessa virada de século, Oscar Wilde tem um ensaio, “O crítico como artista”, de 1890, com o qual dialogou Lukács, no seu “A alma e as formas”, teorizando sobre o ensaio. A visão de crítica de Wilde retoma o primeiro romantismo alemão de Schlegel, Schiller e Schelling, que a via como um desenvolvimento necessário à obra. O escritor inglês diz que a crítica de que fala não se limita a descobrir a real intenção do artista e aceitá-la como um ponto final, mas trata a obra simplesmente como um ponto de onde partir para uma nova criação. Wilde inverte a questão colocada por um dos personagens do diálogo, dizendo que é sua dimensão crítica o que dá valor à obra, pois é a faculdade crítica que inventa novas formas. Não é a crítica que tem de ser criativa, mas a criação deve ter uma dimensão crítica, questionadora. Sem a faculdade crítica não há criação artística que valha a pena. Para ele o artista é aquele que coloca problemas. A arte moderna vai ser essa arte crítica, exercida com a autonomia que lhe permite a independência da imaginação (o livre jogo de Schiller).<sup>7</sup>

À luz das reflexões de Wilde e sua retomada por Lukács, depois discutida por Adorno, em “O ensaio como forma”, gostaria de ver esses dois críticos simbolistas da virada do século como ensaístas singulares. Lukács retira o ensaio, a crítica, do domínio da ciência e o aproxima da arte, pelo reordenamento inteligível da vida que consegue. O ensaio não é mero registro ou classificação, mas interpretação. Embora fale do já formado e não crie a partir do nada como faz a arte, o ensaio seria um tipo de arte, gênero do intervalo, entre a filosofia e a ficção. O ensaio não se confunde com o ficcional, mas está próximo dele, fazendo do próprio autor o palco da experiência intelectual.<sup>8</sup> O italiano Alfonso Berardinelli<sup>9</sup> diz que a escrita do ensaio sofre de uma instabilidade perpétua. Nele os conceitos ressoam como vozes e entram em cena como máscaras. O ensaio passa do conceito à imagem e da imagem ao conceito, não habita a forma como não habita o sistema, atravessa um e outro. Insinua-se nos outros gêneros e sofre sua influência. O ensaísta seria um visionário do pensamento e um dialético da metáfora. Seus

7 Ver a discussão de RANCIÈRE, J. em *Malaise dans l'esthétique*. Paris: Galilée, 2004.

8 Ver COSTA LIMA, L. *Os limites da voz, Montaigne e Schlegel*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

9 BERARDINELLI, A. “La forma del saggio”. In: *La forma del saggio: definizione e attualità di un genere letterario*, Venezia: Marsilio, 2002.

fundadores modernos seriam Montaigne e Kirkegaard.

Nestor Victor e Gonzaga Duque, diferentemente dos dogmáticos críticos positivistas, não visam a uma construção fechada nos seus textos, levam em conta sua experiência, calcada na história, têm consciência da linguagem, valorizando a exposição do pensamento. Não temem ser heréticos, como diz Adorno ser tradição do ensaio.

Por volta de 1900, o Rio de Janeiro era uma cidade de cafés e confeitarias, em que os boêmios e intelectuais discutiam e, inclusive, escreviam. Nessa virada do século, o movimento boêmio ajudava na relação entre críticos e artistas. Gonzaga Duque conta no seu diário a performance do poeta B. Lopes numa confeitaria do Largo de São Francisco. O poeta era apaixonado por uma senhora, a quem chamavam de Mameluca e a seguia com “obstinação de fauno”. Nesse episódio o comportamento do poeta boêmio fala da possibilidade de uma outra vida, fora dos parâmetros de contenção burgueses.

Nesse dia veranico, Lopes trazia o diabo nas veias. A vasta sala da confeitaria estava cheia de consumidores. O namoro fervia. No balcão das bebidas apinhava-se uma multidão consumindo chopes e Porto gelado.

Entra o poeta, espalhafatoso no seu vestuário, uma camisa azul, enorme laçaria de seda creme, presa sob as pontas largas dum colarinho branco, calças de xadrez, dançando nas pernas, polainas de brim, um para-sol de *foulard* amarelo, um chapéu de palha branco, e, na lapela do jaquetão, um *bouquet*, verdadeiramente um *bouquet*. Nada menos de três cravos vermelhos e duas rosas tela de ouro.

Sinhá Flor está ali, a dois passos, bebericando um vermute, em companhia dumas raparigas.

Lopes entra, para, relança o olhar pela sala, corresponde à saudação de alguns camaradas com um gesto intraduzível pelo que tinha de largo e de ridículo, arranca da lapela o seu buquê e desfolha-o, desfolha-o na cabeça da Mameluca!

O escândalo foi indizível!

Ato contínuo, como se houvera feito a cousa mais simples deste mundo, e enquanto as senhoras assim afrontadas se retiravam, dirige-se ao balcão, pede um copo de vinho do Porto e numa voz estridente, volta-se para os assistentes: Viva la gracia!<sup>10</sup>

Nestor Victor, outro crítico simbolista, é também contista. Além dos textos de crítica, reunidos em *Obra crítica*, publica dois livros de contos, *Signos* e *Amigos*, e um ensaio longo, *Paris*, interessante para se pensar sobre o ensaio. Tendo vivido quatro anos na capital francesa, tenta compreender a cidade, comparando-a com o Rio, ou compreender o Rio nessa comparação com Paris. Vai mostrando lá e cá, acertos, problemas e diferenças. Nesse livro singular, Nestor

<sup>10</sup> Ver o diário do autor publicado em LINS, V. *Gonzaga Duque e a estratégia do franco-atirador*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1991.

Victor trabalha o ensaio em tensão com outro gênero que é a narrativa de viagens. Foi de seus trabalhos o que mais repercutiu. O escritor morou, de 1902 a 1905, na cidade de Paris como correspondente de *O Paiz* e do *Correio Paulistano*. Mas o livro é escrito em 1911, com o subtítulo de “impressões de um brasileiro”. E nele um pensamento sobre o Brasil vai-se articulando com suas lembranças da viagem.

Logo nos três primeiros capítulos, já pelos títulos se revela um leitor de Baudelaire e Poe: “A rua”, “Quem passa”, “A alma da multidão”. Começa com as imagens da multidão nas duas cidades e vem desenhando as diferenças, à medida que vão aparecendo. Seu método é mostrar por contraste o que se vai configurando no decorrer do texto. Assume o ensaio como um autorretrato, isto é, faz de si o palco da experiência intelectual. Diz: “É preciso haver-se estado na Europa para vermos que lados imprevisíveis do nosso ser ali se revelam, generalidades e defeitos de que quase nem nos apercebemos, vivendo no nosso próprio meio” (VICTOR, 1911, p. V).

Em capítulos que valem como fragmentos, suficientes em si mesmos, não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas criar imagens dos dois lados. Começa com a rua e fala da diferença de luz, nossos horizontes luminosos contrastam com a sombra europeia. A Avenida Central lhe parece uma enorme caixa de brinquedos em que há de tudo. Diz que somos de uma ensandecida imaginação, sem medida e sem freio: “Só o novo admiramos. Lá o arquiteto teve de aceitar o que já havia, sabendo tirar disso o melhor partido possível. Aqui, com exceção desta ou daquela rua, fez-se tábua rasa, como se tivesse passado um terremoto na edificação e construiu-se tudo de novo.” (VICTOR, 1911, p. 20)

Como um viajante moderno, em Paris, lê os nomes dos *boulevards*, *squares* e *carrefours*, as tabuletas e anúncios e reflete:

As placas de nomes próprios, as tabuletas comerciais no alto das portas, os títulos nos edifícios públicos, tudo quanto é de caráter genuinamente francês, é feito com gosto, é discreto sem exagero de bárbaros nem tampouco com intenções americanistas de descarado reclamo – mas é tudo uniforme, reprodução da reprodução pela milésima vez, porque obedece a um tipo que se impôs como o tipo aceitável exclusivo. (VICTOR, 1911, p 21)

Chama Paris de Cidade Única, que ao ler vai criando. Escreve a partir da memória e de uma experiência pessoal, do vivido. Seu percurso é marcado pela sedução, pelo fascínio que essa cidade lhe desperta. É pela mulher que ele vai estabelecendo as diferenças. A mulher francesa é um modelo. Aqui, no que ele chama de nossas vastas aldeias, “as mulheres são prisioneiras em gaiolas de outro, dão-lhes todas as comodidades, menos a liberdade de locomoção. Uma europeia se distingue pelo seu andar decidido e firme. Aqui entre nós não é de bom tom que a mulher caminhe com igual desembaraço e firmeza.” (VICTOR, 1911, p. 25). Diz que lá, a mulher para e vê o que acontece na rua, enquanto as damas daqui fugiriam espavoridas, porque entre nós “mulher não se mete em questão”.

Fala de uma cordialidade na nossa expressão, antes de Ribeiro Couto e Sérgio Buarque de Holanda:

Nós somos mais simples nas nossas cerimônias, mas damos ao nosso trato expressão mais cordial. Nós falamos sorrindo e temos mel nas palavras, meiguice nos olhos quando queremos ser amáveis. Eles acreditam que nos conquistam dando exemplo de respeito humano. (VICTOR, 1911, pp. 42-3)

Em outro capítulo, “A alma da multidão”, fala dos restaurantes, dos cafés:

Os cafés aqui vão sendo substituídos por casas à feição americana, vertiginosa e prática, antes tinham jornais. Nos cafés fez-se a abolição, neles fez-se a república tramou-se contra Floriano e contra Prudente por fim. Data de Campos Sales, i.e., do arrocho financeiro, a modificação desses nossos hábitos. Nos cafés da Europa o que mais se bebe é álcool, bebem e leem jornais e jogam. Escrevem-se cartas com papel, envelope, pena e tinta que a casa fornece. (VICTOR, 1911, p. 114)

Em outro capítulo, que tem como título, “A questão social”, aponta o trágico da civilização francesa. Diz que o suicídio cresce e traz dados comprovadores, deixa ver os abismos dessa sociedade e acrescenta que o espetáculo é inquietante. Fala ainda das colônias e da miséria.

São ao todo quatorze capítulos, fragmentos que não pretendem tratar de tudo. No capítulo, “Liberdade igualdade e fraternidade”, ironiza a sociedade, que se divide ali entre condecorados e não condecorados: “uma fita na lapela em França produz à rua os efeitos práticos que se conseguem com um anel de doutor entre nós; toda a gente já nos trata de outro modo” (Id, *ibid.*, p. 49). Mas conclui que para uma coisa há em Paris liberdade: para o amor.

Ligados ao movimento simbolista da virada do século, os dois escritores apresentam um pensamento crítico que problematiza a arte e a cultura brasileira. O ensaio é um gênero que se caracteriza por poder falar do que se furta a qualquer solução. Há uma negatividade moderna nessa crítica, exercida no ensaio, que desfaz ideias prontas e procura produzir uma nova reflexão com um direcionamento utópico ou heterotópico: criar um outro modo de pensar o país e com isso transformar na direção de algo que fica ainda não realizado, mas permanece como um princípio regulativo: um ideal de arte, um ideal de cidade.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Stanze*. Trad. Yves Hersant. Paris: Rivages, 1998.

BARBOSA, João Alexandre. *A tradição do impasse*, São Paulo: Ática, 1974.

\_\_\_\_\_. “Introdução”. In: MURICY, Andrade. *Panorama do movimento simbolista brasileiro*. 3.a edição. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BERARDINELLI, Alfonso. *La forma del saggio: definizione e attualità di un genere letterário*.

Veneza: Marsilio, 2002.

CARPEAUX, Otto Maria. *Ensaio reunidos*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1995. vol. I.

GONZAGA DUQUE. *Mocidade morta*. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1995.

\_\_\_\_\_. *A arte brasileira*. Org. Tadeu Chiarelli. Campinas: Mercado das letras, 1995.

\_\_\_\_\_. *Revoluções brasileiras*. Org. Vera Lins e Francisco Foot Hardman. São Paulo: Fapesp/Unesp, 1998.

LINS, VERA. *Gonzaga Duque e a estratégia do franco-atirador*. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1991.

\_\_\_\_\_. *Novos Pierrôs, velhos saltimbancos*. Curitiba: Secretaria de Cultura do Paraná, 1998.

\_\_\_\_\_. & Guimarães, Julio Castañon. *Impressões de um amador*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

LUKÁCS, Georges. *L'âme et les formes*. Trad. Guy Haarscher. Paris: Gallimard, 1974.

MOREYRA, Álvaro. *As amargas, não*. Rio de Janeiro: Editora Lux, 1954.

OLIVEIRA, Franklin de. *Literatura e civilização*. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel/MEC, 1978.

PAES, José Paulo. *Gregos e baianos*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

RANCIÈRE, Jacques. *Malaise dans l'esthétique*. Paris: Galilée, 2004.

VICTOR, Nestor. *Paris*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1911.

\_\_\_\_\_. *Obra crítica*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1979.

WILDE, Oscar. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.



**LEITURAS DE *SIGNOS*, DE NESTOR VICTOR,  
E O CASO DA NOVELA “SAPO”**  
***READINGS OF SIGNOS BY NESTOR VICTOR AND  
THE CASE OF THE NOVEL “SAPO”***

*Zadig Mariano Figueira Gama*<sup>1</sup>

**Resumo**

No intuito de retomar o debate em torno do livro de narrativas curtas *Signos* (1897), obra de estreia de Nestor Victor dos Santos (1868-1932), este artigo visa situar o escritor e crítico paraense no horizonte particular das relações de força objetivas e de lutas simbólicas no campo literário brasileiro. Sob uma perspectiva teórico-metodológica na qual se coadunam pesquisa de fontes primárias, revisão da fortuna crítica em obras de referência bem como perspectiva crítica, propomos uma leitura renovada da novela “Sapo”, décimo primeiro texto do volume, cuja escolha se justifica pelo fato de este ter sido, desde sua publicação até os dias atuais, o texto do volume mais pronunciado pela crítica.

**Palavras-chave:** Nestor Victor; *Signos*; “Sapo”; recepção.

**Abstract**

In the article, we intend to reestablish the critical debate about Nestor Victor dos Santos' (1868-1932) first book *Signos* (1897) since its publication until nowadays. The aim is to position the writer and critic as regards objective power relations and symbolic domination on the Brazilian literary field. Under a theoretical and methodological perspective that gathers research of primary sources, review of critical fortune as well as literary references all along the research, the purpose is also to bring a new reading of the novel “Sapo”, the eleventh text of the book, whose choice of analysis is justified by the success of the text on the critical field.

**Keywords:** Nestor Victor; *Signos*; “Sapo”; reception.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Letras Neolatinas (Literaturas de Língua Francesa) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com estágio doutoral na Université Sorbonne Nouvelle - Paris III.



A imagem projetada do político e homem de letras Nestor Victor dos Santos (1868-1932) nas histórias da literatura brasileira o filia ao grupo de escritores que partilhavam os mesmos valores de figuras de proa do simbolismo no Brasil, como o poeta João da Cruz e Sousa (1861-1898), e o coloca como representante da crítica literária que saiu em favor dessa estética. Sua atuação como romancista e, sobretudo, como contista, entretanto, tem um papel secundário no capítulo concernente à prosa de ficção finissecular brasileira. Nesse sentido, este artigo tem o intuito de recuperar o debate em torno do livro de narrativas curtas *Signos* (1897), obra de estreia de Nestor Victor, situando seu autor no horizonte particular das relações de força objetivas e de lutas simbólicas no campo literário brasileiro.

Se, por um lado, no século XX, a incorporação de *Signos* nas histórias da literatura não deixou que o livro caísse no esquecimento literário, por outro lado, ela perpetuou determinadas certezas que remontam ao posicionamento de apenas uma parcela da crítica. A reconstituição da recepção da obra que hoje pode ser descrita como uma raridade da literatura brasileira não somente preenche certas lacunas historiográficas, mas também reacende o debate acerca da prosa de ficção finissecular no Brasil, trazendo à luz certos aspectos de *Signos* ainda pouco abordados em obras de referência.<sup>2</sup> Dentre eles estão os valores morais, discutidos pela imprensa à época de sua publicação e apenas tangenciados pela crítica no último século. À vista disso, propomos uma nova leitura da novela “Sapo”, décimo primeiro texto do volume, cuja escolha se justifica pelo fato de ter sido o título mais pronunciado pela crítica desde sua publicação, tanto por seus aspectos formais quanto pelos temas tratados.

Em um primeiro momento, de maneira panorâmica, o lugar que *Signos* ocupa na história da literatura foi abordado neste artigo a fim de, em seguida, redimensioná-lo por meio da apresentação e da discussão das sucessivas manifestações de estima da crítica literária veiculadas à época do lançamento do livro. As diferentes inflexões repertoriadas sobre *Signos* forneceram os subsídios necessários para que, mais adiante, fosse traçado um estudo mais metucioso sobre as leituras que foram feitas de “Sapo” ao longo de sua recepção crítica. Isso nos permitiu igualmente acrescentar ao debate uma nova leitura dessa novela, colocando em perspectiva sua configuração formal e temática, abarcando certos aspectos morais da época.<sup>3</sup>

### O lugar de *Signos* na história da literatura

Apesar de ter dado seus primeiros passos no meio literário quando ainda era estudante em sua terra natal, Paranaguá, interior do Paraná, foi após mudar-se para o Rio de Janeiro que Nestor Victor publicou sua primeira obra literária em livro.<sup>4</sup> Trata-se do volume composto por

---

2 Mesmo sendo possível por vezes encontrar transcrições de passagens dos contos de *Signos*, como é o caso da reprodução integral da décima primeira parte da novela “Sapo” no *Panorama do conto paranaense* (1979, p. 55-58), de Andrade Muricy, a versão integral (e talvez única) do livro de contos disponível para consulta em acervo físico é o exemplar da Fundação Casa de Rui Barbosa – a quem agradeço a atenção e o cuidado.

3 Prezando a legibilidade dos textos selecionados, a ortografia e a pontuação foram atualizadas.

4 Nestor Victor engajou-se no meio político e jornalístico desde os anos de sua juventude, tendo acumulado,

narrativas curtas intitulado *Signos*, que veio a lume pela editora carioca Tipografia Correia, Neves & C., em meados de 1897. Por essa obra e por sua produção literária subsequente – a monografia *Cruz e Sousa* (1899), o romance *Amigos* (1900), o livro de críticas *A Hora* (1901) e o livro de poemas *Transfigurações* (1902) –, Nestor Victor teve seu nome incluído, em 1905, na *Evolução da Literatura brasileira*, de Silvio Romero (1851-1914), ao lado de quem lecionou no Internato do Ginásio Nacional, atual Colégio Pedro II. Ao se debruçar sobre textos considerados literários desde 1592 até a virada do século XIX para o XX, Romero ofereceu um panorama da produção literária brasileira àqueles que desejavam “formar uma rápida vista do conjunto da evolução das letras nacionais” (ROMERO, 1905, p. 19). Por suas poesias, Nestor Victor foi então incluído no que Romero chamou de “período de reação contra o parnasianismo”, ao lado de nomes como os de Cruz e Sousa, Bernardino Lopes, Alphonsus de Guimarães, Francisco Mangabeira, Silveira Neto, Félix Pacheco e Mário Pederneiras (ROMERO, 1905, p. 55-56); e por seus contos e romance, no que chamou de “psicologismo idealista com tendências simbólicas”, junto a Raul Pompeia, Gonzaga Duque e Graça Aranha (ROMERO, 1905, p. 71).<sup>5</sup>

Ao ser incorporado à historiografia literária por meio das obras críticas de Silvio Romero, Nestor Victor garantiu a permanência de sua obra de estreia ao longo do século XX. Lúcia Miguel-Pereira, por exemplo, em 1950, não deixou de mencioná-la em sua *História da Literatura*, no capítulo referente à prosa simbolista: “Nestor Victor, crítico dos ‘novos’, chamou *Signos* o livro de contos no qual convidou os leitores a se abrigarem na arte [...]” (MIGUEL-PEREIRA, 1973 [1950], p. 230). Na década seguinte, mais precisamente em 1963, o autor foi escolhido pelo escritor curitibano Tasso da Silveira (1895-1968) para ter suas obras apresentadas no volume de número 74 da coleção *Nossos Clássicos*, iniciativa de cunho popular da Livraria Agir Editora, empresa criada em 1944 pelo acadêmico Alceu Amoroso Lima (1893-1983) – naquela ocasião, *Signos* foi evocado somente na reprodução de um trecho da crítica feita por Cruz e Sousa ao volume.

Na década de 1970, destaca-se a *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi, na qual o acadêmico analisa o volume em linhas gerais e insiste na ideia de que, nessa obra, “o atilado crítico do movimento” lançou mão de “uma linguagem expressionista *avant la lettre*” (BOSI, 1971 [1970], p. 293). Andrade Muricy, por sua vez, apesar de ter-se referido brevemente ao volume no seu *Panorama do movimento simbolista brasileiro*, considerando-o “simbolista típico, que foi largamente discutido, mas que obteve os sufrágios de Cruz e Sousa [...], de Luís Delfino e de Rocha Pombo” (MURICY, 1987 [1952], p. 337), no livro de memórias intitulado *O símbolo à sombra das araucárias*, aprofundou-se nessa obra e apresentou um

---

durante a década de 1880, os cargos de secretário da Confederação Abolicionista do Paraná, membro fundador do Clube Republicano de sua cidade natal e diretor do jornal *Diário do Paraná* (PR). Durante a década de 1890, além de ter ocupado o cargo de vice-diretor do Internato do Ginásio Nacional (atual Colégio Pedro II), também colaborou com as revistas de arte *Pallium* (PR) e *Vera Cruz* (RJ), com o semanário literário e humorístico *O Sapo* (PR) e com o jornal *Cidade do Rio* (RJ).

<sup>5</sup> Essa ideia é retomada por Silvio Romero em 1911, no *Quadro sintético da evolução dos gêneros na Literatura brasileira* (ROMERO, 1911, p. 45).

estudo atento sobre *Signos*. Nele é destacado o polimorfismo dos textos que compõem o volume, com contos afeiçoados ora ao modo dos poemas em prosa de *Gouaches* (1892) do médico e homem de letras português João Barreira (1866-1961), chamados de “fantasias”, ora “à maneira de Cruz e Sousa”, tendo sido caracterizados também como contos “de tipo normal carioca (Machado de Assis, João do Rio, Marques Rabelo)”, de “caráter mais pessoal” ou “impressionista” (MURICY, 1976, p. 175).

Massaud Moisés, em 1985, observa na linguagem dos *Signos* uma “osmose entre a ficção narrativa e descritiva e a poesia” bem como uma “adesão aos fundamentos estéticos e culturais do Simbolismo”, características que o tornam “um livro importante não apenas para a história do Simbolismo, mas também da nossa prosa de ficção”. Moisés questionou ainda os gêneros que compõem *Signos*, distinguindo tanto contos quanto narrativas que “se definem como poema em prosa, crônica poética, capítulo ou embrião de romance [...] todas participando do enlace entre a poesia e a prosa de ficção” (MOISÉS, 1985, p. 145). E acrescenta: “quando menos, ostenta o lugar de precursor, mais do que nenhum outro do tempo, em matéria de monólogo interior” (MOISÉS, 1985, p. 149).

Pesquisas mais recentes, realizadas sobretudo nas áreas de Letras e de História, mencionaram *Signos* ao arrolarem os títulos escritos por Nestor Victor, valendo-se das informações veiculadas nas obras dos críticos já mencionados e reforçando ideias como a de influência europeia sobre sua produção literária e de ruptura com o realismo e com o naturalismo (CARVALHO, 1997; SILVEIRA, 2010; SILVA, 2014). Dentre os trabalhos que se voltaram para a produção literária de Nestor Victor ou que a tangenciaram de alguma forma, vale destacar a tese de Doutorado de Marcelo José Fonseca Fernandes sobre o conto simbolista no Brasil, na qual o autor evidencia a ausência de *Signos* em acervos de instituições que se dedicam à preservação do patrimônio intelectual brasileiro assim como destaca o seu caráter seminal (FERNANDES, 2014, p. 11). A mais recente publicação de que se tem notícia e que abarca a obra do escritor paranaense foi o livro *A violência das letras* (2018), na qual o professor da Northwestern University, César Braga-Pinto, volta-se para as relações de amizade entre Nestor Victor e Cruz e Sousa, repertoria o tema do sapo na literatura finissecular brasileira e analisa a novela “Sapo”, baseando-se nas apreciações do Dante negro (BRAGA-PINTO, 2018).

### **A recepção crítica de *Signos***

Desde antes de sua publicação, o livro de estreia de Nestor Victor não passou despercebido na imprensa de sua terra natal. A redação da revista de arte curitibana *A Pena*, por exemplo, na edição do dia 16 de maio de 1897, deu a seus leitores a seguinte notícia: “*Signos*, livro de contos de Nestor Victor virá à luz da publicidade até o fim do corrente mês [...]. De há muito, o fidalgo livro é ansiosamente esperado em nosso centro literário” (*A Pena*, 16 maio 1897, p. 58).<sup>6</sup> Ainda que

---

6 Vale ressaltar que, à exceção do conto “Hiranyo e Gharba”, publicado na primeira página da edição do dia 10

não tenha sido possível constatar expectativa semelhante no Rio de Janeiro, foi na então capital da República que teve início a recepção crítica de *Signos*, sob a chancela da principal voz do simbolismo. Trata-se da crítica de Cruz e Sousa que, segundo Andrade Muricy, teria sido publicada no efêmero jornal carioca *República*, entre os dias 16 e 23 de agosto daquele ano (MURICY, 1976, p. 178-179). Nesse texto, recuperado nas obras completas de Cruz e Sousa, *Signos* foi descrito como um “livro de uma alta significação estética, tão anunciante de segredos, tão revelador de mistérios e tão sugestivo de majestade” e cujos contos, “apesar de serem trabalhados em prosa, evidenciam extasiantes modos de ser de um curioso poeta” (CRUZ E SOUSA, 1995 [1897]).

Ao aplauso do Dante negro, exaustivamente citado na fortuna crítica de Nestor Victor, seguiu o de um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras (ABL), estabelecida pouco tempo antes do lançamento de *Signos*, no dia 20 de julho daquele ano: referimo-nos ao acadêmico e polígrafo João Batista Ribeiro de Andrade Fernandes (1860-1934), figura eminente no meio literário brasileiro, que chamou a atenção do público leitor para o livro de estreia de Nestor Victor por meio da crítica publicada na edição referente aos dias 9-10 de setembro de 1897 do jornal carioca *A Notícia*. Em tom elogioso, João Ribeiro inicia seu texto pela reprodução dos primeiros parágrafos da peça inicial de *Signos*, “As serenatas”. Nela, Nestor Victor dirige-se tanto aos leitores, tratando-os por Almas – “Almas, o descanso seja convosco” (VICTOR, 1897, p. 5) – quanto aos artistas, que, em “rondas da Arte, à procura de Almas na Terra”, encontraram-se com a “Dor” e, por isso, “pendem e tremem” seus lábios “pejados de uma tempestade que é forçoso explodir” (VICTOR, 1897, p. 1). Com a promessa de que eles reconhecerão em sua obra “a condensação” de seus “soluços”, o autor convida esses últimos: “Aproximai-vos, no entanto” (VICTOR, 1897, p. 1). É nesse texto que João Ribeiro identifica “toda a estética do artista”, descrita como “harmoniosa” e “vibrante” (*A Notícia*, 9-10 set. 1897, p. 2). Sobre esse assunto, ainda acrescenta:

O que principalmente temos em vista é anotar que o livro de Nestor Victor não trai nenhuma escola, nenhuma direção definida das que hoje dividem o campo literário. Ninguém poderia dizer se os *Signos* pertencem ao naturalismo ou ao idealismo ou a qualquer dessas filosofias literárias que dominam a geração atual – o que, se se desse, enfraqueceria o valor do seu trabalho, por isso mesmo que estamos ou devemos já estar cansados e fatigados da imitação (*A Notícia*, 9-10 set. 1897, p. 2).

O advogado e homem de letras José Francisco da Rocha Pombo (1857-1933), na edição do dia 5 de outubro de 1897 do jornal carioca *Gazeta da Tarde*, como já assinalara Andrade Muricy (1987 [1952], p. 337), demonstrou seu apreço à obra de estreia de Nestor Victor.<sup>7</sup> Os sufrágios que *Signos* encontrou sob a pena de Rocha Pombo, entretanto, restringiram-se à

---

de outubro de 1895 do jornal carioca *O Paiz*, parece-nos que as narrativas que compõem o volume eram inéditas até aquele momento.

<sup>7</sup> Referimo-nos somente à conclusão do artigo intitulado “A propósito dos *Signos*, livro de contos de Nestor Victor”, assinado por Rocha Pombo, publicado no número 96 da *Gazeta da Tarde* referente ao dia 5 de outubro de 1897. Isso se deve ao fato de não haver disponível para consulta alguns números do periódico carioca, impossibilitando-nos de trazer para a discussão a primeira parte do texto.

sinopse em tom elogioso dos contos que o compõem, sem um aprofundamento crítico, que se arremata na conclusão evasiva do texto: “A outro a crítica da face literária desta obra. Por mim, fico satisfeito com este aplauso, com esta expansão entusiástica de quem se encontra com um belo espírito e diz-lhe singelamente que ficou amando” (*Gazeta da Tarde*, 5 out. 1897, p. 2).

O jornalista e engenheiro mineiro Artur de Miranda Ribeiro (1869- 1950) é quem abarca em sua crítica uma visão mais minuciosa de *Signos*. No dia 18 de outubro daquele ano, em crítica publicada na *Gazeta de Notícias*, Artur de Miranda descreve Nestor Victor como um “estranho missionário da Arte” – nunca como escritor –, “recém-vindo glorioso através das páginas emocionantes dos *Signos*”, destacando no volume as qualidades das narrativas em relação aos temas abordados bem como seu caráter sinestésico. O autor ainda prevê a estranheza que o desvio das regras gramaticais vigentes à época poderia causar no leitor, antecipando-se a reações subseqüentes da crítica:

Os *Signos* [...] não constituem um livro de hoje, escrito com todas as regras da gramática, meticolosamente feito com os olhos de vista para agradar ao público, ao tão querido e desejado público, por essa farândola de jaqueta e autoridade póstuma. Nem tampouco terá o beneplácito desses hoteleiros da escrita, que servem ideias com a mesma facilidade e prodigalidade com que nos hotéis baratos se servem mão de vaca ou mocotó de boi (*Gazeta de Notícias*, 18 out. 1897, p. 2).

Apesar de insistir no caráter inovador da obra e de revelar que sua leitura traçou em sua “alma um bem-estar de sonho, de luz difusa, de música inefável”, remetendo-se a traços conferidos ao simbolismo, Artur de Miranda identifica certas características atribuídas ao realismo e ao naturalismo. Dentre elas, destaca-se a observação como “um ponto da mais transcendente significação artística” no livro que, segundo o autor, por ser uma obra de arte, ao longo do tempo ficará “intacta, como um documento vivo, como uma página humana vista através [da] sinceridade de um espírito que a fotografou” (*Gazeta de Notícias*, 18 out. 1897, p. 2). As conclusões às quais Artur de Miranda chega ao final da crítica sobre Nestor Victor são as de que “a sua visão é ampla, a sua análise é perfeita, as suas conclusões são claras e fatais [...]. A sua obra, por consequência, é exata, documental. O seu ciclo está, pois, definido, já pode morrer” (*Gazeta de Notícias*, 18 out. 1897, p. 2).

Em 1898, Nestor Victor ainda lograva elogios na imprensa brasileira por sua obra de estreia, como pode ser verificado na edição do jornal carioca *A Notícia* referente aos dias 10 e 11 de janeiro daquele ano, na coluna “Kaleidoscópio”, assinada por A. de R., de quem não pudemos precisar a identidade. Trata-se da retrospectiva das principais publicações literárias que o articulista julgou mais notáveis em 1897, na qual teceu elogios a *Signos*: “Quanto aos livros de conto, foram ainda em menor número do que no ano de 1896, contando-se, porém, entre os autores alguns estreantes de mérito real e bem recebidos pela crítica, como, por exemplo,

Nestor Victor” (*A Notícia*, 10-11 jan. 1898, p. 2).

Apesar das críticas favoráveis de Cruz e Sousa, de João Ribeiro, de Rocha Pombo e de Artur de Miranda, Nestor Victor encontrou severa rejeição de José Veríssimo (1857-1916) na seção “Bibliografia” da *Revista Brasileira* do primeiro trimestre de 1898. Em sua crítica, o acadêmico contestou o caráter inovador que Nestor Victor incutia em sua imagem de autor: “ilude-se, entretanto, supondo-se fora de qualquer grupo ou escola, independente de qualquer cânon estético [...]. Por maior que seja a personalidade, a individualidade de um escritor [...] deriva de alguém e obedece às imposições inconscientes do seu passado ou do seu meio” (*Revista Brasileira*, jan.-mar. 1898, p. 250-251).<sup>8</sup> Nesse sentido, Veríssimo pôs em questão não somente o emprego de técnicas atribuídas ao naturalismo – “a fabulação e certas exterioridades das novas escolas é ainda a forte seiva naturalista” – como também ressaltou os “erros graves” e a “extrema liberdade com a língua” na redação de seus contos, referindo-se sobretudo à “falta de sistema, dificuldades de expressão de pensamento, impropriedades” e ao emprego de neologismos (*Revista Brasileira*, jan.-mar. 1898, p. 252-253). Erigindo a argumentação de sua crítica em torno do que chamou de frases que “*ne se tiennent pas debout*”, Veríssimo esclarece que seu texto não tencionava ser condenatório, “apenas uma advertência cordial e amiga” ao escritor estreante (*Revista Brasileira*, jan.-mar. 1898, p. 254).

Na esteira da crítica de Veríssimo, Félix Pacheco (1879-1935) foi mais um dos homens de letras que garantiram a presença de *Signos* na imprensa brasileira. Na crítica intitulada “O Sr. Nestor Victor e sua obra”, publicada na edição da revista carioca *A Meridional* do dia 28 de fevereiro de 1898, dissertou sobre a produção literária do escritor paranaense em um tom jocoso acerca dos méritos identificados pela crítica à época do lançamento do livro: “Lendo os *Signos* do Sr. Nestor Victor, ainda sob a impressão fortíssima dos artigos admiráveis que Cruz e Sousa publicara no *República*, em agosto de 1897, sofri bem mais do que as decepções de *Escarmentado* na sua peregrinação pela Europa” (*A Meridional*, 28 fev. 1898, p. 14).<sup>9</sup> Segundo Félix Pacheco, a crítica de Cruz e Sousa foi considerada um erro, visto que ela é o fruto de “uma Estima, da cegueira de um Afeto! Erro bendito, embora pernicioso, porque graças a ele uma gralha pôde, sem protesto, cobrir-se com penas de pavão” (*A Meridional*, 28 fev. 1898, p. 14). Referindo-se a Nestor Victor como “pseudoartista”, o crítico ainda apontou que *Signos* foi impresso à custa do autor e arrematou seu parecer afirmando que essa obra “devia ter circunscrito a sua circulação” a Sapopemba, onde fora publicada (*A Meridional*, 28 fev. 1898, p. 14 e 16).

<sup>8</sup> Durante a década de 1890, notícias sobre a conformação de um clã que se autointitulava grupo dos Novos foram publicadas na imprensa brasileira, reforçando filiações literárias e criando uma identidade coletiva: “Os Novos. No Liceu de Artes e Ofícios reuniram-se, ontem, os talentosos moços Rafael Pinheiro, Eugênio Proença, Colatino Barroso, Alfredo Caminha, Antonio Austregésilo, Oliveira Gomes, Nestor Victor e outros e organizaram uma associação literária que, sob o título acima, visa o escopo de o mais amplamente possível desenvolver as nossas letras, com a publicação de obras nacionais e de uma revista [...]” (*Gazeta da Tarde*, 26 dez. 1896, p. 1).

<sup>9</sup> Referência ao conto *Histoire des voyages de Scarmentado écrite par lui-même (1753/1756)*, de Voltaire.

A estreia de Nestor Victor foi novamente evocada nas páginas dos periódicos brasileiros em 1899, desta vez no *Jornal do Brasil*, na ocasião do lançamento de sua monografia sobre Cruz e Sousa, provavelmente a fim de dar lastro à recém-lançada obra do “delicadíssimo *conteur* e fantasista dos *Signos*” (*Jornal do Brasil*, 18 maio 1899, p. 2). A partir desse momento, o escritor paranaense passa a ser apontado pela imprensa como “um dos espíritos mais originais e mais cultos” da nova geração de escritores, apesar dos protestos de alguns nomes da crítica literária da época, igualmente “conhecido como *conteur* e poeta” (*A Notícia*, 11-12 abr. 1900, p. 1). Nesse sentido, *Signos* também colheu aplausos no interior das críticas de suas obras subsequentes, como é caso da crítica ao romance *Amigos* (1900), assinada por João do Rio (1881-1921) sob o pseudônimo de Claude:

Quando apareceu o primeiro volume do Sr. Nestor Victor, uma coleção de contos e prosas sob o título *Signos*, toda a gente julgou ter por diante um homem de valor. Eu mesmo, que os pequerruchos literários dizem derrocar tudo, para fazer essa coisa má que se chama subir, só não gritei o meu elogio franco e leal, porque naquela ocasião não tinha jornal.

Entretanto, de uma leitura simples guardei tal impressão, que ainda me lembro o tom original das fantasias, e o mundo brusco dos contos (*Cidade do Rio*, 24 abr. 1900, p. 2).<sup>10</sup>

À época da publicação de *A Hora* (1901), *Signos* foi novamente evocado nas páginas da imprensa carioca, desta vez nas “Notas literárias” da *Gazeta de Notícias*, nas quais Laudelino de Oliveira Freire (1873-1937) traz para a discussão a crítica mordaz que José Veríssimo fizera anos antes:

[...] o Sr. José Veríssimo alvejou-o com ríspida censura, embora se sentisse que essa censura fosse filha da prevenção, porque aquele escritor teve a nobre franqueza de confessar que se julgava um independente [...]. Quem não sente através [da] clareza destas palavras que essa obediência outra coisa não quer significar senão a passividade dos moços às indicações, às ideias e aos interesses do grupo chefiado por aquele crítico? O Sr. Veríssimo ataca sistematicamente a todos que não se relacionem direta ou indiretamente com a sua roda (*Gazeta da Tarde*, 1º ago. 1901, p. 1-2).

Se, durante o século XX, no âmbito da prosa de ficção simbolista, *Signos* ocupou nas histórias da literatura um lugar obscuro, ao final do século XIX, no que se refere à crítica feita na imprensa brasileira, é possível afirmar que o livro de estreia de Nestor Victor reverberou no tempo, sobretudo graças ao destaque dado à novela “Sapo”.<sup>11</sup>

---

10 Três dias depois da publicação da crítica a seu romance, Nestor Victor enviou uma carta à redação do jornal carioca: “Claude recebeu hoje, do Sr. Nestor Victor, uma carta delicada e distinta, onde o autor do ‘Sapo’ diz ter feito o romance *Amigos* antes de suas obras publicadas. Retificando o que era impossível saber, e esperando por um novo volume do talentoso escritor, Claude agradece” (*Cidade do Rio*, 27 abr. 1900, p. 1).

11 Em 1898 há ainda a crítica aos contos “Alegria fúnebre”, “Olverio”, “Gavita”, “Victoria” e “Sapo” publicada anonimamente no jornal curitibano *Gazeta do Povo*, na edição do dia 23 de abril 1898. Referimo-nos somente à oitava parte do artigo intitulado “A Arte e os *Signos*, de Nestor Victor”, publicado no número 80 da *Gazeta do Povo*

## Dissecações do “Sapo”

Dentre os textos que compõem os *Signos*, aquele mais pronunciado pela crítica, desde o seu lançamento até os dias atuais, foi a novela “Sapo”. Segundo Rocha Pombo, esta é a “estupenda criação” do volume “que o autor teve a crueldade de colocar no fim do livro, talvez por um capricho de gênio que quer se despedir de nós, deixando-nos a alma sacudida de admiração, de surpresas e de amarguras” (*Gazeta da Tarde*, 5 out. 1897, p. 2). E adverte o leitor: “Leia o ‘Sapo’ quem quiser ver como se sobe e se desce na vida, e sobretudo, como num homem se podem resumir todos os mistérios que envolvem o grande tema do mundo moral” (*Gazeta da Tarde*, 5 out. 1897, p. 2).

Se, na crítica de Rocha Pombo, o “Sapo” é abordado por meio de um sucinto resumo do enredo, deixando entrever a característica *tranche de vie* preconizada pelo naturalismo, nas quase duas colunas que a crítica de Arthur de Miranda ocupava no jornal tem lugar uma análise menos superficial da novela. Nesse texto, são abordados os personagens de Ernesto – “o cactus florente adormecido na doçura romântica de amoroso sonho lânguido” –, de Bruce – “alma agitada, movendo-se no ar, tipo sangrento da Espécie [...], com rápidos desequilíbrios mentais, no sangue trazendo o gérmen da indecisão da nebulosidade”-, e de seu pai – “grotesco, esqualido cigano diabólico e sonâmbulo” (*Gazeta de Notícias*, 18 out. 1897, p. 2). Os personagens, segundo o crítico, seriam representantes da “fase social inteira”, que aparece “quando os interesses se chocam e os caracteres se poluem” e que têm por resultado uma “onda coletiva [que] parece desabar na mais ignóbil anarquia moral e social” (*Gazeta de Notícias*, 18 out. 1897, p. 2). Por trás de tal juízo, aparecem discretamente valores morais da época que perpassam os comentários públicos sobre essa obra, tais como a insinuação da relação homoerótica entre Bruce e Ernesto – os “impulsos do coração” reprimidos (*Gazeta de Notícias*, 18 out. 1897, p. 2).

Na oitava parte da crítica sem assinatura publicada no jornal paranaense *Gazeta do Povo*, a novela é vista como a síntese das qualidades literárias de seu autor:

Na extraordinária concepção do “Sapo”, Nestor Victor acumulou toda a exuberância da sua individualidade artística.

Os processos de trabalho, a sua orientação espiritual, o elevado alcance de observação e de interpretação psicológica, reuniram-se aí, talhando figuras com tão abruptos acordos de sugestão humana, que o espírito do leitor anseia por apanhar o conjunto da obra, empolgando-se em um *frisson* de nervos pela tremenda verdade daqueles tipos singulares. (*Gazeta do Povo*, 23 abr. 1898, p. 2).

Paulo Barreto, por sua vez, sob o pseudônimo de Claude, reconheceu que, apesar da engenhosidade do enredo, aquilo que julgou serem imperfeições de escrita encobriram as qualidades da narrativa:

---

de 23 de abril de 1898. Isso se deve ao fato de não haver disponível para consulta as edições anteriores do periódico curitibano, impossibilitando-nos de trazer para a discussão as demais partes do artigo.

No fim desse volume de estreia, o Sr. Nestor imprimia um extraordinário conto, que tinha do febril Poe e do mórbido Maupassant sugestivamente intitulado “Sapo”. Nesse trabalho de concepção – repito, extraordinária, a exposição mal-acabada, a falta de unidade no estilo, as falhas repentinas, os tipos muito esclarecidos às vezes, apagados em outras, punham o leitor irritado.

[...]

Esse conto era enervador na essência, enervador por ver a gente uma tão bela ideia tão mal trilhada, e dizia já influência do Sr. Victor para as composições de longo fôlego, evidenciando a tara da decadência, de que sofre todo o seu ser (*Cidade do Rio*, 24 abr. 1900, p. 2).

No século XX, das referências às narrativas que compõem *Signos*, destaca-se a breve menção de Alfredo Bosi em sua *História da literatura brasileira*, na qual afirma que a obra de estreia de Nestor Victor tem um caráter antecipatório de uma escrita de vanguarda, “cujo exemplo sério é a novela ‘Sapo’, história de um rapaz que se alheia radicalmente da sociedade até ver-se um dia em um animal repelente [...]” (BOSI, 1971 [1970], p. 293). Já Andrade Muricy afirma que “Nestor Victor criou, no livro *Signos*, a melhor novela simbolista que possuímos: ‘Sapo’” (MURICY, 1987 [1952], p. 55); mais tarde acrescenta essa novela ao rol de títulos de prosa de ficção simbolista, compostos por, dentre outras obras, aquelas de Gonzaga Duque, de Rocha Pombo e de Graça Aranha (MURICY, 1976, p. 179). Massaud Moisés, por sua vez, resumiu seu enredo da seguinte maneira:

Esse conto [...] gira em torno da amizade meio esdrúxula entre dois rapazes, Ernesto e Bruce, que começa a desmoronar quando o primeiro se amasia com uma decaída. O rompimento, logo às primeiras páginas, desencadeia profunda crise espiritual em Bruce, que, aguçando-se e provocando o estreitamento do seu círculo social e profissional, acaba por condená-lo à loucura. Numa espécie de antecipação de Ionesco, chama os medíocres mundanos de sapos, e vai aos poucos assumindo a postura mental e física de um batráquio [...] (MOISÉS, 1985, p. 145).

As diferentes interpretações de “Sapo”, desde sua publicação até os dias atuais, ora se detinham na forma da novela, abarcando aspectos que incidiam sobre a condução da narrativa e seu pertencimento a determinada corrente estética, ora fixavam o olhar no enredo, tangenciando em maior ou menor medida seus interditos morais e psicológicos. Nesse sentido, é a fim de colocar em perspectiva certos valores estéticos e traços estilísticos destacados pela crítica que propomos nova leitura da novela “Sapo”, cujo enredo pode ser sintetizado da seguinte maneira: Bruce desentende-se com seu amigo Ernesto e entra em um processo de declínio social e moral que muda seu estado psicológico, passando a se comportar como um sapo, o que o leva à clausura de um sanatório.

Iniciada *in media res*, a narrativa apresenta ao leitor, sem maiores rodeios, certa tensão entre Bruce e Ernesto, provocada pelos ciúmes do primeiro e pela reivindicação do segundo por mais liberdade: “Mas, afinal, parece que eu tenho o direito de dispor de mim mesmo... opôs o Ernesto” (VICTOR, 1897, p. 131). Não é preciso prosseguir com a leitura até os próximos

capítulos para perceber que a sugestão do desejo de Bruce por Ernesto é o eixo em torno do qual a narrativa se erigirá. É, entretanto, por meio de uma dicção na qual predominam comparações dos personagens com animais que esse desejo é representado e que a trama avança.

As características animais das personagens provêm não apenas da classe dos anfíbios – sob os mais diversos termos e como o título da novela sugere –, mas também se expande a outras linhagens de animais, como a dos felinos:

O Ernesto encarou-o um momento. Seus olhos, que eram tão brandos, quase femininos, esfuziavam agora de raiva. Mas, vindo-lhe uma resolução, ele estalou a boca com desprezo, tomou o chapéu que estava sobre a mesa, e foi saindo, estonteado, as costas grossas, como o dorso de um gato que embreveceu (VICTOR, 1897, p. 133).

O cotejo dos personagens com animais parece não se dar por acaso: tal qual a taxonomia e assim como fizera Honoré de Balzac (1799-1850) na *Comédia Humana* ou Émile Zola (1840-1902) nos *Rougon-Macquart*, Nestor Victor definiu grupos com base em características comuns. Assim como os escritores franceses, o escritor paranaense, no “Sapo”, definiu um sistema de classificação pautado não somente em características físicas, mas também em aspectos psicológicos dos personagens. Nesse sentido, Bruce é descrito como um homem de “temperamento sanguíneo”, que rosou e grunhiu na ocasião da briga com Ernesto, mais tarde comportando-se “como um tigre que assanham dentro da jaula” ao andar “de uma extremidade à outra, no seu quarto [...], com violentas passadas” (VICTOR, 1897, p. 132 e 137, respectivamente). No que diz respeito às características físicas, algumas delas são descritas de modo a arrematar a imagem bestializada do homem que “já completara trinta anos”, como a boca que se esverdeou “num sorriso sardônico [...], talhada de um grande golpe amargo” – remetendo à boca de certos anfíbios (VICTOR, 1897, p. 132).

Por ser um personagem de certo modo secundário na novela, Ernesto é menos zoomorfizado, mas ainda assim referido por Bruce como “cobra” (VICTOR, 1897, p. 136). Soma-se a isso a exposição de determinadas particularidades de Ernesto que o caracterizam como uma presa para animais frugívoros: “era um rapaz de estatura mediana, vinte e quatro anos aparentes, pequeno bigode castanho a sombrear-lhe os lábios frescos, delicados, vermelhos, que faziam lembrar a polpa de uma goiaba” (VICTOR, 1897, p. 131). As diferenças entre os personagens se confirmam mais à frente pelo contraste assinalado pela voz do narrador:

Entre os dois um contraste de aparências completo. Enquanto o Bruce tinha aquela compostura inalterável, aquela rígida gravidade de maneiras, todos os membros do corpo em disposição determinada para fazer conjunto, que já se fixara de um modo definitivo, irrevogável, o outro era todo desconjuntado, atirava as pernas à toa, um passo cá, um passo lá, como marinheiro em terra, trazia os braços sem saber onde pô-los, e era alegre, ria, ria a perder, por qualquer frase que o amigo, olhando para diante, dizia entre os dentes, enquanto este guardava, apesar dessa hilaridade que provocara, os seus modos soberanos e sérios (VICTOR, 1897, p. 139).

A briga entre Bruce e Ernesto, figuras tão distintas e que outrora mantiveram uma relação de amizade estreita, não ocorreu por acaso: Ernesto “tomara à sua conta, por desvario da mocidade, uma mulher de baixa espécie, com todo o fogo da primeira paixão carnal”, pondo fim à relação que durou cinco anos (VICTOR, 1897, p. 135). Como fizera Adolfo Caminha (1867-1897) no *Bom Crioulo* dois anos antes, romance em que D. Carolina foi o pivô da separação entre Amaro e Aleixo, a referida mulher da novela de Nestor Victor, descrita na confluência da voz do narrador com a de Bruce como uma “bruxa trapuda que se fez *coquette*” e como “ídolo cornoide”, foi a causa do afastamento entre Bruce e Ernesto (VICTOR, 1897, p. 150). Não sem razão, a mulher se tornou uma espécie de rival de Bruce.

Com o agravamento do estado melancólico de Bruce e com o abandono do amigo, o fluxo linear da narrativa é atravessado por uma analepse que remonta ao início da amizade entre ambos. Vem à luz, assim, uma questão que se arrastava no tempo e que jazia ignorada por Bruce: no escritório em que trabalhavam, os amigos eram alvo dos olhares, das especulações e das fofocas dos colegas; em menor medida para Ernesto, com mais intensidade para Bruce: “Estabelecera-se em torno de ambos, no escritório, uma tácita conspiração, que transpirava sob a forma da desconfiança e do desdém” (VICTOR, 1897, p. 147). A mudança no plano temporal sai do passado, mais à frente, com a exposição dos pensamentos de Bruce sobre como seria sua vida daquele momento em diante, seguidos por um pranto que tomou proporções de dilúvio.

As características de anfíbio de Bruce, que foram sutilmente representadas no início da novela, tornam-se mais bem delineadas a partir do momento em que o personagem se depara com Ernesto acompanhado de sua rival:

Uma cólera terrível apertou-lhe a garganta. Ele ficou hirtó por instantes, a boca como a de um torturado que proibiram de falar, os olhos esbugalhados e rubros. Mas, por fim, a voz lhe pode sair, e ele, como um louco, ante a estupefação dos curiosos, gritou para a porta, num tom esganiçado e histérico:

– Canalhas! canalhas! canalhas!... (VICTOR, 1897, p. 155).

Além de essa passagem registrar um momento em que é deflagrada a manifestação física de traços anfíbios nos olhos de Bruce, ela também aponta para um caso de patologia, a histeria masculina. Sem a intenção de incorrer em uma abordagem psicanalítica do texto literário, tampouco de reduzi-lo a um movimento de explicitações de causa e de efeito, encaramos o caso da histeria masculina assim como a homossexualidade na novela em questão como representações literárias de condições que, longe de se oporem, se completam. A inibição dos impulsos de Bruce acontece, nesse sentido, sob o signo da moral cristã, representada pelos livros que compunham sua biblioteca – “dois livros apenas: a Bíblia em formato portátil, e um resumo de doutrinas místicas, quase louco, de um sueco” (VICTOR, 1897, p. 158)<sup>12</sup> –,

---

12 Presumimos que a referida doutrina mística seja uma alusão aos escritos do cientista, filósofo e teólogo sueco

assim como segundo os valores da época, que judicialmente o consideraria como um “invertido sexual” digno de punições (CASTRO, 1934 [1895], p. 211-248).

A evocação de um episódio da vida de Bruce em que o personagem tenta se adequar ao ambiente em que vivia é colocada em perspectiva, corroborando a ideia de que sua aversão às mulheres seria algo incontornável: “– Eu sou assim! Eu não posso estar com vocês, mulher! [...] nisto o infeliz, ante os olhos desmedidamente abertos da pobre humilhada, encurvou-se, fez um rito terrível, e deitou pela boca indominável vômito” (VICTOR, 1897, p. 166-167). Em conformidade com as ideias médico-jurídicas sintetizadas no final do século XIX por Francisco José Viveiros de Castro (1862-1906), que considerava que “todos os pederastas experimentam pela mulher repulsão e desgosto; quando a aberração está plenamente instalada, a impotência em face do outro sexo é quase radical” (CASTRO, 1934 [1895], p. 229), a declaração de Bruce confirmaria sua homossexualidade. O jurista ainda acrescenta: “Estes indivíduos [...], obrigados ou a guardar uma continência perpétua ou a ceder à inclinação, acabam entregando-se ao amor antifísico que para eles é o natural” (CASTRO, 1934 [1895], p. 230).

Nesse contexto, a corporificação de traços de animais espraia-se gradualmente por toda a volta de Bruce, igualmente abarcando seus ex-colegas de trabalho:

Os homens, de tão negros que lhe ficavam, já lhe pareciam verdes, caíam de quatro, e a terra se lhe afigurava, então, um pantanal imenso, estagnado e podre, coalhado de sapos, a coaxarem miseráveis e repugnantes.

– Sapos! sapos! gritava ele agora [...]. Sapos, é o que eles todos são, os miseráveis bandidos (VICTOR, 1897, p. 170).

Anteriormente à ocasião em que Bruce proferiu tais insultos, ele havia sido despedido do cargo de desenhista de plantas do escritório no qual Ernesto trabalhava como escriturário. A diferença de profissão é significativa tendo em vista que Bruce lidava com projeção e projeto, enquanto Ernesto trabalhava com documentos concluídos e chancelados. De certo modo, os ofícios delineiam o perfil psicossocial dos personagens uma vez que este é estabelecido e bem aceito e aquele é um sujeito deambulante, instável e rechaçado. Na sequência, Bruce procura novas ocupações, porém sem obter sucesso em sua empreitada – utilizando doravante “sapos” como um “epíteto, em furor” (VICTOR, 1897, p. 180). Ao final de três meses, decide mudar de cidade e recomeçar a vida, mas desiste logo da ideia; em seguida, busca uma colocação em uma empresa por mais dois meses. Suas buscas são feitas não mais pelo contato direto com empresas, mas passam a acontecer nas calçadas, onde esperava infundadamente encontrar um novo emprego, andando “pelas ruas como uma mulher de *trottoir*” (VICTOR, 1897, p. 189). Nesse “terreno escorregadio das facilidades morais”, tem início o processo de “decomposição” de Bruce (VICTOR, 1897, p. 192).

A narrativa entra em uma curva descendente quando Bruce faz amizade com um homem

---

Emanuel Swedenborg (1688-1772).

descrito como um “sultão de pocilgas”, “um sibarita dos de pior espécie” que tinha “vícios de Sodoma”, cuja fisionomia também poderia ser relacionada à de um sapo: “olhos pretos, meio mortos [...], olheiras extremamente inchadas, beiços grossos” (VICTOR, 1897, p. 195 e 197-198, respectivamente). O tom da escrita, nesse momento, toma um rumo diferente, fazendo-se notar termos franceses tais como *canaille*, *cognac*, *déclassé* e *vaudeville*, por exemplo, empregados quando o novo amigo está por perto – o que poderia apontar para um imaginário de liberdade de costumes associado à França. Bruce progressivamente vai-se dando conta de que entre ele e seu novo amigo havia inúmeras semelhanças, vendo-se espelhado nele e entregando-se à bebida. Ao final da novela, enfim, vem até Bruce, por meio de “uma espécie de pesadelo, um sonho estrambótico e incômodo”, que se repetiu nas noites seguintes, a síntese de todos os julgamentos pelos quais passou (VICTOR, 1897, p. 200). Em sonho protagonizado pelo pai, que ora lançou sobre o filho um olhar “de desprezo e de lástima”, ora “a ridicularizar-lhe [sic]”, Bruce confessou as relações que mantivera com seu novo amigo (VICTOR, 1897, p. 201 e 204). Sua declaração levou o pai, furioso, a insultá-lo de sapo, o que reverberou em sua mente e o fez se sentir sapo “fisicamente, em verdade” (VICTOR, 1897, p. 206):

Ele viu malhas amarelas e verde-escuras cobrirem-lhe o corpo, os olhos saltaram-lhe, rubros, das órbitas, veio-lhe uma ânsia enorme de desabafar aquela angústia, mas, ao mesmo tempo ele sentiu uma força invencível impeli-lo para o solo, onde caiu com as duas mãos, que já lhe pareceram encurtar-se com forma de patas. Então, saltando, saltando, quadrúmano, ele começou a arrancar da alma umas notas de fazer chorar pedras, mas sob a forma horrível de um coaxar perfeito, com que despertou toda a casa, assombrada.

Bruce estava para sempre louco.

[...]

Tem-se por um grande batráquio solitário, encurralado numa espécie de aquário lamacento e triste. Passa horas apanhando insetos, de boca entreaberta, ou a catar do solo cousas malsãs, negando-se a receber outros quaisquer alimentos (VICTOR, 1897, p. 206).

Na novela “Sapo”, a figura humana se desenha, assim, por comparações com animais – “como um boi fora de horas”, “como um hipopótamo exilado num reino de pulgas”, “como um demônio de juba de fogo” (VICTOR, 1897, p. 140, 157 e 171, respectivamente). A associação da novela aos valores do naturalismo se dá não somente pelo trabalho com a linguagem, mas também por alguns valores dessa estética que são patentes na narrativa, como o determinismo de que o narrador se vale para fundamentar a homossexualidade do protagonista:

Porque, a par da arrebatada corrente de ideias místicas que aqueles livros lhe haviam incutido na idade viril, havia em seu espírito outra corrente diabólica, igual na efervescência, de negações e iconoclasias. Eram correspondências rítmicas, inevitáveis, da desolação em que ele se criara, sem ter um legítimo afeto feminino, uma canção adormecedora de mulher que lhe embalasse o berço, de uma mãe que lhe pusesse na alma, beijando-lhe a fronte, o pólen de ouro de algumas ilusões. Eram influxos das avalanches do século, caindo-lhe sobre a cabeça abrasada no abandono [...] (VICTOR, 1897, p. 171).

À ausência da figura materna como causa da homossexualidade de Bruce, soma-se o fator hereditário: “Achava bem possível que o velho [seu pai] tivesse a sombra daquilo de que ele, Bruce, era o relevo desesperado” e, por vezes, empregam-se vocábulos técnicos, como em “depravar-lhe a pituitária” (VICTOR, 1897, p. 174 e 150, respectivamente), ao referir-se à glândula responsável por produzir, dentre outros, os hormônios que nos homens controlam a produção de testosterona e de espermatozoides.

Em contrapartida, ao mesmo tempo que um vocabulário técnico tem lugar na novela, há o uso frequente de expressões que deixam entrever a subjetividade do narrador, como se lê em “era semelhante ao antropeide vencendo pelo terror a fêmea que lhe estava revel” (VICTOR, 1897, p. 134). É possível identificar também o uso frequente de modalizadores do discurso, de advérbios de modo, da gradação do léxico que pertence ao domínio do cognitivo, do pensamento, da avaliação e da percepção. Neste último caso, talvez haja o distanciamento que parte da crítica identificou, no século XIX, entre o “Sapo” e a escrita de ficção naturalista, que primava por um narrador menos perceptível.

Antes de ser incorporado à história da literatura brasileira, *Signos* teve sua recepção em um contexto polifônico, no qual conheceu não somente os sufrágios aos quais Andrade Muricy (1987 [1952], p. 337) se refere, mas também os de Artur de Miranda, de Paulo Barreto e de Laudelino de Oliveira bem como as reprimendas de José Veríssimo e de Félix Pacheco – sendo possível acrescentar a essa lista as críticas das quais não pudemos precisar a autoria. A recepção da obra de estreia de Nestor Victor, assim, esteve sob o arrimo de intelectuais e de jornalistas com os quais mantinha relações úteis e de amizade, tanto no âmbito privado quanto profissional, o que certamente garantiu sua sobrevivência literária.

A reconstituição da circulação dessa obra, à época de seu lançamento, permite-nos finalmente apontar com mais segurança a posição ocupada pelo escritor paranaense no campo literário brasileiro: tanto pelo grupo de críticos mobilizados na imprensa brasileira, que lhe garantia certo prestígio entre os pares, quanto pela imagem de autor “novo”, criada paulatinamente ao longo de sua trajetória, que o distanciava dos movimentos literários dominantes na prosa brasileira no final do século XIX – o realismo e o naturalismo, cuja popularidade os atrelava a valores rechaçados pela crítica, como questões de mercado e qualidade do público leitor captado –, Nestor Victor ocupou um lugar menos periférico.

A inclusão de *Signos* nas histórias da literatura como uma obra simbolista também pode ser reavaliada ao voltarmos para os valores estéticos identificados pela crítica ao longo das apreciações ao volume, o que ratificaria a discussão sobre a prosa de ficção brasileira finissecular. Ao mesmo tempo que as análises publicadas na imprensa perceberam os valores estéticos de *Signos* relacionados à estética dos “novos” – o simbolismo –, são igualmente identificados traços estilísticos do realismo e do naturalismo, como a escrita pautada no real e o aspecto documental da obra. Esse é o caso, por exemplo, da novela “Sapo”, na qual a corporificação

de características animais, já vista na obra de diferentes autores, é ressignificada sob a pena de Nestor Victor. Assim, as assertivas de que essa obra é uma das representantes da prosa simbolista brasileira podem ser revistas e redimensionadas. No mais, vale ressaltar também os diferentes pontos de vista sobre o papel que “As serenatas” desempenha em *Signos*, visto tanto como um texto que faz as vezes de prefácio do volume, como apontou José Veríssimo (*Revista Brasileira*, jan.-mar. 1898, p. 250), quando como “uma ‘abertura’ à maneira de Cruz e Sousa” (MURICY, 1976, p. 175), o que reconfiguraria os gêneros que compõem o que a crítica do século XX veio chamando de “livro de contos”.

## Referências

BARREIRA, J. *Gouaches*. Porto: Lugan e Genelieux Editores, 1892.

BOSI, A. *História concisa da literatura brasileira*. 43. ed. São Paulo: Cultrix, 1971 [1970].

BRAGA-PINTO, Cesar. “Nestor Victor (1897-C.1922)”. In: \_\_\_\_\_. *A violência das letras: amizades e inimizades na literatura brasileira*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018, p. 223-274.

CAMINHA, A. *Bom-Crioulo*. Apresentação e Notas de Salette de Almeida Cara. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014 [1895].

CARVALHO, A. I. de. *Nestor Vitor: Um intelectual e as idéias do seu tempo 1890-1930*. Curitiba: Aos quatro ventos, 1998.

CASTRO, F. J. V. de. “Os Pederastas”. In: \_\_\_\_\_. *Atentados ao pudor; estudo sobre as aberrações do instinto sexual*. 3. ed. Rio de Janeiro: Livraria Editora Freitas Bastos, 1934 [1895], p. 211-248.

COMERLATTO, W. J.; CHAGAS, L. C. P. *Nestor Victor; um ilustre paranaense*. Paranaguá: [s.n.], 2002.

CRUZE SOUSA, J. da. “Dispersos”. In: \_\_\_\_\_. *Obra Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995 [1897], p. 808.

FERNANDES, M. J. F. *O conto simbolista no Brasil; seguido de antologia comentada*. 2014. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.letras.ufrj.br/posverna/doutorado/FernandesMJF.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2018.

MIGUEL-PEREIRA, L. *História da literatura brasileira*. Prosa de ficção: de 1870 a 1920. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio Editora, 1973 [1950].

MOISÉS, M. *História da literatura brasileira; Simbolismo (1893-1902)*. São Paulo: Cultrix, 1985.

MURICY, J. C. de A. *O símbolo à sombra das araucárias; memórias*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Cultura e Departamento de Assuntos Culturais, 1976.

\_\_\_\_\_. *Panorama do movimento simbolista brasileiro*. 3. ed., v. 1. São Paulo: Editora Perspectiva, 1987 [1952].

\_\_\_\_\_. *Panorama do conto paranaense*. 3. ed., v. 1. Notas bibliográficas de Leopoldo Scherer. Curitiba: Fundação Cultural, 1979.

ROMERO, Silvio Vasconcelos da Silveira Ramos. *Evolução da Literatura brasileira (vista sintética)*. Campanha: [s.n.], 1905.

\_\_\_\_\_. *Quadro sintético da evolução dos gêneros na Literatura brasileira*. Porto: Livraria Chardron de Lello & Irmão, 1911.

SILVA, C. P. da. *A representação da estética simbolista e sua receptividade no contexto cultural e literário do Brasil e de Portugal*. 2014. Dissertação (Mestrado em Literatura Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://web.opendrive.com/api/v1/download/file.json/N18xMzg4Njk5NDVf?inline=0>. Acesso em: 9 jun. 2018.

SILVEIRA, A. V. da. *Análise da crítica literária de Nestor Vitor e seus diálogos teóricos*. 2010. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Federal do Paraná, Paraná. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Allan\\_Silveira/publication/274633496\\_Dialogos\\_criticos\\_de\\_Nestor\\_Vitor/links/5523d7080cf223eed37fea7b/Dialogos-criticos-de-Nestor-Vitor.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Allan_Silveira/publication/274633496_Dialogos_criticos_de_Nestor_Vitor/links/5523d7080cf223eed37fea7b/Dialogos-criticos-de-Nestor-Vitor.pdf). Acesso em: 9 jun. 2018.

SILVEIRA, T. da. *Nestor Vitor; Prosa e poesia*. Rio de Janeiro: Agir. 1963.

VICTOR, N. *Signos*. Rio de Janeiro: Typographia Correia, Neves & C. 1897.

\_\_\_\_\_. *Cruz e Sousa*. Rio de Janeiro: [s.n.], 1899.

\_\_\_\_\_. *Amigos*. Rio de Janeiro: Ed. Debate, 1900.

\_\_\_\_\_. *A Hora*. Os Desplantados, de Maurice Barrès, O Cyrano de Bergerac, de Edmond Rostand, H. Ibsen. Rio de Janeiro: H Garnier, 1901

\_\_\_\_\_. *Transfigurações*. Rio de Janeiro: H Garnier, 1902.

### **Periódicos consultados**

*A Meridional; revista internacional*, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, 28 fev. 1898.

*A Notícia*, Rio de Janeiro, ano 4, n. 215, 9-10 set. 1897; ano 5, n. 11, 10-11 jan. 1898; ano 7, n. 86, 11-12 abr. 1900.

*Cidade do Rio*, Rio de Janeiro, ano 12, n. 95, 24 abr. 1900; ano 12, n. 98, 27 abr. 1900.

*Gazeta da Tarde*, Rio de Janeiro, ano 17, n. 357, 26 dez. 1896; ano 18, n. 96, 5 out. 1897; ano 22, n. 169, 1º ago. 1901.

*Gazeta de Notícias*, Rio de Janeiro, ano 23, n. 291, 18 out. 1897.

*Gazeta do Povo*, Curitiba, ano 3, n. 80, 23 abr. 1898.

*Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, ano 9, n. 148, 18 maio 1899.

*O Paiz*, Rio de Janeiro, ano 12, n. 4026, 10 out. 1895.

*Revista Brasileira*, Rio de Janeiro, tomo 8, jan.-mar. 1898.