

REVISTA

# Linguagem

*em  
pauta*

ISSN: 2764-9288



Vol. 5 | N. 2 | 2025

# **Linguagem em pauta**

**ISSN: 2764-9288**

**Ano 5, Vol.5, Num.2, 2025**



UNIVERSIDADE ESTADUAL  
VALE DO ACARAÚ

**Reitora**

Izabelle Mont'Alverne Napoleão Albuquerque

**Vice-Reitor**

Francisco Carvalho de Arruda Coelho

**Pró-Reitora de Planejamento e Administração**

Kaliny Kélvia Pessoa Siqueira Lima

**Pró-Reitora de Graduação**

Jônia Tírcia Parente Jardim Albuquerque

**Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Antônio Glaudenir Brasil Maia

**Pró-Reitora de Extensão e Cultura**

Rebeca Sales Viana

**Pró-Reitora de Assuntos Estudantis**

Ana Íris Tomás Vasconcelos

**Pró-Reitora de Gestão de Pessoas**

Betânia Moreira de Moraes

**Diretora do Centro de Filosofia, Letras e  
Educação**

Maria Elisalene Alves dos Santos

**Coordenador do Curso de Letras**

Francisco Vicente de Paula Júnior

**Editora-chefe**

Flávia Cristina Cândido de Oliveira Carneiro

**Editores-adjuntos**

Francicle Fortaleza Bento

Jessé de Sousa Mourão

João Paulo Eufrazio de Lima

Jorge Luiz Adeodato Júnior

**Revisor**

Francisco Sérgio Fernandes Carneiro

**Capa**

Jessé de Sousa Mourão

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO .....** ..... 04

## ARTIGOS ACADÊMICOS

**O BAILE DOS GÊNEROS EM *LACRYMOSA*, DE JULIA DAGLIO .....** 06

Fernando Henrique Crepaldi Cordeiro

**A HISTÓRIA DA ADOÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CEARÁ .....** 26

Renan Gomes Rebouças e Francisco José Alves de Aquino

**DA APORIA SAUSSURIANA AO ALCANCE DO ESTRUTURALISMO:  
SIMULTANEIDADE, LINEARIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS .....** 46

Thiago Barbosa Soares

**O MITO E A LITERATURA TRABALHADOS NA ORALIDADE DA HISTÓRIA  
“BRÁS DA LUZ” .....** ..... 59

Márcia Maria Fonteles Vasconcelos

## APRESENTAÇÃO

A Revista Linguagem em pauta, periódico científico vinculado ao curso de Letras – habilitações em língua inglesa e língua portuguesa – da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) está em sua nona edição. Esta publicação temática é composta por quatro artigos acadêmicos em uma edição atemática com pesquisas sobre ensino, literatura e linguística.

A edição conta com a colaboração de professores-pesquisadores doutores, mestres e doutorandos de universidades de algumas regiões do Brasil: Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Federal do Tocantins (UFT) além do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE).

O primeiro artigo desta edição é intitulado “O baile de gêneros em *Lacrymosa*, de Julia Daglio” produzido por Fernando Henrique Crepaldi Cordeiro, doutor em Letras (Unesp) e professor colaborador da Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Em seu artigo, o autor investiga na leitura *Lacrymosa* (2019) como o texto mobiliza elementos de diferentes (sub)gêneros literários. A importância desse estudo consiste em compreender como a retomada de elementos dos diversos (sub)gêneros constitui o texto.

O segundo artigo de Renan Gomes Rebouças, mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT – IFCE) e professor de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) e Francisco José Alves de Aquino, doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) é intitulado “A história da adoção do ensino de língua inglesa na educação profissional e tecnológica do Ceará”. Nesse trabalho, os autores analisam o percurso sócio-histórico do ensino de língua inglesa no Brasil até sua adoção na educação profissional e tecnológica do Ceará. O artigo parte de uma pesquisa documental nos arquivos históricos do IFCE e a adoção do idioma nessa instituição de ensino culminou em um processo sócio-histórico, desvelando influências de nações anglofalantes.

O terceiro artigo é uma análise dos princípios de simultaneidade e linearidade do signo linguístico. A pesquisa é intitulada “Da aporia saussuriana ao alcance do estruturalismo: simultaneidade, linearidade e seus desdobramentos”, de autoria de Thiago Barbosa Soares, doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e professor no curso de Letras e de Pós-graduação em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT). Conforme o autor, o artigo demonstra como essa tensão foi radicalizada e reproblematizada.

O quarto artigo intitulado “O mito e a literatura trabalhados na oralidade da história ‘Brás da Luz’” é de autoria de Márcia Maria Fonteles Vasconcelos, mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e doutoranda pelo mesmo programa de pós-graduação. O trabalho analisa a história de caráter popular “Brás da Luz” por meio das áreas mitológicas e literárias. Segundo a autora, é possível reconhecer por meio de associações personagens da mitologia grega e características literárias na narrativa.

Agradecemos aos professores que se disponibilizaram em avaliar os artigos com seriedade e diligência. Também agradecemos as contribuições de nossos colaboradores e desejamos que as investigações, aqui elencadas, sirvam como fonte para novas pesquisas, propiciem debates e colaborem com os estudos conforme o escopo de nossa revista e dessa edição em especial.

Flávia Cristina Cândido de Oliveira Carneiro

## O BAILE DOS GÊNEROS EM *LACRYMOSA*, DE JULIANA DAGLIO

### THE DANCE OF GENRES IN JULIANA DAGLIO'S *LACRYMOSA*

Fernando Henrique Crepaldi Cordeiro<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho propõe uma leitura de *Lacrymosa* (2019), de Juliana Daglio, pensando em como este texto mobiliza elementos de diferentes (sub)gêneros literários, apresentando-se como um texto híbrido que joga com diversos protocolos de leitura e interesses do seu leitor. Desse modo, o romance transita entre a narrativa policial, a sentimental, a melodramática e o horror por meio de técnicas de encaixe que envolvem, ao menos, quatro conflitos distintos, cada um deles ligado a um dos (sub)gêneros: a resolução de um crime, um triângulo amoroso, uma questão de pertencimento e a luta entre bem e mal. Interessa-nos, portanto, realizar uma análise que tenha um alcance duplo, na medida em que, por um lado, permita perceber como a retomada de elementos dos diversos (sub)gêneros constitui o texto e, por outro, como o retorno à teoria favorece uma leitura mais próxima do texto de Daglio. Para tanto, recorremos a autores como Bakhtin (1997), Boileau e Narcejac (1991), Cawelti (1976), Nebias (2010), Neilson (1990) e Todorov (2007).

**Palavras-chave:** *Lacrymosa*; Juliana Daglio; gêneros literários.

**Abstract:** This paper analyses the way in which Juliana Daglio's *Lacrymosa* (2019) mobilizes elements from different literary genres. This novel is a hybrid text that plays with different reading protocols and its reader's interests. In this way, *Lacrymosa* moves between the detective, the sentimental, the melodramatic and the horror genres through techniques that involve at least four distinct conflicts, each of them linked to one of those types of narratives: the resolution of a crime, a love triangle, a question for identity and the struggle between good and evil. This analysis therefore has a double scope: on the one hand, it allows us to understand how those elements from the different (sub)genres constitute the text; on the other, how the return to theory shines a light on Daglio's text. To do so, we turn to authors such as Bakhtin (1997), Boileau and Narcejac (1991), Cawelti (1976), Nebias (2010), Neilson (1990) and Todorov (2007).

**Keywords:** *Lacrymosa*; Juliana Daglio; literary genre.

#### Introdução

Em “Introdução à literatura fantástica”, Todorov (2007) promove uma revisão da crítica sobre o estudo dos gêneros literários a partir de uma série de questões como: é possível estudar um gênero sem conhecer todas as obras a ele vinculadas? Há um

<sup>1</sup> Doutor em Letras pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), campus de São José do Rio Preto (SP). Professor colaborador na Unespar, campus de União da Vitória (PR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4304051253442056>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9742-7953>. E-mail: fhcc2001@hotmail.com.

número limitado de gêneros? Se cada obra é única e tem seu valor ligada a essa singularidade faz sentido falar em gêneros? Para o teórico búlgaro, a visão expressa nesta última pergunta supervaloriza a “novidade” da obra literária, representando uma concepção romântica, pois, como sugere Aguiar e Silva (1968, p. 224), afirmar a singularidade de um texto não significa negar a “mediação das relações e estruturas gerais que constituem as condições da possibilidade de experiência literária”. A própria noção de gênero, argumenta Todorov (2007, p. 11), implica uma situação dupla: por um lado, todo texto “manifesta propriedades comuns ao conjunto dos textos literários, ou a um dos subconjuntos da literatura”; por outro, o texto literário não é (ou não pode ser) só o produto de uma combinação de elementos pré-existentes, devendo transformar essa combinatória. Essa duplicidade se reforça pelo fato de que a transgressão implica a norma.

Seria, portanto, fundamental aceitar a singularidade da obra literária, mas não rejeitar os vínculos entre ela e o gêneros, pois “não reconhecer a existência de gêneros equivale a supor que a obra literária não mantém relações com as obras já existentes” (Todorov, 2007, p. 12). Nessa perspectiva, “os próprios gêneros, situam-se a um nível abstrato, independente do das obras existentes” (2007, p. 26). Por isso, para o crítico búlgaro, deve-se dizer que uma obra “manifesta um gênero”, não que pertença a ele, uma vez que “não há qualquer necessidade de que uma obra encarne fielmente seu gênero” e que “nenhuma observação das obras pode a rigor confirmar ou negar uma teoria dos gêneros” (p. 26).

Se entendermos, como Todorov, que o gênero é um dos elementos que realiza a mediação entre a obra e o conjunto da literatura, devemos também considerar que ele se vincula ao que Luiz Costa Lima (2002, p. 24-25) chama de “horizonte de expectativa do leitor”. Em outros termos, a obra literária seria uma espécie de jogo entre os conhecimentos do leitor sobre o gênero, configurando expectativas e hipóteses quanto ao seu desenvolvimento, e o modo como o texto o manifesta, seja confirmando as proposições do leitor, seja desafiando-o, frustrando-o.

Tendo em vista essas questões, este trabalho se propõe como uma leitura de *Lacrymosa* (2019), de Juliana Daglio, pensando em como este texto mobiliza elementos de diferentes (sub)gêneros literários, apresentando-se como um texto híbrido que joga com diversos protocolos de leitura e interesses do seu leitor. O romance transita entre a

narrativa policial, a sentimental, a melodramática e o horror por meio de técnicas de encaixe. O foco da análise, portanto, tem aqui um alcance duplo, na medida em que, por um lado, permita perceber como a retomada de elementos dos diversos (sub)gêneros constitui o texto e, por outro, como o retorno à teoria favorece uma leitura mais próxima do texto de Daglio.

Para tanto, antes, de discutirmos como *Lacrymosa* manifesta os diferentes gêneros referidos, vale a pena lançar um olhar para o modo como a trama do romance é tecida a partir de uma série de procedimentos que manipulam não só as informações e a ordenação dos eventos, mas também a atenção e as emoções do leitor. Esses elementos fornecerão subsídios e nos aproximarão da discussão sobre os gêneros na obra.

### **Entrando no salão**

*Lacrymosa* narra a história de Valery Green, uma mulher perseguida por demônios devido a “dons sobrenaturais” descobertos ainda na infância. Para proteger sua família, ela deixa a vida pacata no interior de São Paulo. Conhece, depois, o exorcista Henry Chastain, com quem estabelece uma relação amorosa que termina em desapontamento quando ele, para protegê-la, reforça seu vínculo com a Igreja. Valery se torna, então, detetive numa pequena cidade nos Estados Unidos, onde descobre, juntamente com Axel, seu parceiro de trabalho e eventualmente de cama, um caso de assassinato envolvendo uma menina possuída por um demônio. É essa investigação que, por um lado, faz com que recorra novamente a Chastain e, por outro, desvenda uma trama maligna maior, que visa libertar um dos príncipes do inferno, Asmodeus. Visando derrotá-lo, Valery e Chastain recorrerão a todas as medidas em seu alcance.

Trata-se de um romance repleto de ação cuja “arquitetura” mescla elementos heterogêneos articulados de modo a requerer a atenção do leitor. Para tanto, lança mão de uma série de estratégias vinculadas tanto à manipulação das informações quanto à mobilização de gêneros distintos. Embora nosso foco, aqui, seja a relação entre os gêneros, vale a pena destacar a questão da informação.

Em “A filosofia do horror e os paradoxos do coração” (1990), Nöel Carroll destaca uma marca do que chama das “ficções populares”, a “narrativa erotética”. São aquelas histórias em que o encadeamento dos eventos, mais do que pela causalidade, é regido

pela apresentação de questões ou problemas cujas respostas não estão imediatamente presentes. Desse modo, o enredo articula uma série de “vazios” que têm como objetivo tanto instigar a curiosidade do leitor quanto incentivá-lo a criar hipóteses para completar essas informações.

O texto de Daglio recorre constantemente a esse subterfúgio, eficaz para garantir o interesse do leitor. Para exemplificar, o “Prólogo” se passa em 2002, no interior de São Paulo, nos apresentando a protagonista, quando adolescente (com cerca de 16 anos), deixando para trás sua família para protegê-la. Essa passagem, portanto, coloca questões como: por que exatamente teve que deixar os pais? O que justifica o sentimento de que sua presença coloca os outros em perigo? Que mal é esse a que ela se refere? Por que ele a persegue? Quem é esse homem que a ajuda a fugir? O capítulo seguinte, “1”, ocorre em Darkville, cidade ficcional próxima de Nova York (EUA), 13 anos depois. É verdade que responde, pelo menos parcialmente, a algumas dessas questões: sabemos, por exemplo, que o mal que a atormenta tem a ver com demônios.

A organização “erotética” explica, em parte, porque, além dos capítulos numerados, temos uma série de capítulos intercalados (7 ao todo) chamados “Sobre o passado”. É justamente no último deles que se relata os eventos que antecedem (e motivam) a partida da protagonista de sua cidade natal. A esse jogo entre tempos e espaços, soma-se também a fragmentação narrativa, uma vez que o texto se constrói por meio de três narradores principais: Valery, Chastain e Axel.

Valery é, sem dúvida, a principal voz narrativa, uma vez que dos 76 capítulos de *Lacrymosa* ela narra 43. Chastain narra 25 e Axel, 5. Há, além disso, capítulos que são cartas cujos enunciadores são Lourdes Villa-Lobos e Mozart. Essa divisão das vozes permite que observemos os eventos de pontos de vista distintos e favorece a percepção de como os personagens entendem a realidade e os outros. Dessa maneira, as personagens, principalmente, aparecem perspectivados e se enriquecem, particularmente porque revela as dinâmicas dos relacionamentos entre elas.

Pensemos no caso de Valery: a protagonista é descrita como alta, ruiva, cabelos enrolados, cerca de 60 quilos, bonita. Como personagem, Green está muito próxima ao paradigma do detetive *hard-boiled*. Ela é simultaneamente durona e sentimental, misteriosa e desencantada. Como esses detetives, cercada pela violência, pela corrupção,

pela maldade, utiliza a insensibilidade e o cinismo para esconder “ideais românticos” (Nebias, 2010, p. 13) que são inadequados ao contexto.

A ideia de mistério é importante para a composição da personagem. No início da narrativa, devido à organização erotética, Valery é, para nós, uma lacuna. Grande parte do nosso interesse está vinculado ao que não sabemos sobre ela, mas podemos prever. Em outros termos, sabemos que há muito sobre ela que não foi revelado e isso aguça a nossa curiosidade. Portanto, ela está vinculada às noções de clandestinidade e segredo.

O mistério também se vincula com a defesa de sua intimidade. Como resultado de suas experiências, Valery busca manter os outros à distância, não permitindo a eles acesso a sua interioridade. É, para ela, um mecanismo de defesa, dela mesma e dos outros. Forçada a abandonar sua família, ela não deseja sofrer mais esse tipo de perda e, por isso, evita relações mais próximas. Pensa, além disso, que, ao deixar os outros se aproximarem, coloca-os em risco, devido ao seu “dom” que é desejado por forças malignas. Chastain, por exemplo, diz dela “A quase desconhecida e enigmática srta. Green partiu” (Daglio, 2019, p. 183). Axel: “Era um desafio conhecê-la e penetrar o coração frio” (p. 90).

Mas a insensibilidade, como dissemos, é só uma fachada. A certa altura Denise, sua companheira de apartamento, vai dizer “Sempre pensei nela como uma missão. Alguém que tinha sofrido demais e se fechado por isso” (p. 335). Chastain, novamente, vai no mesmo sentido: “Valery querendo parecer durona, quando se compadecia sempre que via alguém perdido” (p. 334). Axel corrobora a ideia: “Eu acho que você tem um coração por baixo dessa couraça” (p. 64).

Há, além disso, uma certa ambiguidade no modo como Valery oscila entre uma espécie de complexo de inferioridade e de superioridade que se vincula a uma percepção cindida de sua identidade. Assim, ela afirma constantemente “Eu era uma piada” (Daglio, 2019, p. 36), “a garota feita de falhas” (p. 37), “Eu sou uma aberração da natureza” (p. 72). Essa percepção pode ser articulada à não aceitação de sua condição, de seu “dom”, que é percebido como uma maldição. Daí que ela deseja ser “normal”. Em certa passagem diz: “Eu só queria minha família de volta. [...] Queria me casar com Henry Chastain. Eu só queria não ter que ser eu. Seria pedir muito?” (p. 427). Em outra passagem, a respeito de Axel: “Permiti-me pensar que, se fosse uma garota normal,

desejaria ter outra vida, outro corpo, uma alma, para me dar a chance de amar alguém como ele." (p. 123).

Esse sentimento se articula com o próprio modo como sua família a percebe. Ou melhor, com o modo como ela vê sua família reagir a seu "dom"/"maldição". Sem compreender o que se passa com ela, eles buscam ajuda médica, mas esta não sabe como lidar com sua singularidade. Ainda que a mãe seja descrita como uma mulher amável e de uma paciência sem tamanho, Valery sente-se diferente e, em certo sentido, sozinha. Para ser aceita, passa a esconder o que vê e sente. Os seus laços afetivos se formam com seres "diferentes" como ela: Oz, Chastain.

Paralelamente, há uma espécie de complexo de superioridade vinculado a sua condição de exceção. Ela, por exemplo, se gaba de poder "acabar com todos" as pessoas de Darkville (Daglio, 2019, p. 46), ou de ter mais prisões do que qualquer outro policial.

Chastain, por sua vez, é uma personagem idealizada. A impressão é que pertence àquela linhagem de personagens masculinos que, em tempos recentes, fizeram nicho na literatura para "jovens adultos", remetendo, por exemplo, ao Edward, da série *Crepúsculo*. Descrito como tendo 1,81 de altura, 75 quilos, "bonito de um jeito não convencional", mas rústico, equilibrado, comedido. É um rapaz criado pela Igreja como um acólito, sendo educado, correto, estoico, moral: "As vidas. Eu sempre escolheria as vidas humanas" (Daglio, 2019, p. 133-134). Como Valery, contudo, ele também tem "habilidades extras": pode ver o mal, se cura rapidamente, não adoece e seus comandos têm força maior (utilizada para exorcizar demônios).

O contato com Valery desperta o lado "rebelde" do padre. Aliás, esse talvez pudesse ser um defeito, para Green, uma vez que o sacerdócio requer o celibato. Entretanto, como nos indica Octavio Paz (1994, p. 18), o erotismo é extremamente ambíguo: "é repressão e permissão, sublimação e perversão". Não é de se estranhar, portanto, que as próprias normas que regulam a sexualidade também a instigam e, por isso, a condição sacerdotal de Chastain é também um atrativo para a protagonista. Aliás, diz também alguma coisa sobre sua propensão a relações impossíveis.

A afinidade com Valery se articula também ao modo como seu "dom" provoca também sofrimento. Vendo o mal, ele se culpa pelo suicídio da mãe, depressiva após a morte de sua irmã gêmea, Esperança, no parto. Torturado, Chastain, talvez, seja – juntamente com Valery – o protótipo do "bem" dentro do romance. Capaz de

autossacrifício para proteger quem ama. O conflito interno do exorcista nos é apresentado justamente nos momentos em que assume a voz narrativa, quando perspectivado pelos outros personagens, ele é uma personagem mais unívoca.

Axel, junto com Denise, com quem Valery divide um apartamento, é, talvez, a personagem mais humana do romance. Parceiro de trabalho da protagonista, mantém com ela uma relação de companheirismo que se estende para o âmbito sexual. Ele é descrito com tendo 1,90 de altura, 100 quilos, cabelos compridos, parecendo um cantor de *heavy metal*. Valery sabe que ele está interessado nela e o considera confiável. Ele tem esperanças de que ela se abra para ele, mas ela, como ele descobrirá, está emocionalmente indisponível, ligada a Chastain. Sua vida familiar está em degradação. Sua mãe morreu há dois anos e ele e seu pai são incapazes de se comunicar, particularmente em relação a ela.

A essa divisão em diferentes vozes que dá vida aos personagens, soma-se uma espécie de dispersão espaço-temporal. Por exemplo, se nos atentarmos ao prólogo e aos dois primeiros capítulos temos uma narrativa que ora está no interior de São Paulo, em 2003, ora em Darkville, em 2015, mudando-se, em seguida, para Roma, no mesmo ano. Nota-se, portanto, uma série de transições entre espaços e tempos que se articulam a três efeitos centrais.

Primeiro, o de desorientação, propondo um desafio para o leitor. O texto o contextualiza e descontextualiza, obrigando a ir estabelecendo as relações entre os diferentes espaços/tempos. Desse modo, instiga o leitor a postular hipóteses, a costurar elos que liguem, nesse caso, Brasil, Estados Unidos e Itália em 2003 e 2015. Ressalta-se, assim, tanto o que é dito quanto o que é calado, isto é, os espaços vazios que o leitor preenche com inferências e suposições (que podem se revelar acuradas ou não). Note como esse aspecto está ligado ao que chamamos de “narrativa erotética”.

Para construir esse efeito é fundamental a manipulação da informação pela autora, ou seja, o modo como ela transforma os eventos (que ocorrem sequencialmente) em discurso (que não está preso à linearidade temporal). O texto de Daglio se constrói em constantes anacronias, tanto pelos recuos no tempo (analepses), quanto pelas antecipações (prolepses).

A criação de tensão é o segundo efeito a que nos referimos. As prolepses vinculadas às visões são vislumbres do futuro. Na mecânica das “Revelações”, Valery vê

o que ocorrerá na condição de testemunha, isto é, embora esteja presente na cena (como se fosse uma câmera ou um foco narrativo do tipo “ao lado”), ela não pode interferir no desenrolar dos eventos. A tensão, aqui, se vincula ao sentimento de impotência, mas há um outro sentido também. Mostrando uma cena na qual Valery está ausente fisicamente, a visão acaba por apresentar uma espécie de “pior dos mundos”. Pensem, por exemplo, nas visões dela sobre Anastásia no hospital: o que ela vê é o que aconteceria caso não interferisse nos eventos, portanto, vê o demônio controlando a menina sem que seja efetivamente contestado. A visão, que se encaminha para um desfecho disfórico, não deixa espaço para ilusão de um final positivo, por isso realiza o “pior dos mundos” (sem a intervenção da heroína), mas, simultaneamente, abre a possibilidade (ou a esperança) de uma resolução alternativa (por meio da ação dela). Aqui, o complexo visão/intervenção cria o que Carroll (1990) chama de “suspense”. Para ele, trata-se de um mecanismo narrativo que coloca uma questão e permite prever dois resultados possíveis: a) um é visto como positivo, mas improvável; b) outro é avaliado negativamente, porém é mais provável. Daí que essa situação desperte uma resposta emocional no leitor: desejamos o melhor (menos provável) e tememos o pior (mais provável). No exemplo, portanto, esse efeito se produz pelo fato de que já tivemos um vislumbre do “pior dos mundos” que surge como uma espécie de profecia (antecipação do real). No caso de Anastásia, contudo, temos um desfecho positivo pela intervenção dos heróis.

O terceiro efeito é justamente a criação do suspense que entendemos aqui a partir dos argumentos de Boileau e Narcejac (1990, p. 66-67):

No suspense, o que é que é “suspenso”? O tempo. É a ameaça que transforma o tempo em duração dolorosamente vivida. A expectativa é essa duração retardada ao extremo e, por isso mesmo, torturante; a perseguição é essa duração acelerada, que leva à espécie de espasmo em que a vida se rompa e se desfaz.

Como Carroll (1990), os autores acima mencionados destacam a importância da ameaça para transformar a apreensão do tempo em algo angustiante. Portanto, retomando o exemplo, diríamos que a possibilidade (maior) do desfecho negativo exacerba a tensão, mas o que caracteriza o suspense, em si, não é isso, mas o modo como o tempo se transforma em duração dilacerante: ele não passa e queremos que ele passe,

queremos chegar aos finalmente para nos livrarmos dessa tensão. Mesmo o desfecho negativo, nessas circunstâncias, seria um alívio (doloroso).

Nesse sentido, nota-se a presença do suspense, por exemplo, vinculado à interrupção da narrativa em momentos de tensão. É o caso, em *Lacrymosa*, da ordenação dos capítulos 8 e 9. No oitavo, cria-se o cenário para a possessão de Axel: ele renega a possibilidade de uma explicação sobrenatural do caso Benson; promete para si mesmo que vai solucioná-lo como os outros casos; passa, então, por uma mudança de temperamento; fica confuso e impressionável; começa a escutar uma música e vê uma silhueta humana; quando afirma “Mãe” (que está morta há 2 anos) a narrativa se interrompe. O capítulo seguinte traz Valery conversando com Denise e indo para o trabalho, onde Axel deveria estar, mas não está. Essa organização narrativa deixa a história em suspense (parada) num momento de tensão em que o leitor está emocionalmente mais engajado com o texto, na expectativa do que vai acontecer a seguir. Nesse sentido, o leitor, capturado, deseja “correr pelas páginas” para descobrir o que acontecerá ali.

De um modo geral, poderíamos dizer que essa estratégia nega ao leitor a informação, a narração, que ele deseja, atiçando sua curiosidade. Há um outro modo pelo qual esse tipo de resposta do leitor se produz no texto de Daglio. Nesse caso, mais do que com a interrupção dos eventos narrados, tem a ver com a descrição ou com a apresentação da percepção das personagens como forma de reduzir o ritmo da narrativa. Vejamos uma passagem:

Algo está errado e não é o que eu esperava. Não é o que Axel está imaginando... A voz do estranho me despertou os piores pensamentos, as velhas sensações e o sentimento que prendia a respiração no fundo da garganta. Toda a minha saliva secou, tive que segurar uma tosse convulsiva. A sensação foi crescendo em meu peito, se avolumando aos poucos às minhas costas. Aumentando gradativamente, oprimindo mais a cada segundo,  
Eu conhecia aquilo havia mais tempo do que poderia lembrar. Minha intuição vasculhava o arquivo de memórias, ressoando os gritos das almas que me perseguiam em sonhos, a sensação agora potencializada pelo cenário fúnebre daquele bairro abandonado. A temperatura caía gradativamente, junto com a do meu sangue, que se tornara gelo. [...]  
Se eu me virar, vai estar ali. (Daglio, 2019, p. 21)

Como se pode perceber, o trecho acima interrompe a narração dos eventos para se deter no modo como Valery os percebe. A narrativa, em si, cessa, mas a descrição do movimento interior da personagem revela o perigo da passagem e cria uma sensação de

mau agouro, para o leitor. Enredado na antecipação da ameaça pelos conhecimentos pregressos de Valery, ele teme pela segurança das personagens, teme pelo que vem pela frente, mas deseja que aconteça logo, para sentir algum alívio. A narrativa habilmente protela o acontecimento e esse alívio.

Estabelecidas algumas bases do texto de Daglio, podemos, na parte seguinte, pensar na sua relação com os gêneros.

### A dança dos gêneros

*Lacrymosa* é uma dessas obras cuja delimitação genérica pode ser complicada, uma vez que mobiliza vários elementos e estruturas. Esse “problema” poderia ser resolvido se levarmos em consideração o que Cawelti (1976, p. 45) propõe e entendermos o melodrama como uma espécie de gênero guarda-chuva, englobando “vários tipos de narrativas formulaicas – a aventura, o romance (amoroso), o mistério”, pois estes seriam “formas especializadas do melodrama”. A questão proposta neste trabalho, contudo, não é classificatória e, por isso, a relação do romance com os diferentes gêneros (ou subgêneros) não é um problema, antes é uma maneira de buscar compreender a produtividade do texto e como ele mobiliza conhecimentos prévios do leitor, em busca de cativá-lo.

Desse modo, entendemos que o romance de Juliana Daglio é composto por, ao menos, três conflitos principais que articulam três linhas narrativas, todas tendo Valery como protagonista, mobilizando elementos de quatro gêneros.

O primeiro conflito, emoldurando toda a narrativa, é entre o bem e o mal. Trata-se, portanto, do problema central da história, mas que se constrói, conforme veremos, a partir de elementos de gêneros diversos, em especial dois que têm similaridades estruturais: o policial e o horror. Mas há dois outros percursos narrativos importantes: i. o “romântico/sentimental”, ligado ao triângulo amoroso Valery, Chastain e Axel; ii. o “formativo/identitário” que tem a ver com a relação de Valery com a família e mesmo com o mundo.

Há uma correlação entre esses conflitos e o romance constrói seu sentido a partir da articulação entre eles. Consequentemente, nenhum deles sozinho dá conta do livro. Essa arquitetura, entretanto, revela a mecânica da narrativa que não só mescla esses

elementos, mas os torna codependentes, fazendo com que funcionem como contraste e contraponto. Isso é particularmente interessante na relação entre o percurso “romântico/sentimental” e o “formativo/identitário”. Comecemos por esses dois últimos.

Cawelti (1967, p. 41) argumenta que o elemento central da narrativa sentimental é organizar sua ação em torno do desenvolvimento de uma relação amorosa, caracterizando a “fantasia moral” desse gênero, segundo a qual o amor triunfa e permanece, superando todo e qualquer obstáculo. A base da narrativa é a peripécia, pois a superação de todas as dificuldades implicaria o fim da narrativa. Falando sobre as novelas de Camilo Castelo Branco, Jacinto Prado Coelho (1946, p. 499) destaca como elas se constroem pela presença de dois amantes em luta com uma sociedade injusta. Nesse sentido, a impossibilidade ou a dificuldade são elementos centrais nesse tipo de enredo

[...] porque amor e sofrimento, em regra, vão juntos. O amor satisfeito muda-se em amizade, em indiferença, em desprezo; já não é amor. «O amor só vive pelo sofrimento; cessa com a felicidade; porque o amor feliz é a perfeição [...] e tudo que é perfeito, ou aperfeiçoado, toca o seu fim».» (Coelho, 1946, p. 501).

No caso de *Lacrymosa*, Valery é apresentada, a princípio, como mantendo relações superficiais com Axel, que é apaixonado por ela. Logo se revela que sua indisponibilidade amorosa se associa a sua história com Henry Chastain. Ambos se encontraram pela primeira vez há nove anos antes. Há uma espécie de identificação imediata, em parte porque, como argumentamos anteriormente, ambos têm “dons” sobrenaturais. O contato inicial entre ambos traz o também o primeiro obstáculo, a devoção sacerdotal de Chastain, isto é, o celibato. O sentido do dever religioso causa, assim, a separação.

Estabelece-se, contudo, o triunfo amoroso, uma vez que algum tempo depois, Chastain desiste da Igreja e volta a procurá-la. Eles se acertam e passam a caçar demônios juntos. Surge, então, um novo obstáculo: Valery deveria fugir de demônios, não correr atrás deles, uma vez que esses seres desejam se apossar de seu dom. Quando os demônios descobrem quem é Valery, ela e o ex-padre passam a ser seguidos e ela se vê em constante perigo. Para evitar que ela seja capturada, Chastain sacrifica o relacionamento deles. Faz um acordo de retornar à Igreja se eles garantissem a segurança dela.

Quando a narrativa se instaura, em 2015, eles não se veem há cinco anos. Valery se ressente por ter sido abandonada. Chastain, por outro lado, fica confortável com o papel de salvador. É o “caso Benson” e a descoberta da possessão que permitem a eles se reaproximarem. Há, contudo, a princípio, dois tipos de obstáculos: o orgulho de Valery que se sente traída e abandonada; o interesse de Axel que, possuído, chega a atirar em Chastain. Trata-se, portanto, de uma estabilidade precária e sempre ameaçada.

O desfecho dessa intriga é ambíguo. Por um lado, é eufórico, pois o desejo de ambos de se sacrificarem um pelo outro (Chastain ao retornar à Igreja para que ela viva; Valery renunciando a seu “dom” para estar com ele) revela um desapego altruísta, um desejo de bem para o outro que caracteriza, geralmente, o que se entende como amor. Por outro lado, é disfórico, uma vez que a morte se impõe como o obstáculo final para a convivência de ambos.

Em outros termos, o amor, como propõe Cawelti (1967), de fato, vence, mas, como argumenta Coelho (1946), se consubstancia como sofrimento, como impossibilidade. Esse obstáculo final, entretanto, não implica um fracasso amoroso. Nesse sentido, segundo Cawelti (1967), ainda que o desfecho mais comum dessas narrativas seja o casamento, formas “mais sofisticadas” de histórias amorosas terminam com a morte dos amantes, mas de um modo sugestivo de que “a relação amorosa teve um longo e permanente impacto” (p. 42). Seguindo os argumentos de Cawelti, em *Lacrymosa*, teríamos um desfecho sentimental, em oposição a um trágico. Para ele, o amor trágico seria aquele cuja intensidade amorosa o condenaria à perdição, é como se “ele simplesmente não pudesse continuar a existir” (Cawelti, 1967, p. 42). No texto de Daglio, como Cawelti sugere em relação a *Love Story*, de Erich Segal, a paixão é perfeita em si e redime os amantes. Não é propriamente a impossibilidade de ultrapassar os obstáculos que leva à morte, mas um incidente não intrínseco ao sentimento amoroso. No caso de Chastain, a morte é o resultado de uma vingança, de uma mesquinharia, mas não afeta o amor, em si, que permanece. Nesse sentido, o falecimento cumpre o papel de tornar perfeita a incompletude, pois pela impossibilidade de convívio amoroso eterniza o amor “obstaculizado”.

O fim sentimental da relação com Chastain está ligado à condição problemática de Green. A posse do “dom” (de ressuscitar os outros) foi a dificuldade que atrapalhou o relacionamento dela com o exorcista, o que a leva a renunciar a ele, no fim. Ironicamente

é também tanto o que a impede de trazê-lo à vida novamente, quanto o que abre caminho para a sua reconciliação consigo mesma e com os outros. Este é o aspecto central do percurso “formativo/identitário” da protagonista.

Como indicamos quando falamos sobre a organização erotética, algumas das perguntas que pairam são: como Valery representa um perigo para seus familiares? É justo que uma pessoa precise se alienar do contato daqueles que mais ama para protegê-los? Esses questionamentos são fundamentais para a formação da protagonista. O sentido de incompreensão, de diferença e de não pertencimento que se associam a ela estão articulados à reserva, ao pretenso cinismo e insensibilidade e ao que chamamos de “identidade cindida”. O aspecto mais perverso da composição desses aspectos é justamente a ideia de que seu afastamento é positivo, que o distanciamento é a única forma de manter os outros seguros e felizes, a despeito de si mesma. A renúncia ao dom, no desfecho, sinaliza a possibilidade de um retorno: não sendo mais um perigo, ela pode se abrir para contato com os outros, para a expressão do amor.

A heroína, portanto, sai de casa e vive suas aventuras para poder, ao fim, retornar. Simbolicamente, a saída implica a morte da criança, o seu mergulho num mundo de corrupção e maldade que a transforma em Valery Green. Esta, novamente, precisa morrer para que ela possa retornar a sua família. Esse movimento seria, de acordo com o que postula Cawelti (1967, p. 47), prototípico do melodrama, uma vez que, apesar de toda violência e tragédia associadas ao “nosso mundo”, essas narrativas implicariam a ideia de que a realidade seria governada por um princípio moral benevolente. Isto é, direciona a ação de acordo com uma ordem benéfica. Ainda segundo Cawelti, essas narrativas tendem a “demonstrar uma conexão entre a moralidade tradicional doméstica da classe média e os princípios que regem o cosmos” (p. 47). No caso de Green, especificamente, isso parece se celebrar pelo seu retorno à vida familiar decorrente da renúncia a sua condição “especial” (o dom/maldição) e do fim do seu relacionamento com o padre.

Percebe-se, portanto, que tanto no entrecho amoroso quanto no de formação perpassa a condição melodramática, ou seja, a de um mundo organizado por uma vontade benéfica. Essa ideia também é fundamental para o conflito mais amplo do romance, o entre o bem e o mal, perpassando, ao menos, dois outros gêneros simultaneamente próximos e antagônicos: o policial e o horror.

Já vimos que na própria caracterização de Green há elementos que remetem ao paradigma dos detetives ficcionais. Segundo a crítica (Todorov, 1970; Cawelti, 1967), uma das diferenças notáveis entre o policial clássico e o de *hard-boiled* (ou *noir*) é que, enquanto no primeiro prevalece a resolução pelo raciocínio, no segundo, é fundamental a aventura: o detetive está na rua, perguntando, apanhando e batendo. Cawelti (1967, p. 148-149) argumenta que um dos “padrões de ação” prototípicos desse segundo tipo de narrativa policial é a do caso aparentemente simples cuja investigação descortina uma realidade criminal muito mais ampla, geralmente envolvendo membros da alta sociedade.

Em *Lacrymosa*, a investigação de um caso grotesco – o do assassinato a dentadas de Nadine Benson – se expande para se transformar não só no resultado de uma possessão demoníaca, mas envolver um grupo de satanistas que, conjurando entidades, inadvertidamente se envolvem numa trama para invocar Asmodeus, um dos sete príncipes do inferno.

Nesse processo de expansão do caso temos a ampliação de uma situação terrível, mas “natural”, para a introdução de personagens que remetem à presença do sobrenatural. Esse elemento implicará uma injunção entre o gênero policial e o horror, vinculada, em princípio, à importância que a investigação ocupa em ambas as formas. Carroll (1990), ao estudar as estruturas mais típicas do horror – a da “descoberta complexa” e a do “extrapolador” – chega à conclusão de que ambas têm como tema o desejo de conhecer (o desconhecido). Tanto o policial quanto o horror, nessa perspectiva, tendem a se armar de procedimentos científicos, entre eles a prova e a confirmação. A esse respeito, afirmam Boileau e Narcejac (1990, p. 9) em relação ao gênero detetivesco: “A raiz profunda e, por assim dizer, metafísica do romance policial está aí: somos seres empenhados em extrair, de qualquer jeito, o inteligível do sensível. Enquanto não compreendemos, sofremos.” Ou ainda: “O romance policial é o modelo muito aperfeiçoadão da investigação científica.” (p. 12). Por outro lado, afirma Carroll (1990, p. 259), em relação à história de horror: “Ela envolve o público tratando de processos de desvelamento, descobrimento, prova, explicação, hipótese e confirmação. A dúvida, o ceticismo e o medo de que acreditar na existência do monstro seja uma forma de loucura são previsíveis contrastes para revelação”. Se a investigação é o que une os gêneros, o que os distanciaria?

Retomemos as ideias de Nöel Carroll (1990) sobre o horror: é um gênero ligado à presença do monstro, entidade que causa no receptor um tipo de reação emocional específica, o “horror artístico”. Esta, geralmente, é representada no texto pela reação de medo e repulsa do protagonista (positivo) à presença do monstro.

Todos esses elementos estão presentes em *Lacrymosa*. Se o fundamental é a presença de um monstro, isto é, na acepção de Carroll, um ser que não seja considerado, pela ciência, como existente e que seja perigoso e repulsivo, podemos dizer que a presença de demônios que possuem pessoas (com a graduação de que, na narrativa, essas são, em grande parte, crianças) aponta para a presença do horror. O sentimento de medo e nojo que ele desperta, além disso, é representado textualmente na interação entre a protagonista e o monstro:

A temperatura caía gradativamente, junto com a do meu sangue, que se tornara gelo. O pavor era quase um gosto amargo, feito comida estragada azedando no fundo da garganta, porém eu era mais que capaz de reprimir-lo. Poderia ser uma perita em engolir meu próprio medo. (Daglio, 2019, p. 21)

Note-se, portanto, como o monstruoso surge como perigoso (já matou a dentadas a mãe da menina) e abjeto (daí a comparação com a comida estragada e outras sensações repulsivas – outras descrições vão apresentá-lo como animalesco, maldoso, inumano, repugnante).

O monstro criado pela possessão demoníaca surge representado como uma criatura ambígua, simultaneamente humana e demoníaca, inocente e maldosa. Por isso, como argumenta Keith Neilson (1990), a criança é ao mesmo tempo a antagonista e a vítima: realiza atos que julgamos horrendos, mas não é responsável por eles, uma vez que está sob o domínio de outro. Aliás, essas dicotomias se articulam bem com uma ideia que é onipresente no texto de Daglio: a da perversão. Isto é, o horror é ressaltado pela sua aproximação com elementos considerados culturalmente “puros”, “inocentes”: as crianças, as canções de ninar. Com base nesses elementos, não há muita dúvida de que podemos pensar a narrativa de Daglio como vinculada ao horror. Há, contudo, duas questões que valem a pena pontuar.

A primeira questão é a que aparentemente distancia o gênero policial do horror: a primeira forma tende a ser entendida como a da primazia da racionalidade, da lógica científica, da capacidade do ser humano de compreender o meio, o mundo, as ações das

pessoas. Estaria, nessa perspectiva, circunscrita à realidade, isto é, ao que C. S. Lewis (2009) chama de “realismo de conteúdo”, entendido como uma obra que narra eventos prováveis e fiéis à vida. Há que se destacar, contudo, que isso não é um fato dado, uma vez que o policial, não raro e desde que existe, desafia esse realismo. Basta que pensemos, por exemplo, em “Os crimes da rua Morgue”, por exemplo, para atestarmos que tal realismo é bastante flexível.

No outro extremo, portanto, estaria o horror, já que, se levarmos em consideração a teoria de Carroll (1990, p. 45), o monstro deve ser entendido como sobrenatural, isto é, “qualquer ser que se acredite não existir agora, segundo a ciência contemporânea”. É um ser extraordinário num mundo ordinário. Nessa perspectiva, a investigação empreendida em muitas das narrativas de horror deve encontrar precisamente o que é impossível, inexplicável. Baumgartner e Davis (2008, p. 2) situam o monstro numa alteridade radical, para eles o monstro é aquele que está além do alcance da razão: “Os princípios da razão – seus esforços para entender, compreender, neutralizar o mostro – destroem a sua característica definidora, sua alteridade radical, ao classificá-lo”. O horror, portanto, implicaria uma expansão do nosso conceito de realidade, incluindo aquilo que não é explicável.

O outro aspecto da relação de *Lacrymosa* com o horror que gostaríamos de apontar está, em germe, na afirmação de Carroll (1990) citada acima. Dissemos, antes, que há vários momentos apavorantes no romance. Em termos de horror, contudo, há também uma ambientação hiperbólica, excessivamente sobrenatural. Carroll diz que o monstro “não [deve] existir agora” e sugere que o mundo em que o horror se passa é o nosso, aquele que conhecemos pela ciência contemporânea, mas no qual se insere um ser que não deveria existir. O crítico recorre, como exemplo, a *O exorcista*, de William Peter Blatty. Trata-se de uma obra em que o sobrenatural monstruoso é evidente e comprovado pela ineficácia da ciência em lidar com (e explicar) o comportamento de Reagan. Fica clara, portanto, a existência uma entidade sobrenatural que se apossou do corpo da menina. A incompreensão e mesmo impotência humana fica ressaltada nessa relação que é desigual. São seres humanos lidando com forças que não entendem e que se revelam muito superiores as deles.

*Lacrymosa*, em contrapartida, dá um passo a mais. Em certa medida, essa ampliação tem a ver com a presença de personagens positivas, cujos dons as colocam

num campo ambíguo em relação ao resto da humanidade. Valery é a Lacrimosa; Chastain o exorcista primordial; Oz é um imortal. De modo que o problema é colocado fora do âmbito propriamente humano. Tanto Valery quanto Chastain, ainda que mortais, são seres, em princípio, tocados pelo sobrenatural, resultando disso uma espécie de decréscimo de sua condição humana (ainda que a narrativa busque reforçá-la em várias instâncias) em favor de uma perspectiva “sobrehumana”. Nesse sentido, são seres de exceção, ligados a uma mitologia que explica, que delimita, o monstruoso e, como tal, o dilui, o torna gorado. Já Lovecraft (1987) destacava que o desconhecido é o maior medo humano. O vínculo com a mitologia cristã, o texto de Daglio “domestica” a “alteridade radical”, nos termos de Baumgartner e Davis (2008), do monstro. O conflito entre bem e mal se torna um jogo entre Deus e o Diabo com os seres humanos como dano colateral. Ainda assim, um jogo viciado, pois, apoiado na ideia de uma instância benevolente.

A impressão é que, manifestando também o horror, o romance se apresenta como uma narrativa maravilhosa, uma espécie de fantasia calcada na mitologia cristã. Esse talvez seja o ponto de amarração entre os diferentes gêneros manifestados, na medida em que todos eles se aproximam do melodrama, enquanto uma tendência para mostrar “como as complexas ambiguidades e tragédias do mundo revelam, no final das contas, serem regidas por uma ordem moral benevolente e favorável aos humanos” (Cawelti, 1967, p. 45). Nessa perspectiva, evidenciam os laços entre o melodrama, o policial e o horror, pois estes últimos são gêneros que apresentando a violência, a criminalidade, o perigo e o repugnante, tendem a depurá-los. Desse modo, segundo Martín Cerezo (2005, p. 362), no gênero policial “O detetive cura a ferida social que o crime simboliza. Reorganiza a desordem que o crime desencadeou. Seu objetivo é o retorno da ordem, da ordem mental por meio da verdade, da ordem social através da justiça”. Em relação ao (filme de) horror, Creed (1993) argumenta que é seu projeto ideológico confrontar com o abjeto para reestabelecer as fronteiras entre o humano e o não-humano, num processo de purificação. *Lacrymosa*, apesar de todo o horror que apresenta, se coloca nessa cosmovisão, representando um mundo marcado pela esperança, tendo um aspecto tranquilizador.

## Considerações Finais

Quando fala em “gêneros do discurso”, Bakhtin (1997, p. 262) remete a tipos de enunciado relativamente estáveis, mas também postula a existência de “gêneros primários”, relativamente simples, vinculados às necessidades da comunicação cotidiana, e “gêneros secundários” que se produzem pela reelaboração dos “primários”. Há, portanto, uma espécie de fluidez entre os gêneros.

Com o estabelecimento do romance como gênero literário, contudo, Bakhtin parece perceber a implementação de um gênero aberto, em processo, que deglute e se constrói a partir dos outros gêneros. Não por acaso o romance se transforma no gênero hegemônico num período (o Romantismo com seus laços com a ascensão da burguesia e do capitalismo industrial) em que a individualidade do artista se sobrepõe aos modelos herdados da tradição.

*Lacrymosa*, nesse sentido, seria um desses romances que mobiliza diferentes estratégias narrativas, ligadas a vários gêneros. Propusemos, contudo, que esses diferentes gêneros podem ser relacionados ao melodrama, conforme proposto por Cawelti (1967, p. 44), enquanto uma narrativa de ação complexa num mundo, reconhecido como o nosso, repleto de violência e tragédia, mas regido por um princípio moral benévolos. Essa delimitação, entretanto, é demasiadamente abrangente, por isso faz sentido pensar especificamente nas relações com os diferentes (sub)gêneros, uma vez que podem fornecer uma visão mais próxima, não apenas dos procedimentos narrativos mobilizados, mas também dos efeitos produzidos na leitura.

No caso do texto de Daglio, verifica-se o modo como o romance se constrói por elementos variados, mas integrados, possibilitando focos de atenção diversos ao leitor e uma narrativa que pode englobar interesses distintos, uma vez que traz um entrecho amoroso, um formativo, um investigativo. Desse modo, configura-se uma obra que joga tanto com a curiosidade do leitor (pela estrutura erotética, pela ênfase na investigação) quanto com as emoções (medo e repulsa, ligados ao horror; angústia, vinculado ao suspense; alegria, tristeza e otimismo, relacionados ao melodrama; entre outros).

Por fim, o fundo mitológico cristão acaba por funcionar também como uma espécie de consolo, pois diante de tanta violência e horror persiste um otimismo que encaminha a narrativa para a consecução do sentido. Isto é, afasta-a da alteridade radical do monstruoso, da impossibilidade do sentido e postula a ideia de cosmos, ou

seja, de todo ordenado. Desse modo, como quer Cawelti (1967, p. 45), “nós podemos ficar confiantes de que não importa o quão violenta ou sem sentido pareça na superfície, as coisas vão, no final das contas, terminar bem. O melodrama, portanto, é a fantasia de um mundo que opera de acordo com os desejos de nosso coração”. Aproxima-se, nessa perspectiva, do que seria, para Tolkien (2006), a eucatástrofe, a virada jubilosa própria das histórias de fadas, que não nega a existência do pesar e do fracasso, mas rejeita a “derrota final”.

## Referências

- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAUMGARTNER, Holly; DAVIS, Roger (Org.). **Hosting the Monster**. Amsterdan, New York: Rodopi, 2008.
- BOILEAU, Pierre; NARCEJAC, Thomas. **O romance policial**. São Paulo: Ática, 1991.
- CARROLL, Nöel. **The philosophy of horror or paradoxes of the heart**. Nova York, Londres: Routledge, 1990.
- CAWELTI, John. **Adventure, mystery, and romance**. Chicago: University of Chicago Press, 1977.
- COELHO, Jacinto do Prado. **Introdução ao estudo da novela camiliana**. Coimbra: Editora Atlântida, 1946.
- CREED, Barbara. **The monstrous feminine**. London, New York: Routledge, 1993.
- DAGLIO, Juliana. **Lacrymosa**. Rio de Janeiro: Bertrand, 2019.
- FRANCO JR., Arnaldo. Operadores de leitura da narrativa. In: BONNICI, Thomas; ZOLIM, Lúcia. **Teoria da literatura: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá (PR): UdUEM, 2003, p. 33-56.
- HORÁCIO. Arte poética. In: ARISTÓTELES; HORÁCIO, LONGINO. **A poética clássica**. São Paulo: Cultrix, 2005, p. 53-68.
- LEWIS, Clive Staples. Sobre realismos. In: LEWIS, Clive Staples. **Um experimento na crítica literária**. São Paulo: Unesp, 2009.
- LIMA, Luiz Costa (Org.). **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LOVECRAFT, Howard Phillips. **O horror sobrenatural na literatura**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- MARTIN CEREZO, Iván. La evolución del detective en el género policiaco. **Tonos**, v. 10, p. 362-384, 2005. Disponível em: <http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/Q-Martin.htm>. Acesso em: 22 abr. 2008.

NEBIAS, Marta M. Rodriguez. A reinvenção do detetive em tempos pós-utópicos. **Fólio – Revista de Letras**. Vitória da Conquista, n.2, v.2, jul.-dez. 2010, p. 9-20. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3598>. Acesso em 30 mai. 2005.

NEILSON, Keith. Contemporary Horror Fiction, 1950–88. In: BARRON, Neil (Org.). **Horror Literature: A Reader's Guide**. New York: Garland, 1990, p. 160–326.

PAZ, Octavio. **A dupla chama: amor e erotismo**. São Paulo: Siciliano, 1994.

SILVA, Victor Aguiar e. **Teoria da literatura**. Coimbra: Almedina, 1968

TODOROV, Tzvetan. **Introdução à literatura fantástica**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas narrativas**. São Paulo: Perspectiva, 1970.

TOLKIEN, John R. R. **Sobre histórias de fadas**. São Paulo: Conrad, 2006.

Submetido em 09 de abril de 2025.

Aceito em 04 de setembro de 2025.

# A HISTÓRIA DA ADOÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA DO CEARÁ

## THE HISTORY OF THE ADOPTION OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION IN CEARÁ

Renan Gomes Rebouças<sup>1</sup>  
Francisco José Alves de Aquino<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo teve como objetivo analisar o percurso sócio-histórico do ensino de língua inglesa no Brasil até sua adoção na educação profissional e tecnológica do Ceará. É derivado de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), da instituição associada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Fizemos pesquisa documental nos arquivos históricos do IFCE *campus* Fortaleza. Procedemos a uma análise descritiva dos achados, articulando com os conceitos de imperialismo linguístico, hegemonia, discurso e poder segundo os teóricos Phillipson (1992), Fairclough (2001) e Dijk (2023). Identificamos que o ensino de língua inglesa foi adotado em 1961 na Escola Industrial de Fortaleza, institucionalidade do IFCE à época. A data em questão definiu nosso recorte temporal: a primeira década da adoção da língua na instituição (1961-1971). Assim, constatou-se que os primeiros 52 anos de existência da rede federal de educação profissional e tecnológica no Ceará não contaram com o ensino de língua inglesa nos currículos dos cursos ofertados pela instituição. Até então, o propósito educacional da escola nesse primeiro meio século não justificava a instrução de línguas estrangeiras. A adoção do idioma foi a culminância de um processo sócio-histórico que desenvolveu influências de nações anglofalantes hegemônicas.

**Palavras-chave:** Ensino de língua inglesa; Educação profissional e tecnológica; Historiografia.

**Abstract:** This article aimed to analyze the sociohistorical trajectory of English language teaching in Brazil up to its adoption in professional and technological education in Ceará. It is derived from a master's thesis from the Postgraduate Program in Professional and Technological Education (ProfEPT) of the associated institution, the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE). A document research was accomplished in the historical archives of the IFCE Fortaleza campus. We proceeded with a descriptive analysis of the findings, articulating them with the concepts of linguistic imperialism, hegemony, discourse, and power according to the theorists Phillipson (1992), Fairclough

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFCE), Professor de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6533784127640336>, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-8438-4704>. E-mail: [renan.reboucas@ifce.edu.br](mailto:renan.reboucas@ifce.edu.br)

<sup>2</sup> Doutor em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7753822376652584>, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2963-3250>. E-mail: [fcoalves\\_aq@ifce.edu.br](mailto:fcoalves_aq@ifce.edu.br)

(2001), and Dijk (2023). We identified that English language teaching was adopted in 1961 at the Industrial School of Fortaleza, which was IFCE name at the time. This date defined our time cut: the first decade of the language's adoption at the institution (1961-1971). Thus, it was found that the first 52 years of the federal network of professional and technological education in Ceará did not include English language instruction in the curricula of the courses offered by the institution. Until then, the educational purpose of the school in that first half-century did not justify the instruction of foreign languages. The adoption of the language was the culmination of a sociohistorical process that revealed influences from hegemonic English-speaking nations.

**Keywords:** English language teaching; Professional and technological education; Historiography.

## Introdução

A Educação Profissional e Tecnológica (doravante EPT) do Ceará remonta ao ano de 1909, quando da criação da Escola de Aprendizes Artífices do Ceará. Atualmente, essa nomenclatura não existe mais, sendo, desde 2008, conhecida como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (doravante IFCE). Diferentemente das outras escolas ditas propedêuticas<sup>3</sup>, as escolas que se encaixam na modalidade EPT dedicam-se ao ensino profissionalizante. Porém, as escolas propedêuticas e as escolas de EPT guardam algumas similaridades. Dentre elas está a oferta do ensino de línguas estrangeiras.

Especificamente, no IFCE há a oferta do ensino das seguintes línguas estrangeiras: inglês, espanhol e francês. Entretanto, há a hegemonia do ensino de língua inglesa nos seus 33 campi ao longo de todo o estado do Ceará. Este fato se comprova ao observar os números relacionados aos cursos de licenciatura oferecidos pela rede. No total, há a oferta de nove cursos de licenciatura, dentre os quais seis possuem habilitação dupla em língua inglesa e em língua portuguesa; um com habilitação dupla em língua espanhola e em língua portuguesa; um com habilitação dupla em Libras e em língua portuguesa; e um com habilitação única em língua portuguesa. Portanto, o ensino de língua inglesa é hegemonic no IFCE.

Contudo, existem duas contradições relacionadas a essa hegemonia. Uma delas diz respeito à política linguística da instituição (IFCE, 2019), a qual aponta para a diversidade linguística, na forma de oferta de currículos plurilíngues. A outra contradição está relacionada ao princípio pedagógico da formação humana integral que rege a EPT. De acordo com esse princípio, entre alguns dos seus pressupostos está a

---

<sup>3</sup> Aqui, nos referimos às escolas que não são articuladas com disciplinas de cunho profissionalizante e técnico.

promoção do acesso à diversidade cultural da totalidade objetiva do mundo. As línguas são, essencialmente, o principal veículo de cultura e, consequentemente, privilegiar hegemonicamente o acesso a somente uma delas não atende, em alguma medida, ao princípio da formação humana integral.

Diante das contradições apresentadas acima, duas questões de pesquisa foram estabelecidas, quais sejam: por que há hegemonia do ensino de língua inglesa no IFCE? Como essa hegemonia foi desenvolvida a partir da adoção do ensino do idioma no processo histórico do IFCE?

Essas questões foram resolvidas dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT-IFCE) em uma dissertação de mestrado, cujo objetivo geral foi analisar, em uma perspectiva crítica, o percurso sócio-histórico do ensino de língua inglesa no Brasil até sua adoção na década de 1960 na antiga Escola Industrial de Fortaleza, institucionalidade do IFCE à época. Busca-se com este artigo ampliar a divulgação científica dos resultados da referida dissertação, porquanto acreditamos que artigos em revistas científicas possuem mais visibilidade e acesso do que os repositórios dos programas de pós-graduação.

A fim de alcançar o objetivo geral da pesquisa, tivemos como objetivo específico identificar, por meio de análise documental, o percurso histórico do ensino de língua inglesa no período de sua adoção na década de 1960 na Escola Industrial de Fortaleza. Definimos a primeira década de adoção do ensino da língua (1961-1971) como nosso recorte temporal.

Em pesquisa bibliográfica nos bancos de dados da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, constatamos o ineditismo desta investigação historiográfica; ao mesmo tempo, a urgência pelo tema é suscitada.

Para iluminar nossa análise, partimos dos pressupostos dos conceitos de imperialismo linguístico, hegemonia, discurso e poder, segundo Phillipson (1992), Fairclough (2001) e Dijk (2023).

### **Imperialismo linguístico, hegemonia, discurso e poder**

De acordo com Phillipson (1992), existe um processo histórico deliberado perpetrado por nações hegemônicas no âmbito linguístico-cultural. Para dar nome a esse processo, o autor cunhou o conceito de imperialismo linguístico. Ao fazer um

balanço dos mecanismos para internacionalização da língua inglesa, Phillipson (1992) encara o idioma como uma mercadoria.

Dentre os tipos de imperialismo (como o militar e o econômico, por exemplo), existe também o imperialismo linguístico. Segundo Phillipson (1992), o imperialismo linguístico perpassa todos os outros tipos de imperialismo, pois a comunicação faz parte da efetivação das ações imperialistas.

Do ponto de vista de Phillipson (1992), o ponto de virada para a difusão da língua inglesa ao redor do mundo foi quando o idioma se tornou oficial, juntamente com a língua francesa, na Liga das Nações em 1919, para a redação dos tratados de paz que foram firmados com o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

Antes disso, a difusão da língua inglesa acontecia na esteira das invasões imperialistas britânicas em territórios dos continentes africano e asiático até o início do século XX. Porém, após a Primeira Guerra Mundial, ações de política cultural externa começaram a ser implementadas, encabeçadas por órgãos estatais e privados do Estados Unidos, em parceria com o Reino Unido.

A tradição liberal da economia estadunidense fez com que ações de difusão da língua inglesa se iniciassem com fundações privadas, como a Fundação Ford e a Fundação Rockefeller. Congregações religiosas também estavam envolvidas em ações educacionais fora dos contornos nacionais dos Estados Unidos a partir da década de 1920.

Dessa forma, o imperialismo linguístico da língua inglesa tem operado em bases econômicas, políticas, socioculturais e ideológicas. Assim sendo, trata-se de um mecanismo estrutural de poder. A grande alocação de recursos para o profissionalismo de pedagogias para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, juntamente com o anglocentrismo disseminado na cultura de muitos países através da indústria cultural, fazem com que um discurso hegemônico de superioridade do idioma circule.

Fairclough (2001) também joga luz na relação entre discurso e mudança social. Segundo o autor, as línguas representam uma prática social que veicula discursos que moldam as subjetividades e as representações de mundo. Fairclough (2001) também aponta que o ensino de língua inglesa responde a um processo que ele chamou de *comodificação*, no qual instituições sociais, ao incorporarem a lógica econômica da produção de mercadorias (como as *commodities*), passam “a produzir, a comercializar e

a vender mercadorias culturais e educacionais a seus clientes ou consumidores" (Fairclough, 2001, p. 255).

Dentre outros fenômenos relacionados a discurso e poder veiculados pela língua, Fairclough (2001) apresenta o conceito de *relexicalização*. Para o autor, práticas discursivas mudam em consonância com transformações sociais, sobretudo aquelas concernentes ao processo de produção da realidade material. O regime de acumulação flexível, denominado por Fairclough (2001) de 'pós-fordiano', introduziu uma nova cultura na organização do trabalho e, em consequência, moldou novas práticas discursivas. Com efeito, novos termos e práticas vão sendo tomados emprestados por dadas profissões ou campos científicos à medida que novas formas de produção social e tecnologias vão sendo estabelecidas. Fairclough (2001) nomeou esse processo de *relexicalização*. Países pioneiros em determinadas transformações científicas e tecnológicas exportam os termos e práticas inéditos a outros países, que passam a adotar nas tradições locais as novas forças produtivas, refletindo inclusive fenômenos de empréstimos linguísticos.

Fairclough (2001) também conceitua hegemonia a partir de uma perspectiva gramsciana:

Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um 'equilíbrio instável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas (Fairclough, 2001, p. 122).

Dijk (2023) revela que o poder de uma classe dominante é exercido e, sistematicamente, mantido pelo modo de produção dos discursos. Segundo o autor, existe uma elite simbólica que está a serviço dos donos do poder. Jornalistas, escritores, acadêmicos, artistas, dentre outros, fariam parte dessa elite simbólica que possui um capital simbólico orientado pelas classes dominantes. Dessa forma, essa elite simbólica se responsabilizaria por manipular a cognição das massas a partir do controle do que se é publicado, em campos como a mídia, a política e a ciência. Esse controle também garante que um discurso hegemônico circule nas esferas comunicativas cotidianas, mesmo que, aparentemente, os interlocutores estejam produzindo livremente suas falas.

Esse é o mecanismo que, segundo Dijk (2023), garante a capilaridade da ideologia hegemônica das classes dominantes.

Phillipson (1992), por sua vez, contribui para a compreensão dos mecanismos de dominação da língua inglesa e do papel que o ensino do inglês desempenha nessa hegemonia. O conceito de hegemonia para esse autor é desenvolvido a partir da concepção gramsciana. As normas, os valores e os significados que competem para a hegemonia linguística do inglês advêm de uma base econômica que estabelece o ensino de língua inglesa como dominante. As instituições, o financiamento de projetos, as editoras de publicações de materiais didáticos, por exemplo, são alguns dos elementos que perfazem a infraestrutura do ensino de língua inglesa. O desenvolvimento dessa profissionalização da pedagogia do ensino de língua inglesa também é manifestado nas ideias e práticas pedagógicas que colocam o ensino de língua inglesa como dominante.

Os conceitos de hegemonia, imperialismo linguístico, discurso e poder nos ajudarão em nossa análise descritiva, que apresentamos nas próximas seções.

## O processo histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Ceará

Segundo Ramos (2014), a história da EPT no Brasil teve sua primeira iniciativa institucional com o Colégio das Fábricas em 1809, no Rio de Janeiro. A fundação do colégio coincidiu com a chegada da família real portuguesa ao Brasil um ano antes. Manfredi (2016) aponta que as primeiras iniciativas de educação profissional no país devem ter advindo mesmo com os povos originários indígenas que aqui já se encontravam desde antes da invasão portuguesa em 1500.

Por sua vez, Saviani (2007) identifica que a relação entre trabalho e educação surge embricada, pois nas comunidades humanas primitivas o processo de ensino-aprendizagem de ofícios acontecia no próprio processo produtivo. Assim, ontologicamente, o trabalho, como produtor da realidade, era aprendido e passado de geração para geração no próprio trabalho.

O fato é que, mesmo sem a figura do Estado brasileiro oficialmente estabelecendo espaços formais para o ensino-aprendizagem de ofícios, experiências de ensino de ofícios foram também identificadas no Brasil colonial escravocrata. De acordo com Cunha (2005a), a produção material da realidade nesse período acontecia nos próprios ambientes produtivos, como as fazendas de engenho, principal matriz da

produção econômica brasileira entre os séculos XVI e XVIII. A mão de obra era escravizada e se aprendia o trabalho fazendo o próprio trabalho.

A partir do século XVII, a extração de minérios, como ouro e prata, introduziu no país outras formas de trabalho. Aos poucos, o trabalho livre também ia ganhando espaço à medida que o processo produtivo de metais preciosos oportunizava o nascimento de centros urbanos. Além dos ferreiros e ourives que participavam diretamente na produção econômica dessa época, indiretamente outros ofícios começavam a ser demandados com a formação das cidades e o crescimento de um mercado consumidor que necessitava de pedreiros, sapateiros, alfaiates, carpinteiros, entre outras profissões.

Até o início do século XIX, as corporações de ofício eram responsáveis por certificar uma gama enorme de profissões. Embora o processo de ensino-aprendizagem ocorresse nas próprias casas dos mestres de ofício ou em oficinas estabelecidas em espaços como os arsenais da Marinha ou os colégios jesuítas, eram as corporações de ofício que se responsabilizavam pelo monopólio de verificar se o aprendiz de ofício estava apto e, assim, autorizar sua atuação no mercado. As pessoas escravizadas não tinham o direito de participar desse processo.

A primeira tentativa de quebra do monopólio das corporações de ofício coincidiu com o desenvolvimento estabelecido pela instalação do príncipe regente D. João VI e sua corte no Rio de Janeiro a partir de 1808. Segundo Cunha (2005a), em Portugal, a Coroa portuguesa já havia estabelecido um movimento para o enfraquecimento das corporações de ofício com a fundação da Real Casa Pia de Lisboa, em 1780. O objetivo era descentralizar e, aos poucos, tirar das corporações de ofício o monopólio para a autorização do exercício de uma profissão. No Brasil, a partir de 1809, essa tentativa veio com o Colégio das Fábricas, inspirado na iniciativa portuguesa.

O Colégio das Fábricas, de acordo com Cunha (2005a) e Ramos (2014), teve como objetivo oferecer o aprendizado de um ofício a meninos órfãos. Também havia a intenção de fornecer a órgãos da Coroa mobílias, enxovals e outros produtos fabricados nas oficinas do próprio colégio. Um outro objetivo também era, paulatinamente, substituir o poder das corporações de ofício e, assim, o próprio Estado ser o responsável pelo provimento das forças produtivas da Coroa. Entretanto, o Colégio das Fábricas teve vida curta, sendo descontinuado já em 1812. Conforme Cunha (2005a), as corporações de ofício somente seriam extintas oficialmente com a Constituição de 1824, já no Brasil Imperial.

Ainda assim, o Colégio das Fábricas foi o primeiro marco para uma sistematização da educação profissional no Brasil. Medidas descentralizadas de oferta de escolas profissionalizantes nas províncias ao longo do país tomaram o espaço deixado pelo colégio. Dessa forma, segundo Cunha (2005a) e Manfredi (2016), os presidentes de algumas províncias fundaram as casas de educandos artífices, destinadas a crianças e jovens em situação de mendicância. Por exemplo, a Casa de Educandos Artífices do Ceará foi fundada em 1856. Além da província cearense, outras 9 províncias tinham uma casa de educandos artífices.

Uma outra iniciativa de educação profissional em meados do século XIX ocorreu nas cidades de Salvador, Rio de Janeiro, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto. Eram os liceus de artes e ofícios, cujo objetivo era o ensino de ofícios manufatureiros. O Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo foi o que mais prosperou, segundo Manfredi (2016), dando lugar mais tarde no período republicano a uma rede de escolas profissionalizantes em todo o estado paulista.

A virada do século XIX para o século XX representou profundas transformações na sociedade brasileira. Politicamente, o país deixava de ser um império e virava uma república. A abolição das pessoas escravizadas demandava mais força de trabalho livre especializada para uma indústria que estava nascendo. Economicamente, a produção de café já substituía a produção de cana como principal produto brasileiro. Socialmente, as pessoas escravizadas foram abandonadas à própria sorte uma vez que nem o mercado absorvia sua força de trabalho nem as leis lhes eram favoráveis, relegando-as à vadiagem. Essas pessoas foram preteridas aos imigrantes, que chegavam aos milhões no Brasil, entre as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX, trazendo consigo *expertise* de trabalho industrial, sobretudo da Europa.

É nesse contexto que o presidente Nilo Peçanha, em 1909, cria as escolas de aprendizes artífices, que marcou o início da rede federal de educação profissional no país, em vigência até os dias atuais. O viés adotado por essas escolas era assistencialista pois visava “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909).

Presente em 19 estados, no Ceará a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará se instalou primeiramente em um sobrado nas imediações de onde hoje se localiza a Caixa Cultural, na Praia de Iracema, em Fortaleza. Segundo Silva (2024), os primeiros cursos

ofertadas no Ceará foram: marcenaria e carpintaria; serralheria e ferraria; alfaiataria; sapataria; e tipografia.

As escolas de aprendizes artífices também representaram a tentativa do governo federal de fazer frente às escolas profissionalizantes que estavam sendo fundadas pelas uniões (sindicatos) de imigrantes. De acordo com Cunha (2005b), até 1926, as escolas de aprendizes artífices não possuíam um currículo que garantisse a alfabetização dos que nela aprendiam um ofício. Basicamente, seu único propósito estava em formar meninos entre 10 e 16 anos na prática empírica manufatureira, o que já não servia aos anseios de um país que avançava em sua industrialização.

A partir de 1931, por meio do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico, o currículo das escolas de aprendizes artífices incluiu o ensino das primeiros letras, refletindo as novas exigências das transformações econômicas pelas quais o país passava. Estava-se mudando a matriz econômica nacional, que ia de rural agroexportadora para urbana industrial, a partir da crise do café.

Então, o país precisava de profissões inéditas para sua crescente indústria. Essa exigência significou reformulações de institucionalidades para a rede federal de educação profissional. Assim, em 1937, a Escola de Aprendizes Artífices do Ceará passou a se chamar Liceu Industrial de Fortaleza. Não demorou muito e em 1941 a nomenclatura passou a ser Liceu Industrial do Ceará. No ano seguinte, em 1942, mais uma mudança: Escola Industrial de Fortaleza, sendo a institucionalidade em que o ensino de língua inglesa começou a ser adotado em 1961. Em 1965, a Escola Industrial de Fortaleza passou a ser chamada de Escola Industrial Federal do Ceará. Em 1968, houve a mudança de nomenclatura que, segundo Silva (2024), representa uma das institucionalidades mais lembrada da rede até hoje: a Escola Técnica Federal do Ceará<sup>4</sup>.

Essa intensa mudança observada entre as décadas de 1940 e 1960 não representou apenas trocas de nomes, mas, fundamentalmente, refletiu as transformações tecnológicas que invadiram o processo produtivo industrial brasileiro. Como consequência, o viés da rede federal de educação profissional por volta da década de 1960 passou por mudanças, que envolveram também a inserção da língua inglesa em seu currículo. É isso que vamos desvelar na próxima seção.

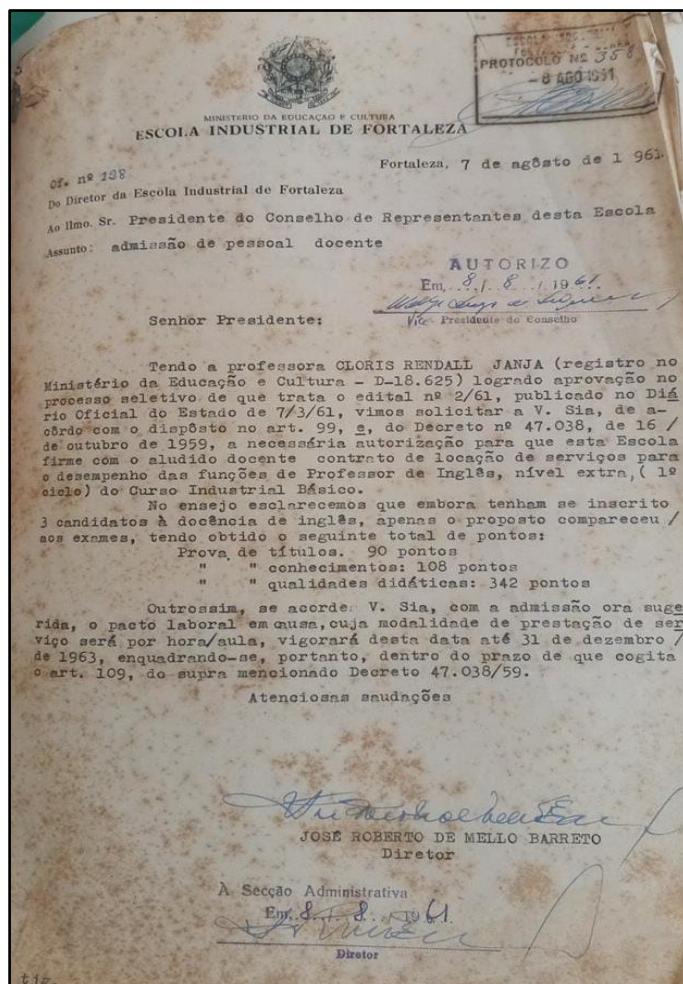
---

<sup>4</sup> As outras institucionalides foram: Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará – CEFET-CE (1999-2008); e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE (2008 até a atualidade).

## O percurso sócio-histórico para a adoção do ensino de língua inglesa na EPT do Ceará

Em nossa pesquisa documental no Arquivo Permanente do IFCE *campus* Fortaleza, o documento mais antigo que encontramos relacionado ao ensino de língua inglesa na instituição data de 1961. Trata-se do ofício de contratação da professora Chloris Rendall Janja, apresentado na figura 1 abaixo. Assim, fica estabelecido que a disciplina escolar de língua inglesa começou a ser ministrada na institucionalidade Escola Industrial de Fortaleza em 1961.

**Figura 1.** Ofício de contratação da professora Chloris Rendall Janja.



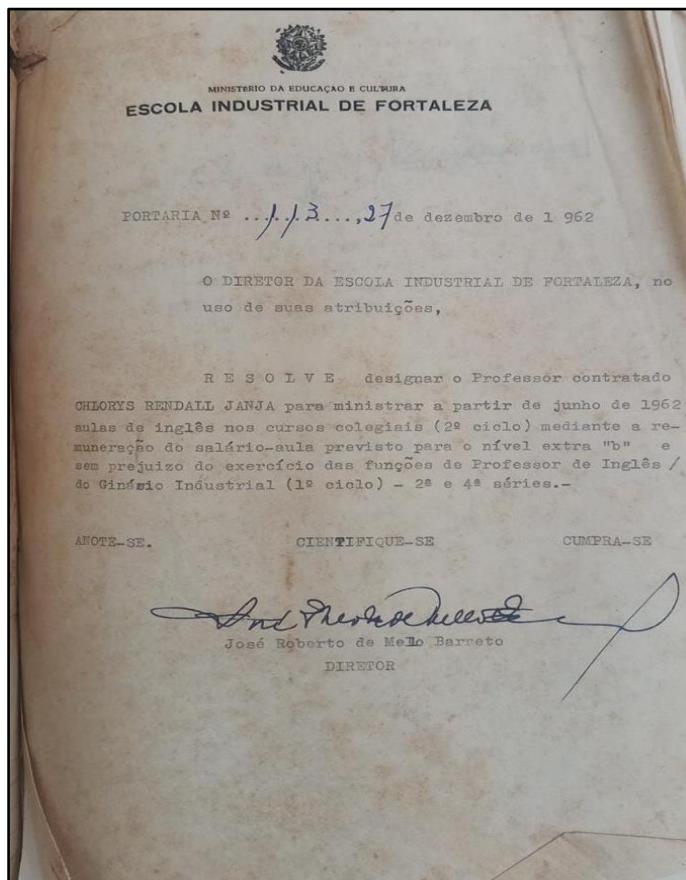
**Fonte:** Arquivo Permanente do IFCE *campus* Fortaleza.

No mesmo ano do ofício de contratação da primeira professora de língua inglesa da instituição, era promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional, em 20 de dezembro de 1961. Segundo Ribeiro (2015), a LDB de 1961, pela primeira vez, equivaleu o ensino técnico profissional ao ensino médio regular. Na prática, isso representou que os estudantes que concluíssem o ensino profissionalizante também poderiam concorrer diretamente a uma vaga no ensino superior.

Contudo, a referida LDB reservou menor carga horária para o ensino de línguas estrangeiras, se comparada à Reforma Capanema de 1942. Mesmo assim, contraditoriamente, foi exatamente no ano seguinte à promulgação dessa LDB que a Escola Industrial de Fortaleza ampliou a carga horária da professora Chloris, sugerindo o aumento da carga horária de língua inglesa nos currículos dos cursos da instituição, conforme vê-se na portaria na figura 2 abaixo, datada de 27 de dezembro de 1962.

**Figura 2.** Portaria de ampliação de atuação da professora Chloris Rendall Janja.



**Fonte:** Arquivo Permanente do IFCE *campus* Fortaleza.

De acordo com Ribeiro (2015), há “registro do inglês sendo oferecido como disciplina regular para os estudantes do curso de serraria e tipografia em nível de

aprendizes em 1962 e constavam do exame de admissão após a 4<sup>a</sup> série” (Ribeiro, 2015, p. 62).

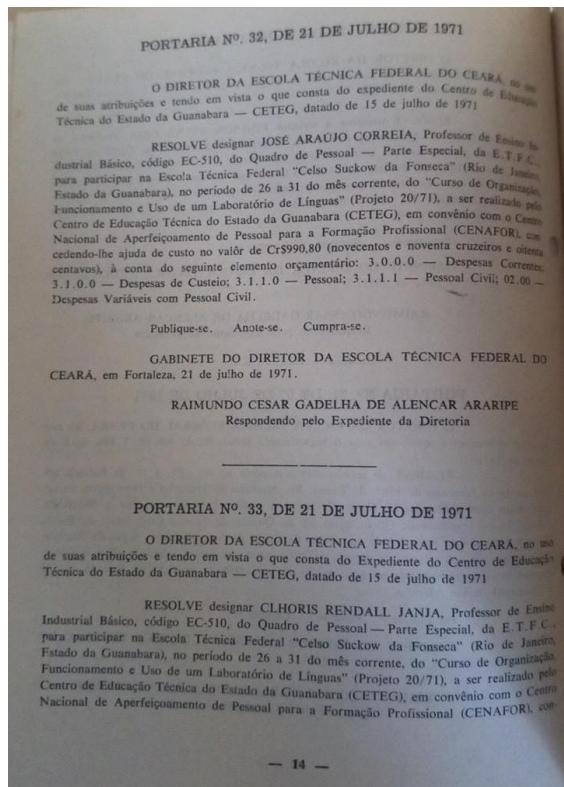
A expansão do ensino de língua inglesa (agora na institucionalidade Escola Técnica Federal do Ceará) se consolidou com o advento do curso técnico em Turismo. Segundo Vasconcelos (1995), a demanda pelo curso partiu, primeiramente, do governador do estado do Ceará à época, Cesar Cals (1971-1975). Ao qualificar a mão de obra cearense, o objetivo era alavancar o potencial para o turismo que o estado possuía. Nessa mesma época, outras ações foram tomadas pelo governo do estado, como a construção do terminal rodoviário de Fortaleza e o alargamento da avenida Aguanambi, que facilitaria o fluxo do trânsito para a própria rodoviária e o aeroporto da cidade.

Assim, em 8 de novembro de 1972, por meio da resolução n. 109, o conselho de representantes da Escola Técnica Federal do Ceará autorizou a criação do curso técnico em Turismo. Conforme Vasconcelos (1995), foi o primeiro curso dessa natureza no Brasil. Em seu currículo também constava o ensino de francês, além do ensino de inglês.

Conforme apontaria Dijk (2023), um governador de Estado representa, simbolicamente, uma elite. Nessa relação de poder, o anseio da classe dominante, quando da inauguração do curso na Escola Técnica Federal do Ceará, estaria manifestado a partir da deliberação do governador em fazer com que uma escola pública, ainda que pertencente à esfera federal, atendesse à demanda pelo desenvolvimento do potencial turístico do estado. Para efeitos de uma maior exemplificação, anos mais tarde, em 1994, o governo Ciro (1991-1994) faria *lobby* para dar mais visibilidade nacional à indústria de turismo cearense ao patrocinar uma telenovela na maior emissora do país, veiculando a imagem turística do Ceará em todo o Brasil (Sá, 1994).

Como parte da consolidação do ensino de línguas estrangeiras na instituição, professora Chloris, juntamente com o segundo professor de inglês da instituição, professor José Araújo Correia, participaram do Curso de Organização, Funcionamento e Uso de um Laboratório de Línguas em 1971, no Rio de Janeiro. A figura 3 apresenta as portarias que designaram ambos os professores para tal atividade. A figura 4 ilustra o espaço do laboratório de línguas da Escola Técnica Federal do Ceará já instalado na década de 1970.

**Figura 3.** Portarias que designam professores José Araújo Correia e Chloris Rendall Janja para viagem ao Rio de Janeiro para Curso de Organização, Funcionamento e Uso de um Laboratório de Línguas em 1971.



**Fonte:** Boletim de serviço n. 13 da Escola Técnica Federal do Ceará, ano V, de 31 de julho de 1971, p. 14.

**Figura 4.** Laboratório de línguas Escola Técnica Federal do Ceará, da área do Turismo, década de 1970.



**Fonte:** Ribeiro (2015).

O deslocamento dos professores para viagem oficial a serviço ilustra o processo de *comodificação* apontado por Fairclough (2001), segundo o qual o ensino de língua inglesa engloba uma cadeia secundária de serviços e produtos, tornando seu processo de adoção nas escolas semelhante a um processo de produção como o de qualquer outra indústria.

Ademais, a montagem de um laboratório de línguas, exclusivamente para o curso de turismo da instituição, revela o profissionalismo atrelado ao ensino de língua inglesa apontado por Phillipson (1992). Segundo o mesmo autor, esse tipo de infraestrutura se complementa ao nível de uma superestrutura que circula em sociedade por meio dos discursos e propagandas que elevam o prestígio da língua.

Os primeiros 10 anos da adoção do ensino de língua inglesa no processo histórico do IFCE marcaram a consolidação do idioma nos currículos dos cursos da instituição. Para entender por que a língua foi adotada em 1961 na Escola Industrial de Fortaleza, passamos agora a um breve percurso sócio-histórico que oportunizou essa culminância.

Do ponto de vista de Santos (2007), a língua inglesa intensificou seu processo de expansão de influência cultural e política no mundo a partir da Conferência da Paz de 1919, após o término da Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Os Estados Unidos e o Império Britânico exigiram que os tratados de paz também fossem redigidos em inglês, além do idioma francês, o qual vinha sendo a língua oficial para esses fins desde a Paz de Westphalen, em 1648.

O período entreguerras foi marcado por uma corrida imperialista, que envolvia esforços das nações mais industrializadas da época para aumentar sua influência política, militar e cultural sobre outros povos que ainda iniciavam seu processo de industrialização. O Brasil era um desses povos.

Segundo Gomes (2019), durante a Era Vargas (1930-1945), os Estados Unidos envidaram esforços para frear qualquer influência alemã na América Latina. Ao observar, por exemplo, que o governo nazista alemão angariava simpatia em países como o Brasil, o governo estadunidense criou o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs*<sup>5</sup>.

Mais conhecido como Birô Interamericano, o *Office of the Coordinator of Inter-American Affairs* funcionou entre os anos de 1940 e 1946 e foi responsável, de acordo com Santos (2007), por difundir a cultura estadunidense entre os países latino-

---

<sup>5</sup> Escritório do Coordenador de Assuntos Interamericanos (tradução nossa).

americanos. É desse período, por exemplo, que o rádio e o cinema, sobretudo, propagandeavam o estilo de vida estadunidense através de personalidades culturais que também retratavam, do ponto de vista estadunidense, os costumes brasileiros, com figuras que iam desde Zé Carioca a Carmem Miranda. A difusão do ensino da língua inglesa também se intensificou nesse período.

Centros binacionais de cultura, como os Institutos Brasil-Estados Unidos (IBEUs), foram fundados nessa época. Além de divulgar a cultura dos Estados Unidos no Brasil, também fomentavam o ensino de língua inglesa por aqui. Parcerias de intercâmbios culturais entre os dois países, como também com o Reino Unido, se intensificaram entre as décadas de 1940 e 1960, em programas como o Fulbright e o British Council.

Toda essa gama de atividades linguístico-culturais fomentaria um anglocentrismo na indústria cultural, se considerarmos o conceito de hegemonia na concepção gramsciana, em consonância com o que também acreditam Phillipson (1992) e Fairclough (2001). Consequentemente, isso contribuiria para uma maior aceitação do ensino da língua inglesa mundo afora, incluindo o Brasil.

Segundo Santos (2007), essas atividades iam na esteira da Guerra Fria que se estabeleceu no mundo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), quando houve a bipolarização entre o mundo soviético e o bloco capitalista. Investia-se muito em propaganda. A cultura, por meio principalmente das línguas, era o principal difusor para angariar simpatizantes em um mundo recém-saído de uma guerra.

Especificamente sobre esse período, teve-se que:

Em 1959 os estadunidenses oficializaram a parceria com os britânicos para o ensino da língua ao mundo. O USIA, o Center for Applied Linguistics e a Fundação Ford organizaram a conferência Teaching English Overseas, com participação do British Council. Foi uma reunião de acadêmicos e burocratas da diplomacia cultural. Foram avaliadas experiências em países chave e foi dado grande enfoque à metodologia. Nesta, ingleses e estadunidenses afirmaram sua disposição em colaborar para a difusão da língua em parceria. Em junho de 1961 foi realizada a Anglo-American Conference on English Teaching Abroad (Santos, 2007, p. 74).

Em termos tecnológicos, o momento de maior expansão da indústria nacional se deu no governo JK (1956-1960). De acordo com Santos (2007), foi durante o governo JK, de abertura do capital nacional ao estrangeiro, que aportaram no Brasil um grande número de empresas estadunidenses, fazendo com que o país incorporasse costumes corporativos estrangeiros. Esses costumes, eventualmente, se refletiam na própria língua portuguesa, na qual estrangeirismos invadiram o linguajar industrial com a

crescente automatização das fábricas nacionais e a *estandardização* dos processos, também importados dos Estados Unidos.

Do ponto de vista de Ramos (2014), apesar de Juscelino Kubitschek ter propagandeado sua política de desenvolvimento nacional, contraditoriamente, o país se viu inundado pela influência do capital estrangeiro. Isso também influenciou a organização do ensino técnico industrial. Desde 1946, o país já tinha firmado convênio entre o Ministério da Educação brasileiro e órgãos do governo estadunidense (entre eles a USAID), que resultou na Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), que ficou em vigência até 1962.

Essencialmente, a CBAI tinha entre seus objetivos “fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras” (Ramos, 2014, p. 29). Periodicamente, a CBAI organizava reuniões com diretores das escolas industriais e técnicas do Brasil. Também eram oferecidos cursos de aperfeiçoamento para professores, tanto no Brasil quanto no exterior, em especial nos Estados Unidos. A tradução de livros técnicos relacionados ao ensino e à administração de escolas profissionalizantes consistia em uma outra forma de atuação da CBAI.

Em termos pedagógicos, de acordo com Braun (2015), a CBAI introduziu no país o método *Training within industry* (TWI). A introdução dessa metodologia de ensino nas escolas de educação profissional e tecnológica no país representou uma mudança de viés para as escolas técnicas. O caráter assistencialista foi sendo substituído por um mais científico. O TWI apresentava fundamentos do taylorismo, responsável por inserir na indústria a racionalização da organização do trabalho, o que diminuía o custo da produção à medida que reduzia o tempo e aumentava a fragmentação das tarefas no processo produtivo. Assim, o TWI significou o rompimento com a prática pedagógica anterior, que consistia no ensino de técnicas baseadas no seu mero desenvolvimento empírico.

Essas importações de novas práticas científicas e tecnológicas; de novos comportamentos linguísticos e culturais; e de uma nova pedagogia para o ensino técnico e profissionalizante podem ser associadas ao conceito de *relexicalização* cunhado por Fairclough (2001). Em outras palavras, as importações iriam além das práticas comerciais, científicas e tecnológicas, mas também estariam atreladas e refletidas na adoção de novos comportamentos linguísticos, culturais e pedagógicos no Brasil.

Outrossim, identificamos a operação do imperialismo linguístico, conforme conceito desenvolvido por Phillipson (1992), no empreendimento da CBAI ao envidar recursos, em parceria entre os governos brasileiro e estadunidense, para tradução de livros didáticos originados diretamente da língua inglesa para aplicação do método TWI na EPT do Brasil. Um pouco mais tarde, na década de 1970, houve também o Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras – também conhecido como Projeto *English for Specific Purposes* (Projeto ESP) – encabeçado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e Universidade de São Paulo (USP) com o suporte do British Council, do Ministério da Educação e de linguistas britânicos e estadunidenses. O objetivo do Projeto ESP era atualizar constantemente as informações relacionadas com o desenvolvimento das ciências e da tecnologia que provinham do exterior em língua inglesa.

O contexto, então, favorecia para a ampliação do currículo para além das disciplinas ditas profissionalizantes. Desde 1931, quando o ensino das primeiros lettras também passou a fazer parte dos planos de ensino das escolas de aprendizes artífices a partir do Serviço de Remodelação do Ensino Profissional Técnico – passando pelas mudanças tecnológicas que alavancaram a indústria nacional até a inserção de um método pedagógico próprio para o ensino técnico; e conjugando isso com o fomento dos Estados Unidos e do Reino Unido para a difusão do ensino de língua inglesa – chegamos à década de 1960 com o pano de fundo que justificava a adoção do ensino de língua inglesa na então Escola Industrial de Fortaleza, exatamente em 1961, conforme já apresentamos em documento histórico.

Ademais, o currículo pessoal da primeira professora de língua inglesa da instituição<sup>6</sup> refletiu a intensa oferta de troca cultural, por meio dos intercâmbios, que existia à época entre Brasil e Estados Unidos. Ainda antes de assumir como docente na Escola Industrial de Fortaleza, a professora Chloris Rendall Janja participara, entre setembro de 1959 e março de 1960, do *Program for Teachers of English as a Foreign Language*, na *San Francisco State College*, através do Programa Fulbright. Também obteve o título de especialista em *Teaching of English* pelo programa do governo dos Estados Unidos para cooperação científica e cultural com outros governos, do *Office of Education* do *US Department of Health, Education and Welfare*. Em 7 de Agosto de 1961

---

<sup>6</sup> O currículo da professora Chloris pode ser consultado no Arquivo Permanente do IFCE campus Fortaleza.

foi contratada como professora de inglês da Escola Industrial de Fortaleza, inaugurando o ensino do idioma na instituição.

## Considerações finais

O objetivo deste trabalho foi analisar, em uma perspectiva crítica, o percurso sócio-histórico do ensino de língua inglesa até sua adoção no processo histórico do IFCE. Identificamos, em nossa pesquisa documental nos arquivos da instituição, que o ano de 1961 teve a primeira professora do idioma contratada na institucionalidade Escola Industrial de Fortaleza.

Entre os anos de fundação da rede federal de educação profissional e tecnológica do Ceará (1909) e 1961, ou seja, nos primeiros 52 anos da instituição, não se contou com o ensino de língua inglesa. Constatamos que as diferentes transformações tecnológicas pelas quais o país passou refletiram na mudança do viés da educação profissional e tecnológica no Brasil. À medida que um caráter mais científica foi se estabelecendo no processo produtivo da indústria nacional, uma nova perspectiva pedagógica se instalou nas escolas técnicas do Brasil. A adoção do ensino de língua inglesa, então, passou a ser demandada a partir da importação de técnicas e metodologias do exterior, sobretudo dos Estados Unidos, manifestada em parcerias como a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial entre 1942 e 1965.

Iniciativas de cunho pedagógico, cultural e linguístico, perpetradas por nações hegemônicas como Estados Unidos e Reino Unido, exemplificaram como o imperialismo linguístico foi operado em nações periféricas como o Brasil. Dessa forma, respondemos à nossa questão de pesquisa por que há hegemonia do ensino de língua inglesa no IFCE ao empreendermos esta investigação historiográfica.

Portanto, acreditamos que este estudo possa promover reflexão no/as professore/as de inglês que atuam no IFCE segundo uma perspectiva sócio-histórica do ensino de língua inglesa. No que concerne às limitações deste estudo, destaca-se o estudo historiográfico das finalidades reais do ensino de língua inglesa dentro de sala de aula, porquanto não foi nosso objetivo analisar as diferentes perspectivas metodológicas de ensino de línguas estrangeiras.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.** Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01/10/2025.

BRAUN, Maria do Socorro de Assis. **Cursos e percursos da educação profissional na escola da Rede Federal do Ceará.** 2015. 312 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2005b.

DIJK, Teun A. van. **Discurso e poder.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

FAIRCLOGUH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora UnB, 2001.

GOMES, Rodrigo Belfort. **Americanismo e antiamericanismo:** o ensino de inglês no Brasil de 1931-1951. 2019. 205 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristovão, 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO CEARÁ. **Resolução nº 103, de 4 de dezembro de 2019.** Aprova a Política Linguística do IFCE e estabelece os princípios norteadores para o ensino, a pesquisa, a extensão e a gestão, que envolvem a aprendizagem e o uso linguístico na comunidade acadêmica. Disponível em: <https://ifce.edu.br/instituto/documentos-institucionais/resolucoes/2019-2/resolucao-no-103.pdf>. Acesso em: 20/09/2025.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil:** atores e cenários ao longo da história. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

PHILLIPSON, Robert. **Linguistic imperialism.** Oxford: Oxford University Press, 1992.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RIBEIRO, Sarah Virginia Carvalho. Yes, Nós temos língua inglesa no IFCE. In: ARAÚJO, Angela de Alencar Carvalho; ARAÚJO, Edna Maria Vasconcelos M. (org). **Yes, Nós Temos Memória!** Fortaleza: Edições UFC, 2015.

SÁ, Xico. **Novela custa US\$ 700 mil a CE.** Folha de S. Paulo, São Paulo, 26 de jun. de 1994. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/6/26/brasil/32.html>. Acesso em: 11/12/2025.

SANTOS, Sandro Martins de Almeida. **O papel dos Estados Unidos na difusão do inglês no Brasil (1937-2006).** 2007. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) Universidade Federal Fluminense, 2007.

SAVIANI, Dermerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 34, jan./abr. 2007.

SILVA, José Solon Sales e. **Ontem Escola de Aprendizes Artífices, hoje Instituto Federal do Ceará.** Fortaleza: EDIFCE, 2024.

VASCONCELOS, Amilton Nogueira de. **Importância do curso de turismo da ETFCE para o desenvolvimento turístico de Fortaleza.** 1995. Monografia (Especialização em Administração e Direção Escolar) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 1995.

Submetido em 30 de outubro de 2025.

Aceito em 09 de dezembro de 2025.

## DA APORIA SAUSSURIANA AO ALCANCE DO ESTRUTURALISMO: SIMULTANEIDADE, LINEARIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS

## FROM THE SAUSSUREAN APORIA TO THE REACH OF STRUCTURALISM: SIMULTANEITY, LINEARITY AND THEIR DEVELOPMENTS

Thiago Barbosa Soares<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo realiza um recenseamento crítico da tensão constitutiva entre os princípios da simultaneidade e da linearidade do signo linguístico, tal como formulada por Ferdinand de Saussure no “Curso de Linguística Geral”. A análise percorre as contribuições teóricas de pensadores como Hjelmslev, Eco, Benveniste e Derrida, que problematizaram e reconfiguraram esta aporia fundamental. Argumenta-se que a aparente contradição não representa uma falha na teoria, mas sim o paradoxo fundador que impulsionou e estruturou o pensamento estruturalista. O artigo demonstra como essa tensão, longe de ser superada, foi radicalizada e reproblematisada, revelando-se produtiva ao permitir a transposição do modelo linguístico para outros campos das ciências humanas, como a antropologia de Lévi-Strauss e a psicanálise de Lacan, onde a busca por uma estrutura subjacente e simultânea visa dar sentido às manifestações lineares e diversas da experiência humana.

**Palavras-chave:** Ferdinand de Saussure; Simultaneidade; Linearidade; Signo Linguístico; Estruturalismo.

**Abstract:** This article provides a critical survey of the constitutive tension between the principles of simultaneity and linearity of the linguistic sign, as formulated by Ferdinand de Saussure in the Course in General Linguistics. The analysis examines the theoretical contributions of thinkers such as Hjelmslev, Eco, Benveniste, and Derrida, who problematized and reconfigured this fundamental aporia. It is argued that the apparent contradiction does not represent a flaw in the theory, but rather the founding paradox that propelled and structured structuralist thought. The article demonstrates how this tension, far from being overcome, was radicalized and reproblematised, proving to be productive by allowing the transposition of the linguistic model to other fields in the humanities, such as Lévi-Strauss's anthropology and

---

<sup>1</sup> Doutor em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor adjunto no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT). Bolsista de produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8919327601287308>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2887-1302>. Email: thiago.soares@mail.uft.edu.br.

Lacan's psychoanalysis, where the search for an underlying and simultaneous structure seeks to make sense of the linear and diverse manifestations of human experience.

**Keywords:** Ferdinand de Saussure; Simultaneity; Linearity; Linguistic Sign; Structuralism.

## Introdução

Publicado postumamente em 1916, o “Curso de Linguística Geral” consagrou Ferdinand de Saussure não apenas como um pensador seminal, mas como o arquiteto fundacional de toda a Linguística moderna. A obra, reunida a partir das notas de seus discípulos, constitui uma verdadeira carta de fundação de um novo campo epistemológico, instaurando conceitos, métodos e distinções que atravessariam o século XX e moldariam o modo como concebemos a linguagem. No âmago desse texto canônico, duas formulações, à primeira vista complementares, engendram uma tensão conceitual profunda, cuja reverberação tem desafiado, enriquecido e fecundado o pensamento linguístico até a contemporaneidade.

De um lado, a concepção do signo como uma entidade psíquica indivisível, na qual significante e significado coexistem numa simultaneidade constitutiva, formando as duas faces inseparáveis de uma mesma moeda mental. O signo, enquanto tal, não é uma justaposição contingente, mas a unidade irredutível que garante a possibilidade mesma da significação. De outro lado, a formulação do princípio da linearidade do significante, que inscreve a linguagem na dimensão temporal e lhe impõe o regime da sucessividade, da contiguidade e da ordem sequencial da cadeia falada. O signo, simultâneo em sua essência, só se efetiva mediante uma substância fônica que se desdobra no tempo, revelando uma discrepância entre a unidade sincrônica de sua definição e a diacronia inescapável de sua manifestação.

Essa coexistência paradoxal (a simultaneidade constitutiva do signo e a linearidade necessária de sua expressão) coloca em evidência uma questão filosófico-linguística fundamental: como pode uma entidade definida pela indivisão e pela concomitância interna projetar-se num meio que só admite a sucessão, o antes e o depois, a progressão de uma cadeia? Trata-se de uma verdadeira aporia teórica, que se abre tanto à crítica quanto à criatividade, permitindo leituras e reformulações que vão da estratificação estrutural às desconstruções mais radicais.

É precisamente nesse ponto de fricção que este artigo situa a sua investigação: ao recensear as contribuições de uma linhagem de pensadores, de Hjelmslev a Benveniste, de Jakobson e Barthes a Eco, Derrida e outros, que não se limitaram a assinalar a tensão entre simultaneidade e linearidade, mas a problematizar seus pressupostos, a reconfigurar suas implicações ou mesmo a subvertê-la, delineando assim os contornos de uma tradição interpretativa que busca desvendar os intrincados mecanismos que regem a vida dos signos e as formas pelas quais eles se materializam, se organizam e se transformam.

Com vistas à iluminação da questão envolvendo os princípios da simultaneidade e da linearidade do signo, arquitetados no “Curso de Linguística Geral” por Saussure e alguns de seus desdobramentos no estruturalismo, este artigo objetiva não apenas a um recenseamento de autores e suas ideias acerca de tal problemática, antes, propõe-se, em tom ensaístico, a uma validação dos elementos faltantes na teoria original por meio de uma eventual solução para tal aporia. Nesse direcionamento, este estudo vincula elementos de consolidação de investigações linguísticas para alcançar uma resposta satisfatória à contradição em questão. Por fim, verifica-se que, mesmo diante de um hiato que ainda ecoa, a fundamentação do estruturalismo não parece ter sido afetada, como explicita-se as considerações finais.

### **O problema no CLG: alguns de seus desdobramentos**

No CLG ecoa uma aporia filosófica clássica, enunciada por Heráclito: a do rio que não se pode atravessar duas vezes, pois novas águas correm sobre aquele que entra no mesmo rio (Heráclito, 2020, frag. 91). Tal como o rio, o signo saussuriano apresenta uma identidade estável e reconhecível, a sua forma mental simultânea, mas só se atualiza na corrente linear e irrepétivel da fala, onde cada enunciação é um evento único, um novo “fluxo” de significantes. Esta contradição entre a permanência do modelo ideal e a fluidez de sua manifestação levanta uma questão fundamental: como pode uma entidade definida pela sua unidade e simultaneidade interior manifestar-se através de um meio inherentemente sucessivo e linear?

A resposta estruturalista à questão da linearidade do significante versus a simultaneidade do significado encontra sua formulação mais contundente no conceito de sistema ou estrutura, tal como concebido por Ferdinand de Saussure. Para o mestre genebrino, o valor de um signo não é intrínseco nem positivo, mas relacional e negativo, pois “na língua só existem diferenças” (Saussure, 2006 [1916], p. 166). Assim, o signo não se define em si mesmo, mas pelo que não está dentro do sistema que o sustenta. A palavra *pai*, por exemplo, só significa o que significa porque se opõe a *mãe*, *filho*, *tia* etc., no interior do sistema da família e da língua. Para ilustrar essa dinâmica, tome-se a palavra ‘rosa’. Em si mesma, sua materialidade fônica é linear: os fonemas /R/, /O/, /Z/, /A/ sucedem-se irreversivelmente no tempo. No entanto, seu significado só emerge porque, no sistema simultâneo da língua, ‘rosa’ se opõe a ‘cravo’, ‘tulipa’, ‘flor’ (no eixo paradigmático), mas também pode combinar-se linearmente com ‘vermelha’, ‘cheirosa’, ‘a’ (no eixo sintagmático), formando a cadeia ‘a rosa vermelha cheirosa’. A cada ponto da sequência linear, a totalidade do sistema de diferenças (a rede simultânea) está virtualmente presente, permitindo a construção do sentido.

Essa rede de relações é, em sua natureza, mental, atemporal e simultânea, correspondendo à língua. Já quando se fala, isto é, quando se mobiliza a fala (*parole*), realiza-se linearmente um recorte da rede simultânea. A linearidade não é, portanto, uma limitação fortuita, mas o preço da materialização: é o canal único através do qual a multidimensionalidade do sistema deve necessariamente passar. Cada enunciação é única e irrepetível, mas seu sentido só se torna inteligível porque remete a um sistema de diferenças estável e compartilhado pela comunidade linguística. Em síntese, a linearidade do significante é o veículo temporal através do qual se tem acesso à simultaneidade subjacente do sistema de significados. É precisamente nesta interface que se ergue o problema epistemológico central: como pode o pensamento, que opera de modo multidimensional e quase instantâneo, ser capturado e transmitido pela sucessão irrevogável do discurso? Esta contradição fundadora entre o plano do ser (a relação simultânea e virtual do sistema) e o plano do devir (a realização linear e atual da fala) não é um defeito, antes, é a condição de possibilidade da própria linguagem. Ela gera uma dialética produtiva na qual a estabilidade do código é incessantemente testada e renovada pelo seu uso na

temporalidade, assim como a corrente de Heráclito só pode ser reconhecida como “rio” precisamente por manter uma forma identitária apesar da perpétua mudança de suas águas.

O signo, segundo essa perspectiva saussuriana, é sempre um pacto momentâneo entre a permanência da estrutura e a fugacidade do evento. Aceitar esta tensão irresolúvel é compreender que o significado não reside inteiramente em nenhum dos lados, mas emerge do próprio movimento de tradução entre a intemporalidade do sistema e a experiência irrepetível da enunciação. Desta forma, a aparente aporia transforma-se no motor mesmo do fenômeno linguístico, obrigando a conceber a língua não como um objeto estático, mas como uma realidade dinâmica cuja existência dá-se na constante negociação entre o simultâneo e o sucessivo.

A concepção saussuriana do signo linguístico, tal como apresentada no “Curso de Linguística Geral”, encerra uma contradição interna de consideráveis implicações epistemológicas ao postular, de forma aparentemente indissociável, tanto sua natureza psíquica e simultânea quanto a linearidade material de seu significante. Se, por um lado, Saussure (2006 [1916], p. 80) define o signo como uma entidade psíquica de “duas faces simultaneamente presentes”, o significante (imagem acústica) e o significado (conceito), por outro, ele afirma de modo peremptório que “o significante, sendo de natureza auditiva, se desdobra no tempo somente [...] é um representante de uma extensão; e essa extensão é mensurável numa só dimensão: é uma linha” (Saussure, 2006 [1916], p. 81). A impossibilidade de conciliar estas duas premissas reside no fato de que a simultaneidade, enquanto condição de existência do signo em sua integralidade mental, exige uma presença integral e imediata de seus componentes, ao passo que o princípio de linearidade, por definição, implica sucessão, anterioridade e posterioridade, ou seja, uma ausência permanente de um de seus termos em relação ao outro no eixo temporal de manifestação.

Para que o significante desdobre-se no tempo, é necessária uma sequência de elementos fônicos que se sucedem uns aos outros; nesse processo, não há como a totalidade do significante, e, por consequência, a unidade completa do signo, estar presente de forma integral em qualquer instante singular da cadeia discursiva. Como

argumenta Derrida (2020, p. 65), a própria noção de “presença” é desconstruída pela linearidade, pois o signo só funciona através do rastro de uns elementos sobre os outros, em um jogo de diferenças no qual a plenitude do significado é sempre diferida. A linearidade, portanto, não é um atributo secundário, mas a condição material que impede a realização plena da simultaneidade idealizada. Logo, o signo não possui linearidade; antes, ele é atravessado por ela, sendo esse movimento que fratura a sua unidade psíquica original. Diante dessa aporia radicalizada pela leitura de Derrida, a propositura teórica do linguista dinamarquês Louis Hjelmslev apresenta-se não como uma negação, mas como uma sofisticada reformulação que busca circunscrever o problema em novos termos. A suposta simultaneidade revela-se, assim, uma ilusão metafísica, um postulado necessário, porém, insustentável quando submetido à realidade temporal da linguagem, na qual o significado nunca está plenamente presente, uma vez que é sempre reconstruído a posteriori, após a passagem do significante, tal como as águas do rio de Heráclito (2020, frag. 91) que já não são as mesmas quando se tenta apreendê-las.

A investida de Derrida é, portanto, mais do que uma crítica interna; é um questionamento radical dos fundamentos metafísicos do modelo saussuriano. Ao privilegiar o rastro, a diferença e o adiamento da presença plena (*différance*), a desconstrução desafia a própria noção de um sistema fechado e estável de significados, sugerindo que a linguagem é um jogo infinito de referências onde a origem e o fim são sempre diferidos. Nesta perspectiva, a ‘simultaneidade’ do signo não é apenas fraturada pela linearidade, mas é uma ilusão necessária, um efeito de um jogo de diferenças que nunca se totaliza. Esta crítica coloca um desafio profundo não apenas a Saussure, mas ao projeto estruturalista como um todo, que opera através da noção de sistemas relacionais delimitáveis.

A contradição inerente ao modelo saussuriano entre a simultaneidade do signo e a linearidade do significante encontrou, na propositura teórica do linguista dinamarquês Louis Hjelmslev, uma solução conceptual elegante e rigorosa. Em sua obra seminal “Prolegômenos a uma teoria da linguagem”, Hjelmslev (1975 [1943]) não nega a tensão, mas opera uma distinção fundamental que a dissolve ao transpor o problema para um plano de análise distinto. Ao invés de tratar a linguagem como um bloco monolítico, Hjelmslev propõe sua divisão em dois planos, o da expressão e

o do conteúdo, cada um deles atravessado por uma nova e crucial dicotomia: a que separa a forma da substância.

Neste arcabouço teórico refinado, a simultaneidade (a relação indissociável e virtual entre significante e significado) passa a ser compreendida como um fenômeno que pertence estritamente ao domínio da forma. A forma da expressão (o sistema de sons, ou o plano do significante) e a forma do conteúdo (o sistema de conceitos, ou o plano do significado) correlacionam-se mutuamente numa relação puramente funcional e arbitrária, constituindo uma rede de valores simultâneos, tal como Saussure preconizou. É neste nível puramente relacional e abstrato que o signo existe como uma unidade completa e instantaneamente apreensível. Por outro lado, a linearidade, que em Saussure parecia um atributo do significante mental, é relegada por Hjelmslev ao domínio da substância. A sucessão temporal, a materialidade fônica ou gráfica, a sequência irrevogável de elementos: tudo isso concerne à substância da expressão, ou seja, à manifestação concreta e física da forma linguística. A substância é o meio através do qual a forma atualiza-se, mas não a define. Desta maneira, a linearidade deixa de ser uma propriedade constitutiva do signo *per se* para tornar-se uma característica de sua realização material contingente.

Assim, Hjelmslev (1975) demonstra que não há uma contradição real, mas antes uma estratificação teórica. A simultaneidade é uma propriedade do plano formal e relacional da língua, ao passo que a linearidade é uma propriedade do plano da substância fônica em que essa forma manifesta-se. O que era uma aporia insuperável no modelo saussuriano transforma-se, na teoria glossemática, em dois níveis de descrição complementares e igualmente necessários. A linguagem é, segundo essa perspectiva, uma entidade formal que, para se atualizar no mundo, deve necessariamente incorrer na substância e, com ela, na temporalidade e na sucessividade. A contribuição de Hjelmslev não supera a tensão pela sua negação, mas pela sua explicitação e pela demonstração de que ela é o produto necessário do encontro entre o sistema intemporal das formas e a realidade temporal da sua substância.

A contribuição de Umberto Eco em *A theory of semiotics* (1976) avança significativamente na discussão ao desafiar a pretensão de universalidade do

princípio da linearidade e recolocar a simultaneidade como um princípio semiótico fundamental. Eco concorda com a estratificação proposta por Hjelmslev, mas radicaliza sua consequência ao afirmar que “a linearidade é apenas uma propriedade de certas substâncias de expressão, e não um princípio universal da semiose” (Eco, 1976, p. 59, tradução nossa). Para Eco, a linearidade é uma característica accidental e contingente de sistemas de signos que se realizam em substâncias de expressão temporais (como a fala) ou espaciais unidimensionais (como a escrita alfabética). No entanto, uma vasta gama de sistemas sígnicos opera por relações de simultaneidade, nos quais os signos ou seus componentes coexistem e se relacionam em um campo perceptual multidimensional.

Mapas, pinturas, fotografias, códigos gestuais complexos ou a linguagem arquitetônica, conforme argumenta Eco (1976), apresentam seus significantes de modo sincrônico, e a apreensão de seu significado depende da leitura integrada e quase instantânea de elementos que se oferecem ao receptor em conjunto, e não em sequência. Eco (1976) recorre, por exemplo, a um mapa geográfico. Nele, os significantes (símbolos de cidades, linhas de estrada, manchas azuis para rios) não são percebidos em sequência, mas de forma integrada e simultânea. A leitura e compreensão do mapa dependem dessa apreensão sincrônica de relações espaciais coexistentes, contrastando radicalmente com a experiência linear da leitura de um romance ou da escuta de uma frase. Desta forma, a aparente contradição identificada em Saussure revela-se, na verdade, como um viés proveniente da primazia concedida à linguagem verbal em sua modalidade fonética. Ao expandir o escopo da investigação para a semiose em geral, Eco demonstra que a simultaneidade é o princípio mais abrangente e fundamental, pois a correlação entre expressão e conteúdo, o cerne da função sígnica, é em si mesma um fenômeno de natureza sincrônica, independente do canal substancial através do qual se manifesta. A linearidade, portanto, é relegada ao estatuto de uma particularidade de certos meios de expressão, e não uma condição *a priori* da linguagem. Esta visão não apenas supera a tensão do modelo clássico, como também liberta a teoria do signo de um paradigma exclusivamente linguístico, permitindo compreender a multiplicidade de formas através das quais a cultura produz e organiza o sentido.

A perspectiva do linguista francês Émile Benveniste, particularmente em seus *Problèmes de linguistique Générale* (1966; 1974), confirma e aprofunda a distinção essencial entre o plano do sistema e o plano da manifestação, porém com um deslocamento decisivo do eixo da análise. Para Benveniste, a simultaneidade não é um problema a ser resolvido, antes, é a própria condição de existência do signo enquanto “unidade psíquica de duas faces”, reforçando assim o cerne da definição saussuriana. A linearidade, por sua vez, é radicalmente circunscrita ao domínio da realização concreta, isto é, ao discurso. Em sua obra, Benveniste (1966) opera uma clara distinção entre a língua como sistema (o código de signos virtuais e simultaneamente disponíveis) e a língua em exercício (a enunciação, o discurso linear onde os signos são atualizados em sequência). Desta forma, a aparente contradição dissolve-se ao se reconhecer que são dois objetos de análise distintos: a ontologia do signo, que é sincrônica e relacional, e a sua performance, que é diacrônica e sucessiva.

Contudo, Benveniste (1974) avança além dessa distinção ao argumentar que a análise linguística deve incidir primordialmente sobre a função do signo no discurso. Este deslocamento da cadeia fônica isolada para o ato de enunciação (o processo pelo qual a língua é apropriada por um falante para produzir um enunciado) introduz uma solução pragmática para a tensão. Na enunciação, segundo o autor, a linearidade do significante não é um obstáculo, mas o meio necessário através do qual o falante mobiliza, de forma criativa e situada, o sistema de signos simultâneos. O sentido não emerge passivamente da sequência de unidades, mas é construídoativamente na interlocução, onde os signos, acionados em sucessão, remetem uns aos outros e ao contexto, reativando sua integralidade psíquica a cada momento.

Assim, Benveniste não nega a linearidade, mas a subordina à dinâmica intersubjetiva da enunciação, onde a simultaneidade do sistema é constantemente convocada e atualizada no tecido temporal do discurso. A contribuição benvenistiana consiste, portanto, em demonstrar que a relação entre simultaneidade e linearidade não é de oposição, e sim de complementaridade funcional, mediada pelo ato de falar que, ao mesmo tempo que se submete à sucessão, possui o poder de evocar a totalidade virtual da língua.

A contradição entre a simultaneidade existente entre significado e significante, no interior do signo linguístico, não é efetivamente dirimida pelas teorizações de Hjelmslev (1975), Eco (1976) e Benveniste (1966; 1974), entre outros, como é possível observar pelo recenseamento acima. Embora esses autores tenham oferecido soluções interpretativas, seja pela distinção entre forma e substância, pela ampliação do conceito de semiose ou pela análise enunciativa, tais proposições funcionam como desdobramentos críticos, não como fundamentos estruturantes. Em outras palavras, a tensão saussuriana não é eliminada, mas deslocada ou reinterpretada em novos marcos conceituais, permanecendo como eixo organizador e condição de possibilidade do próprio estruturalismo.

Nesse direcionamento, uma possível explicação para a persistência e centralidade desse fenômeno no edifício da linguística moderna reside na constatação de que apenas o significante, ou parte dele, possui materialidade sensível e, portanto, está sujeito ao princípio da linearidade formulado por Saussure. O significado, por sua natureza psíquica e imaterial, não se submete a tal regime temporal; ele se dá de modo simultâneo, na articulação sistêmica de diferenças. Assim, o signo só pode ser pensado como unidade na medida em que articula uma instância sensível, submetida ao tempo e à sucessividade, e uma instância ideal, não temporal, organizada estruturalmente.

A contradição, nesse caso, não se configura como falha conceitual, mas como expressão do próprio paradoxo constitutivo da linguagem: aquilo que é simultâneo em seu plano estrutural só pode manifestar-se de forma sucessiva em sua atualização empírica. Esse argumento assemelha-se ao de Benveniste, porém, volta-se à configuração original dando-lhe seus próprios contornos faltantes, isto é, delimita tão-somente parte do significante como integrante do princípio da simultaneidade, enquanto outra parte, sua contrapartida acústica audível é componente do princípio de linearidade. Já o significado, como elemento fundamentalmente psíquico, só pode estar juntamente do significante no quadro mental de um indivíduo. Como observa Derrida (2020), essa fissura entre presença e diferimento é constitutiva da significação, de modo que a aparente aporia saussuriana antecipa a noção de que não existe coincidência plena entre significante e significado, mas um jogo permanente de diferenças. Da mesma forma, Benveniste

(1966) já indicava que a língua, enquanto sistema, só pode ser pensada como simultaneidade relacional, mas que o discurso, enquanto realização, obedece necessariamente à linearidade da expressão.

Portanto, admitir que o signo só possui o significante como matéria sensível é reconhecer que a linearidade não decorre de uma insuficiência teórica, antes da própria natureza da linguagem como fenômeno humano, situado na fronteira entre o psíquico e o social, entre a estrutura mental e sua manifestação temporal. Essa tensão, longe de fragilizar o estruturalismo, constitui justamente sua força fundacional: o reconhecimento de que a linguagem é simultaneamente sistema e processo, estrutura e acontecimento, totalidade relacional e cadeia linear de realizações singulares.

### **Considerações finais**

O percurso analítico aqui empreendido demonstrou que a aparente contradição entre simultaneidade e linearidade, longe de ser uma falha fatal na teoria saussuriana, revelou-se o motor de sua produtividade teórica. Como se viu, a tensão foi progressivamente ressignificada: de problema insolúvel em Saussure, tornou-se uma distinção de níveis de análise em Hjelmslev, uma propriedade contingente da substância em Eco e uma complementaridade funcional mediada pela enunciação em Benveniste. Foi precisamente este estatuto paradoxal do signo que permitiu ao estruturalismo derivado do CLG operar o crucial deslocamento para outras áreas das ciências humanas, conforme exemplificado pela antropologia de Claude Lévi-Strauss e pela psicanálise de Jacques Lacan.

A mesma lógica estrutural aplica-se à análise dos mitos. A narrativa linear de um mito, e a sequência singular de eventos relatados, constitui apenas a manifestação particular de uma estrutura lógica profunda. Essa estrutura, segundo Lévi-Strauss (2008), é composta por oposições fundamentais como cru/cozido, natureza/cultura, vida/morte, que se recombinam de modos diversos em diferentes tradições. Desse modo, mitos de culturas distintas podem ser lidos como variações de um mesmo sistema estrutural, manifestações lineares de uma matriz comum.

Essa perspectiva estrutural encontrou ressonância na psicanálise de Jacques Lacan, para quem o inconsciente é estruturado como uma linguagem. Os sonhos, lapsos, sintomas e formações do inconsciente correspondem a manifestações lineares e singulares, equivalentes, em analogia, à parole. Sua interpretação, contudo, só é possível à luz de uma rede subjacente de significantes que compõe a estrutura do inconsciente, tanto individual quanto cultural (Lacan, 1998). O significado de um sintoma, portanto, não se encontra nele próprio, mas em sua posição na cadeia significante do sujeito. Como observa Lacan, “o inconsciente é estruturado como uma linguagem” (Lacan, 1998, p. 26), de modo que os elementos só adquirem identidade a partir das relações que estabelecem entre si, tal como os signos na língua.

Assim, o problema da linearidade é superado no estruturalismo por meio da primazia concedida para com a relação sobre o elemento no interior de dado sistema. A identidade de qualquer termo, seja um signo linguístico, uma posição de parentesco ou um símbolo onírico, não precede suas relações: é produzida por elas. A manifestação linear não constitui ruído que corrompe a estrutura, antes, é a única via de acesso a ela. A tarefa do estruturalista, nesse sentido, é análoga à do linguista saussuriano: escutar a fala linear e irrepetível (seja um mito, um ritual, um enunciado ou um sintoma) para reconstruir o sistema simultâneo e estável que a torna possível e dotada de sentido.

É precisamente nesse gesto interpretativo que reside a grandeza do estruturalismo, derivado do sistema desenvolvido por Saussure, núcleo de muitas críticas posteriores. Ao buscar uma ordem profunda e invariante por trás do fluxo aparentemente caótico da experiência humana, o estruturalismo abriu horizontes inovadores de análise, porém, também foi acusado de reduzir a contingência histórica e a singularidade cultural a esquemas universais excessivamente rígidos (Derrida, 1967; Foucault, 2008). Tal tensão entre a busca de uma estrutura universal e o reconhecimento da historicidade e multiplicidade das práticas humanas permanece como um dos legados mais fecundos do pensamento estruturalista e, por consequência, da própria contradição entre os princípios da linearidade e da simultaneidade presentes no signo linguístico saussuriano.

## Referências

- BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale**. Tomo 1. Paris: Gallimard, 1966.
- BENVENISTE, Émile. **Problèmes de linguistique générale**. Tomo 2. Paris: Gallimard, 1974.
- DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2020.
- ECO, Umberto. **A theory of semiotics**. Bloomington: Indiana University Press, 1976.
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- HERÁCLITO. **Fragmentos**. Tradução de Alexandre Costa. São Paulo: Edipro, 2020.
- HJELMSLEV, Louis. **Prolegômenos a uma teoria da linguagem**. Tradução de J. Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva, 1975.
- LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **O cru e o cozido**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

Submetido em 05 de setembro de 2025.

Aceito em 30 de outubro de 2025.

## O MITO E A LITERATURA TRABALHADOS NA ORALIDADE DA HISTÓRIA “BRÁS DA LUZ”<sup>1</sup>

### MYTH AND LITERATURE WORKED IN THE ORALITY OF HISTORY *BRÁS DA LUZ*

Márcia Maria Fonteles Vasconcelos<sup>2</sup>

**Resumo:** Muitas das histórias populares, como lendas e mitos, são propagadas através da oralidade. Ainda que essa prática, ao longo dos anos, tenha caído em desuso, boa parte delas se concretizam a partir da literatura. Embora sejam dotadas de elementos mágicos, fictícios, o que lhes permite a caracterização mitológica, fantástica, ou outra, são de grande importância para diferentes esferas, como a cultural e a social. Nesse sentido, objetiva-se analisar a história de caráter popular “Brás da Luz” por meio de embasamento teórico das áreas mitológica e literária. De forma específica, pretende-se: compreender como a narrativa oral acomoda elementos das duas áreas, constituindo-se, em partes, como mito e como literatura; verificar como os personagens e os instrumentos do texto concorrem para a análise e permitem a caracterização/interpretação feita acerca de “Brás da Luz”. O estudo, de natureza descritiva e bibliográfica, dar-se-á de forma a contemplar teóricos que auxiliem nas fundamentações básicas sobre o mito e a literatura, bem como nos pormenores que contribuem para a caracterização das duas áreas no corpo textual e a consequente análise do próprio texto com excertos que serão trazidos à discussão. Para isso, recorre-se a autores como Eliade (1972), Müller (1913), Barthes (1977), Bosi (2013), Moisés (2007) consoante à mitologia grega, interpretação dos signos e concepções de literatura e análise. As apreciações revelaram as relações intrínsecas estabelecidas pelos elementos textuais com o mito e a literatura, em que foi possível reconhecer, por associações, personagens da mitologia grega, por exemplo, e características literárias na narrativa, como a verossimilhança. Ademais, o artigo se mostra relevante para estudos posteriores que se interessem pelo impacto das histórias orais na formação do mito e de gêneros literários.

**Palavras-chave:** mitologia grega; esfera literária; narrativas orais; análise.

**Resumen:** Muchos cuentos populares, como leyendas y mitos, se propagan oralmente. Aunque esta práctica ha caído en desuso con el paso de los años, muchos de ellos se materializan en la literatura. Si bien están imbuidos de elementos mágicos y ficticios, que permiten caracterizarlos como mitológicos, fantásticos o de otro tipo, son de gran importancia en diversos ámbitos, como la cultura y la sociedad. En este sentido, el objetivo es analizar el cuento popular de Brás da Luz a través de un marco teórico tanto mitológico como literario. Específicamente, se busca comprender cómo las narrativas orales incorporan elementos de ambos campos, constituyendo, en parte, mito y literatura; y verificar cómo los personajes e instrumentos del texto competen para análisis y posibilitan la caracterización/interpretación de Brás da Luz. Este estudio descriptivo y bibliográfico considerará a los teóricos que contribuyen a los fundamentos básicos del mito y la literatura, así como los detalles que

<sup>1</sup> História aprendida com populares, contada pelos mais antigos em rodas de história na cidade de Acaraú-CE. O título dado à narrativa se justifica pelo nome atribuído ao protagonista, que é um peixinho dourado que se torna príncipe.

<sup>2</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC); mestra em Linguística (UFC); Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1697202870284352>. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9448-9991>. E-mail: [marciafonteles0@gmail.com](mailto:marciafonteles0@gmail.com)

contribuyen a la caracterización de ambas áreas dentro del texto y al posterior análisis del mismo, incorporando fragmentos a la discusión. Para ello, se recurrirá a autores como Eliade (1972), Müller (1913), Barthes (1977), Bosi (2013) y Moisés (2007) en relación con la mitología griega, la interpretación de los signos y las concepciones de la literatura y su análisis. Los análisis revelaron las relaciones intrínsecas que establecen los elementos textuales con el mito y la literatura, en las que fue posible reconocer, mediante asociaciones, personajes de la mitología griega, por ejemplo, y características literarias en la narrativa, como la verosimilitud. Además, el artículo resulta relevante para futuros estudios interesados en el impacto de las historias orales en la formación del mito y los géneros literarios.

**Palabras clave:** mitología griega; esfera literaria; narrativas orales; análisis.

## Introdução

Seja para narrar a criação do mundo, a existência de elementos sobrenaturais, o porquê de a vida ser repleta de ciclos, seja até mesmo por questões religiosas, o mito se constitui como sendo *mimesis*, imitação ou representação de uma ação (Aristóteles, 1995). Cedo ou tarde, somos receptores de histórias mitológicas que nossos antepassados nos contam e que continuamos a contar aos amigos e/ou aos nossos filhos, deixando o mito evocar ações diversas, que podem remeter à felicidade, à desventura ou à própria vida (Aristóteles, 1995).

Nesta proposição, considerando a relevância social e histórica das narrativas de caráter popular, trabalha-se com “Brás da Luz”, que se propagou de forma similar às lendas locais. Dada a correlação existente entre mito e literatura, pretende-se analisar a história à luz dos elementos identificáveis nesta, alusivos à ambientação mítica e literária, lançando mão dos recursos textuais da narrativa para isso, a qual, em sua forma integral, será anexada ao final do artigo de modo a facilitar a compreensão da análise. Salienta-se que a história em apreciação é interpretada como um conto de natureza oral, no qual serão verificados elementos de ordem mítica e literária, não devendo, pois, ser estabelecido conflito de associação do mito e da literatura para categorizar a história em pauta.

Frente à seleção feita, que constitui o *corpus* do artigo, objetiva-se analisar a história de caráter popular “Brás da Luz” por meio de embasamento teórico das áreas mitológica e literária. De forma específica, pretende-se: compreender como a narrativa oral acomoda elementos das duas áreas, mitológica e literária; verificar como os personagens e os instrumentos do texto concorrem para a análise e permitem a caracterização/interpretação feita acerca de “Brás da Luz”.

No tocante aos objetivos delineados, apresenta-se como proposta de hipóteses, equivalentemente, o seguinte: a narrativa em tela permite contemplar o arcabouço teórico das áreas da mitologia e da literatura, entendendo que há elementos comuns a ambas, como o aspecto irreal que permeia a história, assim como caracterizações que entrelaçam as áreas de forma complementar a outra. No que diz respeito aos objetivos específicos, hipoteticamente, deduz-se que os elementos, diante desse entrelaçamento possível, se organizam para a linearidade da história, cuja construção opera na significação depreendida do texto, como os recursos comparativos a personagens mitológicos por um lado e por outro elocuções literárias que também permitem o enquadramento como tal. Além disso, a articulação, identificada na tessitura textual, entre esses elementos e essas caracterizações, possibilita destacá-los como comprovação da análise, considerando os próprios recursos textuais que estruturam o texto.

Em suma, verifica-se a relevância desta proposição, tendo em vista o resgate de uma narrativa de cunho popular, o que põe em ênfase o legado cultural e histórico de determinada região, além da riqueza apreciativa, considerando as áreas de recorte utilizadas, o que destaca as possibilidades de estudo comparativo, seja na literatura, seja na mitologia. Ademais, a relação analítica leva a outras percepções, como as de natureza psíquica, permitindo entrever a simbologia das narrativas tradicionais<sup>3</sup>.

## Percorso Metodológico

O presente artigo, de natureza básica, se estrutura a partir da seleção do *corpus* de análise, depreendido em meio às histórias de caráter popular que se propagaram de forma oral no interior do estado do Ceará, na cidade de Acaraú. A seleção da história “Brás da Luz”, em especial, se deu pelo pouco conhecimento acerca dela e pela ausência de similaridade com outras histórias populares que se destacam na região como um todo.

No que concerne aos objetivos da pesquisa, esta se caracteriza como descritiva, dada a pormenorização dos dados, apreciação que se dá em perspectiva comparativa,

<sup>3</sup> Interpretadas aqui com o valor semântico das histórias populares.

cuja finalidade é verificar a relação entre a mitologia grega e a literatura identificadas na narrativa a partir dos elementos simbolicamente representados.

Acerca dos procedimentos, o estudo se define como bibliográfico, já que o arcabouço teórico se faz necessário para a estratégia comparativa e a compreensão das áreas aqui contempladas na abordagem. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 158), nesse tipo de pesquisa “O estudo da literatura pertinente pode ajudar a planificação do trabalho, evitar publicações e certos erros, e representa uma fonte indispensável de informações, podendo até orientar as indagações”. Logo, a verificação de trabalhos anteriores relacionados ao tema também se mostra indispensável para a inovação do que se propõe e o aprofundamento da análise.

Considerando a explicação já apresentada sobre a delimitação do universo e da amostra, evidencia-se o processo de coleta de dados, o qual se deu em conformidade com o reconhecimento dos elementos característicos da literatura e dos que são passíveis de associação com as simbologias, deuses ou outras alusões à mitologia grega. Assim, a coleta dar-se-á em paralelo com leituras que orientem a identificação em questão, o que também será indispensável para a análise dos dados, tendo em vista a caracterização da pesquisa aqui exposta. Logo, a análise será apresentada com o auxílio dos próprios trechos, das evidências depreendidas da narrativa “Brás da Luz”, dos quais lançaremos mão, por paráfrase, para a explanação dos comparativos. Salienta-se, novamente, que a história, em sua forma integral, será apresentada como anexo a este artigo a fim de facilitar a apreensão dos dados e o comparativo feito.

### **“Brás da Luz” em um comparativo mitológico e literário**

A narrativa em verificação, de forma sintetizada, traz à tona a história de Maria, que pertence a uma família carente, e de Brás da Luz, um príncipe encantado que se revela como um peixe dourado. Durante a história, Maria é levada a percorrer um longo caminho até conseguir ficar com o príncipe, lidando com personagens atípicos e fenomenológicos, os quais tornam o texto um misto de conto e mito, o que permite trazer a perspectiva comparativa mencionada entre as áreas cujo recorte foi apresentado na seção anterior.

Na verdade, “O mito é uma realidade cultural extremamente complexa, que pode ser abordada e interpretada em perspectivas múltiplas e complementares” (Eliade, 1972, p. 8). Ou ainda, o mito é uma “Tradição que, sob forma alegórica, deixa entrever um fato natural, histórico ou filosófico” (Michaelis, 2002, p. 521). Tendo como característica facilmente observada a oralidade, os mitos podem surgir até mesmo de fatos verídicos, mas que por terem sido recontados muitas vezes e por lhe adicionarem, ao acaso, metáforas, proezas, o seu gênero sofre uma modificação. O mito está presente na história “Brás da Luz”, seja por significar cultura, seja por ser um fato oral, afinal, essas duas características estão presentes naquela.

Ao analisar os acontecimentos em “Brás da Luz”, percebe-se a sua relação com mito pelo fato de o texto apresentar simbologias representadas pelas personagens que, apesar de serem seres irracionais, abstratos ou inanimados, recebem características humanas, como a fala e o sentimento, o que pode ser exemplificado pelo próprio protagonista da narrativa que, embora seja homem é transmutado e exibido como peixe. Além dele, os personagens com quem Maria tem contato ao longo da jornada em busca de Brás da Luz também são dotadas dessa capacidade inerente ao humano, como a de falar e expressar emoções, o que se dá com o sol, a lua, os ventos e a garça. Cabe aqui esclarecer a distinção existente entre o mito e a fábula, dentro da concepção de gênero, pois ainda que seres não prototípicos de comunicação consigam falar, o texto em análise não se configura como fábula, pois esta não traz a moralização em seu enredo. Para Ribeiro (2007, p. 85),

Enquanto os mitos tentam explicar a vida, as fábulas são histórias imaginárias que tentam explicar o comportamento dos homens, alertando para o descompasso que pode existir entre a fala das pessoas e suas ações. Delas sempre se tira uma lição.

Apesar de o mito não se constituir como uma ocorrência real, “não podemos afirmar [...] que o mito é uma ilusão, pois sua história tem uma racionalidade, mesmo que não tenha uma lógica por trabalhar com a fantasia” (Sá e Sá, 2007, p. 02). Suas narrativas são simbólicas e buscam esclarecer algum fenômeno, havendo a presença de deuses ou outras personificações que são consideradas sobrenaturais. É válido pontuar que, com isso, o mito transcende a estrutura comum de gênero, configurando-se dentro

de uma representatividade universal, a qual serve de parâmetro nesta proposição, que pode remeter à cultura, ao sagrado, a experiências diversas.

Independentemente de narrar um feito que foi ou não real, o mito é envolvente e cativante, justamente por apresentar imaginação e ideologias que de uma forma ou outra são associadas a algum aspecto da realidade. Na história abordada, pode-se justificar isso nos parágrafos primeiro, quinto e décimo quinto. No primeiro parágrafo, a situacionalidade da família de Maria enuncia uma condição comum dentro do plano real, como a escassez de recursos e o baixo quadro social. No quinto parágrafo, a maldade evocada pela comadre da mãe de Maria ao ferir o peixe gratuitamente revela um aspecto comportamental do homem ainda que desprovido de motivações legais. No décimo quinto parágrafo, nota-se a insatisfação da princesa que, incomodada com as joias que Maria carrega, deixa vir à tona a inveja, sentimento também atribuído ao homem e passível de ocorrência no plano real. Através do aspecto social, da maldade, da inveja são feitos liames destes com a vida do leitor ou com a sociedade vigente.

Outro aspecto mitológico existente na história “Brás da Luz” é o poder concedido aos seres celestiais e abstratos. Na Grécia, não só esses seres, como tantos outros, influenciavam no modo de pensar da população. Representavam entidades essenciais para exemplificar os fatos e obtinham força e poder para, além disso, castigar os que lhes desrespeitavam.

Na história em análise, percebe-se, claramente, o mítico existente no sol, na lua e nos ventos. A sociedade grega, crente nas histórias e nas narrativas dos poetas, estabelecia rituais, cultos e adorações aos deuses. Acreditavam que “[...] quando os deuses realizam maravilhas, nada parece inacreditável” (Píndaro, 2016, p. 48). O sol, cultuado através dos deuses Apolo<sup>4</sup> e Hélio<sup>5</sup>, era adorado como protetor do império e o responsável por percorrer o céu todos os dias, de leste a oeste, levando luz e calor aos homens.

O sol, pois, presente em narrativas diversas e em “Brás da Luz”, assemelha-se com o deus grego do Sol Apolo ou Hélio. É perceptível seu grande poder tanto por ter sido um dos escolhidos de Maria para saber se ele, que iluminava muitos lugares, não conhecia a

<sup>4</sup> Considerado, na Mitologia, deus do sol, nascido da ou na luz, irmão de Ártemis, filho de Zeus e Leto (Smith, 1867).

<sup>5</sup> Representação divina do sol, filho de Hipérion e Téia, também chamado de Patrício (Smith, 1867).

cidade de Barro Branco<sup>6</sup>, quanto pela preparação que sua mãe fazia para recebê-lo de volta, devido a sua energia ser muito intensa. Assim como em “Brás da Luz” existia o “medo” sentido pela mãe do astro solar, decorrente das reações que este tinha ao retornar, havia também o mito em relação ao deus grego Apolo, em que este, além da sua claridade excessiva que podia cegar, o seu calor desmedido podia levar todos à loucura. Nesses momentos, chamavam Apolo de sinuoso.

Dentro ainda da mitologia grega, a deusa Selene<sup>7</sup> apresenta um elo com a lua presente na história. Aquela era vista como a deusa grega da lua, que continha todas as fases, sendo a personificação do astro em si. A lua encontrada em “Brás da Luz”, assim como Selene, ilumina a noite e seu castigo era tornar-se muito fria<sup>8</sup>.

Igualmente ao sol e à lua, os ventos eram caracterizados pela força e energia que mostravam. Na Grécia, existiam nove deuses responsáveis pelo vento. Bóreas<sup>9</sup> é o deus análogo ao vento forte, terceiro ente a quem Maria pediu ajuda, pois ambos são violentos, “devoradores” e são também temidos por serem muito fortes, o que se comprova no parágrafo décimo primeiro, quando a mãe do vento forte se preparava, atando cordas às colunas para não ser *jogada* por ele.

Analizando o parágrafo décimo segundo, percebe-se a semelhança entre o vento rasteiro e o deus grego Eurus<sup>10</sup>, o vento criador de tempestades. Em partes, o vento rasteiro se assemelha também a Zéfiro<sup>11</sup>, que agradavelmente levava as pessoas a outros destinos, como Maria foi levada a Barro Branco. O vento rasteiro da narrativa se mostra ágil, o que é reforçado por sua mãe quando afirma que tudo ele arrasta.

Além desses astros celestiais muito bem caracterizados na história, do peixe encantado Brás da Luz, da garça falante, que assim como os fenômenos naturais auxilia Maria quanto ao destino, é perceptível também a metaforização. É possível conhecer e

<sup>6</sup> Não há localização precisa acerca de onde fica exatamente a cidade. No Ceará, há um bairro com essa denominação, localizado em Crato. Todavia, como há indicação de cidade, no Brasil, não há registro de município, apenas de bairros.

<sup>7</sup> Deusa da Lua, filha de Ptolomeu, tendo permanecido no Egito em seu exílio e foi morta por Tigranes. Também chamada de Cleópatra (Smith, 1867).

<sup>8</sup> Trata-se de outra narrativa associada à deusa, ainda que não se estruture diretamente como um mito clássico. Selene teria se apaixonada por um mortal (Endimião) e ao pedir que este fosse imortalizado, o que aconteceu, no entanto, em contrapartida, o jovem permaneceria em sono eterno e a *frieza* da deusa seria decorrente da impedimento de ter o amado.

<sup>9</sup> Deus do vento norte, filho de Astreus e Eos, morava em uma caverna na Trácia e teria ajudado algumas regiões durante guerras. (Smith, 1867).

<sup>10</sup> Considerado o deus do vento leste, sendo vinculado ao período do outono (Fonte/Site, 2017).

<sup>11</sup> Personificação do vento oeste, filho de Astreu e Eos. Morava junto com Bóreas na Trácia (Smith, 1867).

compreender os efeitos dos textos através dos recursos da metáfora, da personificação e do jogo de ideias, a que estão sujeitos os personagens de “Brás da Luz”.

A metáfora tende a recriar a realidade, o que se dá na “translação de significado motivada pelo emprego em solidariedades” (Bechara, 2019, p. 419). Assim, ainda que faça referência a termos cujas classes são distintas, assemelham-se de alguma forma. Essa estratégia textual aplicada ao mito, faz com que este “[dê] [...] ao homem a ilusão [...] de que ele pode entender o universo e de que ele entende, de facto, o universo” (Levi-Strauss, 2000, p. 32). O mito tem, nessa configuração, caráter metafórico, com o qual acrescenta aos fatos verídicos, a ficção, a imaginação, o idealismo.

Por outra lado, a personificação, também denominada prosopopeia, “[...] consiste em dar vida a coisa inanimada, ou atribuir características humanas a objetos, animais ou mortos [ou elementos da natureza]” (Bechara, 2019, p. 423). Logo, assumem um caráter humano, o sol, a lua, os ventos, a garça e o próprio peixe, transfigurado na narrativa. O recurso empregado confere ao texto maior dinamicidade, intensificação de emoções ao passo que torna maior a expressividade e a concretização do imaginário.

O jogo ideológico comum nos textos literários, ainda que se sobressaia ao período do Barroco, constitui uma construção que busca trabalhar com argumentos lógicos, o que pode ser identificado na história com a estratégia de Brás da Luz ao dar joias especiais à Maria, ciente de que, futuramente, delas precisaria. A outra protagonista, de igual modo, conseguiu seguir a linha de raciocínio do príncipe ao oferecer para uma princesa *vaidosa* aquilo que esta não tinha, mas desejava.

O mito associa-se, neste panorama, à Literatura, visto que esta “é a expressão, pela palavra escrita, dos conteúdos da ficção, imaginação<sup>12</sup>” (Moisés, 2008, p. 18). Pode-se trazer também a definição de Bosi (2013, p. 160), para quem, a literatura, “[...] assim como toda obra de arte, ultrapassa toda especificidade individual e se torna um instrumento de enorme importância para a formação e a caracterização da cultura de um povo”. Nesse sentido, a esfera literária adquire um papel fundamental na propagação de valores, cultura, história e outras tantas possibilidades que são possíveis de estabelecer no espaço do texto. O vínculo construído com o mito, na verdade, só ratifica as reflexões sociais e como o homem reconstrói histórias, explica origens e fundamenta

<sup>12</sup> Toma-se, claro, os devidos cuidados com os textos que de fato atendem aos objetivos literários para que possam ser classificados dessa forma.

questões diversas que podem contemplar temas atuais. A literatura, pois, pode representar “[...] uma transfiguração do real, [...] a realidade recriada, através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas [...]” (Coutinho, 1978, p. 33). Ao ler “Brás da Luz” é possível imergir na história, imaginar as cenas, identificar-nos com os personagens ao passo que se reconhece a literatura e o poder que dela emana. Manter viva a tradição oral é também concretizá-la na escrita.

Destarte, “O mito é o nada que é tudo [...]” (Pessoa, 2006, p. 14), ou seja, por mais que suas narrações não sejam reais, a influência exercida frente à criação literária repercute ainda no cenário educacional, considerando a imprescindibilidade do trabalho com a literatura nas escolas. Embora fictício, proveniente do imaginário, o mito e a literatura convergem para reflexões diversas, principalmente no tocante ao homem e suas ações. Inspirados nos autores gregos, em suas narrativas míticas, muitos escritores tornaram-se cânones, constituindo grandes referenciais diante de obras julgadas como excelentes quanto à qualidade e capazes de manifestar nas pessoas as mais diversas emoções. Em “Brás da Luz”, pode-se observar elocuções literárias através da ficcionalidade, da verossimilhança, da intertextualidade.

No que diz respeito à ficcionalidade, segundo Aguiar e Silva (1984, p. 639), “[...] corresponde a um conjunto de regras pragmáticas que prescrevem como estabelecer as possíveis relações entre o mundo constituído pelo texto literário e o mundo empírico”. Conquanto seja pautado no irreal, sendo proveniente do imaginário do autor e permita a manipulação do teor da narrativa, vincula-se diretamente à verossimilhança, tendo em vista a imprescindibilidade lógica. Na história em apreciação, são notórios os elementos que perfazem a ficcionalidade, como as características e as ações dos personagens personificados. O peixe é dotado do poder de fala e é destinado a casar com Maria: “[...] Brás da Luz revelou-lhe que era um príncipe encantado e estava ali para se casar com ela” (Anexo). Por outro lado, os ventos também exemplificam essa ficção como o rasteiro: “O vento rasteiro afirmou que conhecia e ofereceu-se para levar Maria até lá, pois era muito longe” (Anexo).

Quanto à verossimilhança, para Todorov (1975, p. 52), “[...] é uma categoria que se relaciona com a coerência interna, com a submissão ao gênero [...]”, atendendo, portanto, aos limites que o gênero estabelece com os próprios elementos textuais que o constroem e constituindo uma possibilidade lógica dentro do plano textual em análise.

Na narrativa trabalhada, embora seja enfática a participação dos elementos da natureza por meio da prosopopeia, há, de forma verossímil e análoga, as ações do pai, quanto à preocupação com o lar e os mantimentos, “Todos os dias, o pai da família pescava três peixes” (Anexo). Da mãe em realizar as atividades da casa, “[...] sua mãe juntamente com uma comadre, resolveu chamar o peixe para alimentá-lo” (Anexo). Da comadre, que em um ato de maldade, ataca o peixe, “[...] sua comadre deu um golpe com um facão no lombo de Brás da Luz [...]. Da princesa, que inveja Maria em virtude de suas joias, “uma moça à beira do lago, que estava com joias lindas, mais lindas que poderiam existir. Mandou a ama perguntar à moça o que ela queria em troca” (Anexo). Dos personagens protagonistas, que demonstram o amor que sentem independentemente dos percalços que precisam enfrentar, “A pequena menina andou durante onze anos [...]” (Anexo).

Em relação à intertextualidade, observa-se que a narração contém partes análogas à fábula “A formiguinha e a neve” (1995), atribuída geralmente aos irmãos Grimm, mas também a João de Barro (Braguinha) que a adaptou no Brasil. De modo similar, as protagonistas (a formiga e Maria) pedem ajuda a seres diversos, cuja personificação lhes é conferida, e por meio de quem alcançam o propósito em cada narrativa. Destaca-se, em relação aos personagens, o poder que detêm e o impacto que concedem ao texto no que diz respeito ao mítico e/ou fictício. Mediante a identificação de similaridades entre as histórias, quando um texto se mostra de alguma forma no outro, conforme Trask (2014, p. 147), “A ideia geral é que um texto não existe nem pode ser avaliado de maneira adequada isoladamente [...]. A compreensão dos objetivos do texto, suas origens e estruturação contribuem para o reconhecimento desses elementos, como a intertextualidade.

Acerca ainda da intertextualidade, de todo modo, predomina no texto a originalidade da história, na qual existem as características que lhe são peculiares, como a relação com a mitologia grega (o poder dos astros celestes), os elementos literários (já citados), e os recursos de linguagem, como a prosopopeia (qualidades humanas para os seres inanimados).

Além destes aspectos, há ainda a plurissignificação, definida por Moisés (2004, p. 358) como

[...] uma característica da linguagem literária que consiste em um símbolo expressivo que tende, em qualquer circunstância da sua realização, a conter

mais do que uma referência legítima, de tal forma, que o seu sentido exato se torna a tensão entre duas ou mais direções da carga semântica.

Embora não haja elementos complexos no tocante ao teor interpretativo do texto, sendo isento de ambiguidades ou inversões sintáticas, por exemplo, a narrativa leva a pressuposições diversas, tendo em vista as lacunas identificadas no enredo. A ausência de referências no próprio texto quanto aos motivos exatos que levaram Maria a buscar pelo peixe/príncipe pode conduzir à crença de que, similar a um conto de fadas, a jovem teria partido à procura do amado. Por outro lado, poderia existir promessas feitas à Maria, as quais não foram reveladas no texto. O que Brás da Luz fazia no castelo de uma princesa com a qual não iria casar? Estaria sob encanto? Ali, não seria peixe, mas homem? Os mistérios da narrativa ficam atrelados às múltiplas interpretações e deduções que podem ser construídas pelo leitor.

### Considerações Finais

Averígua-se, desta forma, que tanto o mito quanto a literatura estão presentes na história oral “Brás da Luz”. Ambos são interdependentes, visto que a literatura surgiu a partir do mito, considerando as práticas das narrativas orais e ele, por sua vez, somente foi propagado e reconhecido devido à repercussão da literatura como essencial aos estudos. Afinal, “[...] se todas as disciplinas desaparecessem dos currículos universitários, bastaria que permanecesse a literatura porque essa contém todas as outras” (Barthes, 1978).

A partir disso, foi possível atender às hipóteses apresentadas, dado o comparativo realizado acerca do texto e os elementos passíveis de associação com a mitologia grega e a literatura. A menção ao texto oral ratificou as análises feitas e mostrou-se válida quanto ao alcance dos objetivos, em que o caráter mítico e literário do texto foi incorporado aos elementos narrativos, de tal forma, que puderam contribuir com a compreensão da história. Ademais, destaca-se a relevância de análises como essa, tendo em vista o impacto sociocultural e local, o que fomenta as narrativas orais, ainda que no espaço do texto escrito e validam o que se constitui como herança que passa de geração em geração e além.

Compreender a mitologia em paralelo com a literatura é dar espaço à linguagem simbólica que estas carregam, revelando origens, cultura e valores que se mostram importantes frente ao poder imagético da ficção, do mito. Percebe-se, ao analisar a história em pauta, o quanto se pode desvendar do texto mítico, bem como as associações interpretativas depreendidas dele. Afinal, a “[...] a arte literária é verdadeiramente, a ficção, a criação de uma para-realidade com os dados profundos, singulares e pessoais da intuição do artista” (Moisés, 2007, p. 68).

Desse modo, o autor inventa uma realidade e cabe ao leitor tornar-se seu cúmplice e desvendar os mistérios existentes no ato de ler e ouvir histórias, sejam elas maravilhosas, fantásticas, estranhas, sejam absurdas<sup>13</sup>. Que o estudo em questão seja propício para os pesquisadores na área das narrativas orais, mitologia, análise literária e até mesmo na educação, já que a formação de leitores se mostra cada vez mais complexa. Assim, outras histórias propagadas pela oralidade podem ganhar forma no papel e agir duplamente na formação do leitor, pela cultura e pelo saber.

## Referências

- AGUIAR E SILVA, V.M. **Teoria da Literatura**. 6. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1984.
- ARISTÓTELES. **A poética clássica**. Traduzido por Jaime Bruna. 6. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.
- BARRO, João de. **A formiguinha e a neve**. 1. ed. São Paulo: Moderna Literatura, 1995.
- BARTHES, Roland. **Aula**. Trad. Leyla Perrone – Moisés. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 39. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2019.
- BOSI, Alfredo. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 49. ed. São Paulo: Cultrix, 2013.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1978.
- ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva S. A., 1972.
- FONTE/SITE. **O deus do vento Eurus**, 2017. Disponível em: <https://www.theoi.com/Titan/AnemosEuros.html>. Acesso em: 02/10/2025.
- LAKATOS, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

<sup>13</sup> Gêneros literários discutidos na categoria dos contos e trabalhados principalmente por Todorov (2021). Para compreender mais sobre o assunto ver: Todorov, T. **Introdução à literatura fantástica**. 1. ed. São Paulo: Perspectiva, 2021.

- LÉVI-STRAUSS, C. **Mito e significado**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- MOISÉS, Massaud. **A análise literária**. 17. reimp. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.
- MOISÉS, Massaud. **Dicionário de termos literários**. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- MICHAELIS. **Dicionário escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2002.
- PESSOA, Fernando. **Mensagem**. 1. ed. Edição de bolso. Porto Alegre: L&PM, 2006.
- PÍNDARO. **As odes olímpicas de Píndaro**. Introdução, tradução e notas de Glória Braga Onelley e Shirley Peçanha. 1.ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.
- RIBEIRO, Maria Augusta Hermengarda Wurthmann. Lendo Mitos, Fábulas, Contos - fios metafóricos da história da humanidade. In: **EDUCAÇÃO: Teoria e Prática** - v. 16, n.28, jan.-jul.-2007, p.79-99. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/63fa2ec1-d1fa-4557-8e6e-99bea9a55d3d/content>. Acesso em: 01/10/2025.
- SÁ, Isabela Carneiro Rangel; SÁ, Daniel Barreto de Souza e Sá. A influência do mito na sociedade campista. In: **Intercom** – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Santos – 29 de agosto a 2 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R0258-3.pdf>. Acesso em: 01/10/2025.
- SMITH, William. **Dictionary of Greek and Roman: biography and mythology**. Vol 1. Boston: Little, Brown, and Company, 1867.
- SMITH, William. **Dictionary of Greek and Roman: biography and mythology**. Vol 2. Boston: Little, Brown, and Company, 1867.
- SMITH, William. **Dictionary of Greek and Roman: biography and mythology**. Vol 3. Boston: Little, Brown, and Company, 1867.
- TODOROV, T. **Introdução ao verossímil**. Tradução de Maria de Santa Cruz. Lisboa: 1975.
- TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2014.

Submetido em 03 de outubro de 2025.

Aceito em 30 de outubro de 2025.

## Anexo

Conta a história que existia um casal que só tinha uma única filha e para sobreviver eles precisavam pescar diariamente. Todos os dias, o pai da família pescava três peixes. Certo dia, porém, ele voltou sem nada e, ao chegar em casa, sua filha, Maria, pediu ao pai para retornar e tentar novamente.

O pai, por gostar muito da filha, voltou e conseguiu pescar muitos peixes e, entre estes, vinha um em especial e o pescador lembrou-se de Maria. Era um peixe lindo, dourado, que ele certo de que a filha iria gostar, levou para ela criar e brincar.

Ao chegar em casa com o peixe vivo como um presente para a pequena Maria, a esposa começou a brigar, alegando que o peixe era um alimento e eles estavam passando por dificuldades, portanto, era mais vantajoso que ele matasse o peixe.

O pai respondeu irrefutavelmente que o peixe era de Maria e qual não foi a surpresa desta ao ver o lindo peixinho dourado nadando no lago, no quintal de sua casa. Ele era agora sua diversão. Ele era agora Brás da Luz. E todo dia ao terminar de comer, Maria ia alimentar o peixe e chamava-o: "Oh, Brás da Luz, Brás da Luz!" E o lindo peixinho dourado emergia ao som da sua voz e a cada dia crescia um pouco.

Certa vez, quando Maria estava para a escola, sua mãe juntamente com uma comadre, resolveu chamar o peixe para alimentá-lo. Este vivia em um buraco no fundo do lago. Chegaram ao lago e chamaram e, enquanto a mãe de Maria pegava o alimento, sua comadre deu um golpe com um facão no lombo de Brás da Luz e este retornou ao fundo, ferido, mas vivo. A mãe nada percebeu e deixando o alimento, saiu.

Quando Maria costumeiramente foi levar o almoço do peixinho e este subiu triste e ferido, a pequena se desesperou. Foi aí que Brás da Luz revelou-lhe que era um príncipe encantado e estava ali para se casar com ela. Porém, por ela ter se descuidado dele, o que fez com que ficasse ferido, Maria também iria sofrer para casar com ele. Seu sofrimento iria dobrar.

Recomendou à Maria que o procurasse na cidade de Barro Branco e deu-lhe seis objetos: dois vestidos, um colar, uma pulseira, um anel e um par de alpargatas de ferro; e disse ainda, que quando este último presente começasse a furar, Maria estaria perto de reencontrá-lo.

Maria foi encantada de modo que a família não percebesse esses objetos e buscou desde então por seu príncipe encantado. A pequena menina andou durante onze anos até chegar à casa do sol. Lá chegando, viu a mãe deste preparando um tanque com água e indagou o porquê daquilo. Então a mãe do sol respondeu que era para se proteger do filho, que chegava muito quente, queimando tudo com seu calor. Maria perguntou-lhe se o sol não saberia onde ficava a cidade de Barro Branco. A mãe do sol mandou Maria se esconder e, quando o sol se acalmasse, ela mesma perguntaria ao filho se ele não conhecia.

Quando o sol chegou e se acalmou, sua mãe perguntou se ele, que iluminava muitos lugares com seu brilho radiante, não sabia onde ficava a cidade de Barro Branco. O sol respondeu que não conhecia, mas talvez a lua pudesse dizer alguma coisa. E Maria foi para a casa desta.

Chegando à casa da lua, ela ainda não havia regressado e a sua mãe estava preparando uma fogueira. Maria questionou à mãe da lua o porquê da fogueira, e ela disse que era para se proteger da filha, que chegava muito, muito fria. Maria, da mesma forma que fez na casa do sol, se escondeu e quando a lua chegou, sua mãe perguntou se ela, que iluminava a noite, não conhecia Barro Branco. A lua não conhecia Barro Branco, mas disse à Maria que fosse à casa do vento forte, talvez ele pudesse dar alguma informação.

Maria foi até a casa do vento forte e, assim como nas outras casas, a mãe daquele estava se preparando para a sua chegada, colocando cordas atadas às colunas, pois ele chegava "jogando" tudo. Maria aguardou o momento em que o vento forte se acalmou para a mãe deste indagar-lhe se ele que, andava por muitos lugares, mexendo com tudo, andando tanto noite, quanto dia, sendo, pois, mais viajante que o sol e a lua, não conhecia a cidade de Barro Branco.

O vento forte disse que não podia ajudar, mas com certeza o vento rasteiro diria alguma coisa. Maria viajou mais um pouco e, chegando à casa do vento rasteiro, a mãe deste preparava também, muitas cordas. Quando o filho desta regressou, ela perguntou se ele, que andava em todos os lugares, tanto dia, quanto noite e arrastava tudo, não conhecia a cidade de Barro Branco.

O vento rasteiro afirmou que conhecia e ofereceu-se para levar Maria até lá, pois era muito longe. Maria então foi levada pelo vento e chegando perto de um rio imenso, o

vento lhe deixou, dizendo que ela aguardasse as embarcações para prosseguir e dali ela já estava bem perto de encontrar Brás da Luz.

Depois que o vento saiu, Maria percebeu que suas alpargatas estavam furando, sinal de que o seu príncipe encantado estava bem perto. Enquanto isso, uma garça chegou-se para ela e perguntou-lhe o que fazia ali. Maria disse que estava à espera das embarcações para ir até Brás da Luz, que morava do outro lado do rio. A garça então se ofereceu para carregar Maria em suas asas, até o outro lado, pois as embarcações iriam demorar muito. Maria foi com a garça e, do outro lado, conheceu a ama da princesa que era noiva com Brás da Luz e que morava na torre do castelo com ele. A ama, ao ver as joias de Maria, achou-as lindas e foi falar com sua senhora.

Disse à princesa que havia uma moça à beira do lago, que estava com joias lindas, mais lindas que poderiam existir. Mandou a ama perguntar à moça o que ela queria em troca. Assim foi feito e Maria, sabendo que Brás da Luz estava lá, disse que daria o colar para dormir no primeiro andar do castelo.

A princesa aceitou, e Maria, durante a noite, começou a cantar: "Oh, Brás da Luz, Brás da Luz! Vem ver quem te criou, vem ver quem te criou"! O vigia do primeiro andar, assustado, ouviu a melodia e, por não saber quem era, comentou com o vigia do segundo andar. Este, por sua vez, não acreditou. No outro dia, Maria deu a pulseira para dormir no segundo andar. Novamente, a princesa aceitou e mais uma vez, Maria cantou a melodia que o vigia ouvira.

Dessa vez, foi o vigia do segundo andar que ouviu Maria cantar e, assim como o outro, foi contar para o vigia do andar de cima e ele não acreditou. No outro dia, Maria deu o anel e em troca foi dormir no terceiro andar. Ao cantar a mesma melodia, o terceiro vigia, juntamente com os outros dois, foram relatar o que estava acontecendo a Brás da Luz.

E qual não foi a surpresa deste ao ver Maria e desta ao vê-lo. Indagou-lhe pelos presentes e ela contou das joias. Brás da Luz fez a princesa devolver as joias à Maria e se casou com ela. E os dois foram muito felizes.