

O ENSINO DO VERNÁCULO NA FORMAÇÃO PRESBITERAL PARA UMA CULTURA DO ENCONTRO

Jaqueline Marinho Pinheiro de Almeida

Mestre em Linguística pela Universidade de Brasília. Professora de Língua Portuguesa no Centro de Estudos Filosófico-Teológicos Redemptoris Mater de Brasília.

E-mail: jaque.letras@gmail.com

Cássio Selaimen Dalpiaz

Licenciado em Letras pela Pontifícia Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Bacharel em Teologia pelo Centro de Estudos Filosófico-Teológicos Redemptoris Mater de Brasília, onde leciona Literatura. E-mail: csdalpiaz@rmater.org.br

Resumo: *Descreve o desafio da prática formativa, no que se refere ao ensino do vernáculo a candidatos ao presbiterado, à luz das contribuições dos estudos linguísticos para a educação e das recomendações do Magistério da Igreja para a formação de presbíteros. Para isso, expõe a visão de língua que norteia a prática, um percurso histórico da formação da língua portuguesa no Brasil, a função da escola no ensino do vernáculo, aquilo que orienta a Igreja na formação dos seminaristas para se tornarem futuros padres de espírito missionário, abertos à cultura do encontro, e, por fim, a prática por nós abordada nos últimos quatro anos em resposta a essas demandas. Nota-se que adotar uma posição linguística aberta à diversidade cultural, respondendo, por conseguinte, ao que orienta a Igreja para a formação presbiteral, num processo de aprendizagem da língua padrão, como instrumento para expressão escrita e oral mais formal, ajuda os seminaristas a se sentirem valorizados no seu falar materno, preparando-os para a missão do encontro com os diferentes. Conclui-se que o conhecimento da própria língua com suas variações, assim como de outras línguas estrangeiras, são caminhos para uma capacidade de adequação e encontro com o outro.*

Palavras-chave: Formação Presbiteral. Educação. Sociolinguística. Cultura do Encontro.

Abstract: *Describes the challenge of training practice, with regard to the teaching of vernacular to priesthood candidates, in the light of linguistic studies contributions for education and recommendations of Church's Magisterium for priestly training. In order to do so, we will present the vision of language that guides the practice, a brief historical description of the Portuguese language situation in Brazil. A discussion of the school's role in teaching the vernacular, what guides the Church concerning the formation of seminarians to become future priests with missionary spirit, open to the culture of encounter. And, eventually, a description of the practice we have been adopting in the past four years in response to these demands. We realized that adopting a linguistic position open to cultural diversity, taking account of, therefore, the Church guides for priestly training, a pattern language learning process as a tool for a more formal written and oral expression helps them feel valued in their mother language, preparing them for the task of meeting the different. We conclude that the knowledge of one's own language with its variations, as well as other foreign languages are ways for a capacity of adjustment and meeting the other.*

Keywords: Priestly Training. Education. Sociolinguistics. Culture of encounter.

Resumen: Describe el desafío de la práctica formativa relacionada con la enseñanza del vernáculo a los candidatos al presbiterado, a la luz de las contribuciones de los estudios lingüísticos para la educación y de las recomendaciones del Magisterio de la Iglesia para la formación de los presbíteros. Para esto, se expone la visión de lengua que orienta la práctica, un recorrido histórico de la formación de la lengua portuguesa en Brasil, la función de la escuela en la enseñanza del vernáculo, aquello que orienta la Iglesia en la formación de los seminaristas para que lleguen a ser futuros presbíteros con espíritu misionero, abiertos a la cultura del encuentro, y, finalmente, la práctica que hemos adoptado en estos últimos cuatro años en respuestas a estas demandas. Se hace notar que al adoptar una posición lingüística abierta a la diversidad cultural, respondiendo por consiguiente, a lo que orienta la Iglesia en la formación presbiteral, en un proceso de aprendizaje de la lengua modelo, como instrumento de expresión escrita y oral más formal, ayuda a los seminaristas a sentirse valorizados en su hablar materno, preparándolos para la misión del encuentro con los diferentes. Se concluye que el conocimiento de la propia lengua con sus variaciones, así como el de otras lenguas extranjeras, es un camino hacia la capacidad de adecuación y encuentro con el otro.

Palabras clave: Formación presbiteral. Educación. Sociolingüística. Cultura del encuentro.

Sommario: L'articolo descrive la sfida della pratica formativa referente all'insegnamento del vernacolo ai candidati al presbiterato, alla luce dei contributi degli studi linguistici per l'educazione e delle raccomandazioni del Magistero della Chiesa per la formazione dei presbiteri. Per questo, si espone la visione di lingua che guida la pratica, un percorso storico della formazione della lingua portoghese nel Brasile, la funzione della scuola nell'insegnamento del vernacolo, quello che orienta la Chiesa nella formazione dei seminaristi affinché diventino sacerdoti di spirito missionario, aperti alla cultura dell'incontro, ed infine la pratica da noi seguita negli ultimi quattro anni come risposta a queste domande. Si fa notare che l'adozione

di una posizione linguistica aperta alla diversità culturale, rispondendo dunque a ciò che orienta la Chiesa verso la formazione presbiterale, in processo di apprendimento della lingua modello, come strumento per l'espressione scritta e orale più formale, aiuta i seminaristi a sentirsi apprezzati nel loro parlare materno, preparandoli per la missione dell'incontro con quelli che sono diversi. Si conclude che la conoscenza della propria lingua con le sue variazioni, così come delle altre lingue straniere, è una via verso una capacità di adeguazione ed incontro con l'altro.

Parole chiave: Formazione presbiterale. Educazione. Sociolingüística. Cultura dell'incontro.

Résumé: Il décrit le défi de la pratique de la formation, à l'égard de l'enseignement de la langue vernaculaire aux candidats au sacerdoce, à la lumière des contributions des études linguistiques pour l'éducation et les recommandations du Magistère de l'Eglise pour la formation des prêtres. Pour cela, expose la vision de langue qui guide la pratique, un parcours historique de formation de la langue portugaise au Brésil, le rôle de l'école dans l'enseignement de la langue vernaculaire, ce qui guide l'Eglise dans la formation des séminaristes à devenir future prêtres avec l'esprit missionnaire ouverts à la culture du rencontre, et, enfin, la pratique qu'on a adopté dans les quatre dernières années, en réponse à ces demandes. On note que d'adopter une position linguistique ouverte à la diversité culturelle, répondant par conséquent, à ce qui guide l'Eglise pour la formation sacerdotale, dans un processus d'apprentissage de la langue de modèle comme un outil pour l'expression écrite e orale plus formelle, aide les séminaristes a se sentir valorisés dans leur langue maternelle, de les préparer pour la mission de rencontre avec le différent. On conclut que la connaissance de sa propre langue avec ses variantes, ainsi comme d'autres langues étrangères, sont des moyens pour une capacité d'adaptation et de rencontrer l'autre.

Mots-clés: Formation des prêtres. Éducation. Sociolingüística. Culture du Rencontre.

É necessário passar de uma atitude de defesa e de medo, de desinteresse ou de marginalização – que, no final, corresponde precisamente à ‘cultura do descartável’ – para uma atitude que tem por base a ‘cultura do encontro’, a única capaz de construir um mundo mais justo e fraterno, um mundo melhor.¹

Depois de anos de ensino da língua vernácula para candidatos ao presbiterado, pareceu-nos oportuno refletir sobre nossa práxis pedagógica no ensino de Língua Portuguesa, Produção Textual e Literatura Brasileira e Universal, sobretudo por se tratar de tão particular grupo de alunos e pela limitada produção acadêmica acerca do tema. Outrossim, vale ressaltar que nossa experiência e reflexão docente em português parte das orientações da Igreja sobre a formação dos sacerdotes e de princípios da linguística teórica e aplicada, sendo válida, por isso, também para formadores e professores de outros idiomas vernáculos. Ademais, sendo a língua o instrumento para estabelecer o contato entre as pessoas, tem-nos chamado a atenção aquilo que o Papa Francisco tem esboçado como uma cultura do encontro, que nos estimula a desenvolver uma proposta de ensino do vernáculo a seminaristas, como meio para estabelecer um agir evangelizador e missionário, conforme outrora indicara a Igreja e o reafirma o Santo Padre².

Nesta reflexão sobre a práxis de ensino da língua vernácula, no contexto do Seminário Missionário Arquidiocesano Redemptoris Mater de Brasília, apresentaremos (i) pressupostos linguísticos que norteiam nossa abordagem pedagógica; (ii) a situação histórica do português brasileiro em que se insere essa prática; (iii) o papel da escola de maneira geral nesse contexto; (iv) os pressupostos teológicos que recomendam a formação do

¹ FRANCISCO, Papa. Mensagem aos participantes no “Diálogo México-Santa Sé sobre a mobilidade humana e desenvolvimento”. *Website da Santa Sé*, México, 14 jul. 2014. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2014/documents/papa-francesco_20140711_messaggio-movilidad-humana.html. Acesso em 01 abr. 2015.

² Chama atenção a expressão que, de forma recorrente, usa o Papa Francisco desde que a utilizou pela primeira vez na mensagem para o Dia Mundial das Comunicações Sociais no ano de 2014. Ainda que não tenhamos elementos suficientes para definição final – e que tampouco tencionemos fazê-la –, podemos perceber os elementos por ele indicado do que se pode depreender acerca do tema. Cf. FRANCISCO, 14 Jul. 2014.

presbítero em consonância com a atual e reiterante proposta de cultura do encontro; (v) nossa proposta de trabalho para o ensino do vernáculo no contexto da formação presbiteral.

1. PRESSUPOSTOS LINGÜÍSTICOS

Neste momento, é importante apresentar algumas contribuições dos estudos linguísticos para a compreensão do funcionamento da linguagem humana em suas dimensões cognitiva e social.

Todo ser humano nasce com a capacidade de aprender uma língua apenas por ser exposto a ela nos primeiros anos de vida:

Toda língua natural consiste de um sistema finito de elementos que se combinam para formar um número infinito de sentenças. Em sua natureza complexa, recursiva, e independente de estímulo, a linguagem é exclusiva e inerente à espécie humana, ou seja, todos os seres humanos e somente eles nascem com a capacidade de aprender uma língua, desde que expostos a dados dessa língua durante os primeiros anos de vida.³

É notável que as crianças, das mais diversas culturas, numa idade em que ainda não dominam símbolos básicos, antes de possuírem coordenação motora para manusear com habilidade qualquer instrumento, sejam capazes de absorver um sistema tão complexo de regras e conceitos e utilizá-los de maneira tão produtiva, inclusive, de gerar sentenças que nunca ouviram antes:

A isso se acrescenta o fato de que a língua se desenvolve a partir de um input linguístico limitado, diante do resultado final, que corresponde à capacidade de usar um sistema complexo de signos, de forma eficiente, o que ocorre consistentemente

³ ALMEIDA, Jaqueline M. P. de. *Estruturas de relativização no Português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2011. p. 15.

nas diversas comunidades linguísticas do mundo. Diante dessa constatação, Noam Chomsky postula a existência de uma estrutura mental inata – a Faculdade de Linguagem –, comum a todos os seres humanos, responsável, quando ativada na interação social, pela aquisição de uma língua natural. Por hipótese, essa estrutura manifesta um estado mental inicial, designado Gramática Universal (GU).⁴

O conceito de Gramática Universal remete a uma estrutura mental inata, comum a todos os seres humanos, que contém princípios presentes em todas as línguas (os conceitos de *verbo* e *objeto*, por exemplo) e um conjunto de parâmetros binários a serem estabelecidos no contato com a língua materna durante o processo de aquisição da linguagem (por exemplo, a ordem em que esses elementos se mapeiam na sentença em cada língua: VO em português, OV em japonês).

A linguagem não é um artefato cultural que aprendemos da maneira como aprendemos a dizer a hora ou como o governo federal está funcionando. Ao contrário, é claramente uma peça da constituição biológica do nosso cérebro. A linguagem é uma habilidade complexa e especializada que se desenvolve espontaneamente na criança, sem qualquer esforço consciente ou instrução formal, que se manifesta sem que se perceba sua lógica subjacente, que é qualitativamente a mesma em todo indivíduo e que difere das capacidades mais gerais de processamento de informações e de comportamento inteligente.⁵

Se a capacidade de produzir enunciados é parte da constituição biológica do ser humano, o indivíduo, independentemente de seu grau de alfabetização ou escolaridade, espontaneamente produzirá sentenças estruturalmente bem

⁴ ALMEIDA, Jaqueline M. P. de. *Estruturas de relativização no Português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2011. p. 15.

⁵ PINKER, Steven. *O Instinto da Linguagem: Como a Mente Cria a Linguagem*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 9.

formadas na língua da comunidade de fala, que lhe serviu de base para o estabelecimento dos parâmetros da sua gramática interna, porque a geração de sentenças está estruturalmente limitada pelos princípios e parâmetros aprendidos na fase de aquisição da linguagem. Assim, um falante de português poderá realizar o sintagma “os menino”, se essa é a forma dominante em sua comunidade de fala, mas nunca realizará “o meninos”. Um falante não nativo ou uma criança em fase de aquisição, sim, poderão realizar sentenças mal formadas em uma língua, porque o conjunto de regras que forma sua gramática interna e limita a geração de sentenças ainda não está totalmente formado.

Cabe ressaltar que, do ponto de vista linguístico, não existe razão para se considerar a realização “o meninos” inferior ou superior a “os meninos”. A marcação de plural no substantivo e no determinante é redundante. Inúmeras línguas pelo mundo funcionam muito bem sem fazer flexão de número no substantivo e no artigo definido e nem por isso são consideradas inferiores. O inglês, por exemplo, marca o plural somente no substantivo, e o artigo definido não sofre flexão de número (aliás, nem de gênero), como em *the cat/the cats*. Se considerarmos apenas a língua falada, a que vale para os estudos linguísticos, o francês marca o plural apenas no artigo, enquanto o substantivo tem a mesma pronúncia no singular e no plural, ou seja, não sofre flexão de número, como em *l’ami/les amis*.

O juízo de valor sobre determinadas línguas e variedades linguísticas não é, portanto, uma questão estrutural e científica, mas um fenômeno construído historicamente. Isso acontece a partir da atribuição de prestígio às línguas e variedades linguísticas, utilizadas pelas pessoas que gozam de prestígio social e da estigmatização dos falares daqueles que não gozam do mesmo prestígio.

2. O PORTUGUÊS BRASILEIRO

O segundo passo necessário, para a compreensão das questões aqui discutidas, é uma reflexão sobre as peculiaridades históricas e sociais que contribuíram para a formação da língua falada hoje no Brasil.

O português quinhentista, que chegou ao Brasil com os marinheiros e viajantes europeus, encontrou aqui uma infinidade de línguas indígenas e enfrentou o afluxo de escravos africanos oriundos de diversas tribos para trabalhar nas fazendas. Nas cidades litorâneas, o contato cultural e comercial constante com a metrópole favoreceu o desenvolvimento de um falar bastante próximo ao português europeu, com algumas distinções no léxico e na fonética. Nas fazendas do interior, no entanto, a pluralidade linguística, e a falta de um sistema educacional estruturado, formaram um terreno bastante fértil para formação de línguas de contato emergenciais de base lexical portuguesa que permitissem a comunicação entre brancos, indígenas de variadas tribos e africanos de diversas origens – os *pidgins*.

Como hipótese ainda carente de investigação mais profunda por parte dos estudiosos, esses *pidgins* podem ter se tornado a base para a aquisição da linguagem de uma geração seguinte, tomando uma estrutura morfollogicamente simplificada, porém não menos complexa, regular ou capaz de comunicar do que qualquer outra língua:

Então, a oposição entre pidgins e crioulos pode ser enunciada como segue: pidgins não têm falantes nativos, são tipicamente adquiridos por adultos, têm funções comunicativas restritas, são estruturalmente simples, apresentam padrões estruturais inconsistentes e podem de fato não ser compatíveis com os princípios universais impostos pela GU [Gramática Universal]. Crioulos, por outro lado, têm falantes nativos, são adquiridos por crianças, têm uma gama completa de funções comunicativas, são estruturalmente complexos com padrões consistentes, como qualquer outra língua, e são compatíveis com o que conhecemos sobre os universais, tanto do ponto de vista tipológico quanto no sentido de não apresentar aspectos que violam a GU.⁶

⁶ ROBERTS, Ian. *Diachronic Syntax*. New York: Oxford University Press Inc., 2007. p. 407. No original: "Thus the opposition between pidgins and creoles can be stated as follows: pidgins have no native speakers, are typically acquired by adults, have restricted communicative functions, are structurally simple, show inconsistent structural patterns, and may in fact not be compatible with the universal principals imposed

Esse processo, conhecido como crioulização, pode deixar na língua marcas de simplificação morfológica, como algumas percebidas no português brasileiro coloquial moderno, que podem, igualmente, ser fruto de mudanças naturais da língua, independentemente de crioulização⁷: na flexão nominal de número (como em “os menino”), no sistema número-pessoal dos verbos (tu/você/ele(a)/a gente canta, em vez de cantas/canta/cantamos); no sistema modo-temporal (indicativo por subjuntivo, como em “Você quer que eu venho?”); no uso do pronome nominativo *ele(a)(s)* em posição de objeto direto.

Essa situação de ruptura, entre o português falado no interior do Brasil e àquele falado nas cidades litorâneas, permaneceu estável até a segunda metade do século XX, com o grande movimento de migração das populações do campo para as cidades, a generalização da educação formal e a difusão dos meios de comunicação em massa. As variedades linguísticas faladas no campo encontraram nas cidades e nas escolas a pressão da aprendizagem da norma padrão, ainda próxima, sintática e morfológicamente, do português europeu.

Dessa forma, apesar do mito de certa homogeneidade linguística relativa à extensão territorial, convivem hoje no Brasil, além de centenas de comunidades falantes de línguas indígenas e de inúmeras variedades regionais do português determinadas geograficamente: variedades vernáculas rurais, profundamente marcadas pelo reducionismo flexional; variedades urbanas populares, faladas principalmente nas periferias e morfológicamente próximas às variedades rurais; a língua culta urbana, generalizada entre os centros das capitais, usada na mídia televisiva, na radiodifusão e em boa parte da literatura brasileira, que, desde o Modernismo, com sua tendência

by UG. Creoles, on the other hand, have native speakers, are acquired by children, have a full range of communicative functions, are structurally complex with consistent patterns just like any other language, and are compatible with what we know about universals, both from a typological point of view and in the sense of not showing features which violate UG.” Tradução nossa.

⁷ Para uma discussão detalhada sobre a hipótese da pré-crioulização do português do Brasil, cf. NOLL, Volker. *O Português Brasileiro: Formação e Contrastes*. Traduzido do Alemão por Mário Eduardo Viaro. São Paulo: Globo, 2008. p. 183-218.

nacionalista e emancipatória, passou a incorporar padrões de concordância e colocação mais locais; e a norma padrão, usada em documentos oficiais, na mídia impressa e digital, ensinada nas escolas e bem próxima à norma do português europeu⁸.

Das variedades vernáculas citadas acima, são estigmatizadas as variedades populares da língua urbana, os vernáculos rurais e inúmeras variedades linguísticas regionais, seja pela pronúncia característica de alguns fonemas, seja pela simplificação da morfologia, ou ainda pela utilização de estruturas sintáticas não canônicas.

A variedade urbana culta, presente na fala espontânea de pessoas escolarizadas, na mídia televisiva e na literatura, já incorpora algumas estruturas ainda condenadas pelos normativistas. Tendo como exemplo o uso do verbo *ter* pelo verbo *haver*, o uso de *a gente* como pronome de primeira pessoa do plural, com paradigma de concordância verbal de terceira pessoa do singular, a regência da preposição *em* por verbos de movimento, como *chegar* e *ir*, o uso dos pronomes *ele(a)(s)* na posição de objeto direto e do objeto nulo. Esses usos, apesar de estarem bastante difundidos na fala brasileira e de terem a regularidade de suas estruturas suficientemente descritas pelos estudos linguísticos⁹, não são aceitos na modalidade escrita formal da língua.

A única variedade aceita nos documentos escritos e nas situações mais formais e planejadas de fala é a norma padrão. Assim, é fundamental que todos os brasileiros a dominem, para que tenham acesso à informação e para serem ouvidos e respeitados em suas falas no mundo da cultura letrada.

3. O PAPEL DA ESCOLA

Cabe à escola o papel de inserir o educando na cultura letrada, promovendo o acesso completo do indivíduo à norma padrão. No Brasil,

⁸ Cf. BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 26-35.

⁹ Para uma discussão detalhada dos fenômenos estruturais que caracterizam o português brasileiro, cf. CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Coordenação geral), KATO, Mary e NASCIMENTO, Milton do (Orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil: A Construção da Sentença*. Campinas: Unicamp, 2009. v.3. Também CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

diante de tamanha diversidade linguística e dos estigmas atribuídos à maior parte das variedades faladas, essa tarefa encontra um difícil dilema: ignorar os falares individuais que cada educando traz e substituí-los pela norma padrão ou legitimá-los e ampliar o repertório linguístico do educando?

Estudos linguísticos têm demonstrado que reprimir as variedades regionais pode trazer às crianças que as falam uma grande insegurança linguística, “que as leva ou a permanecerem caladas, indiferentes à escola, ou a reagirem agressivamente à cultura escolar, tornando-as indisciplinadas”¹⁰.

Assim, recriar o educando pelo uso da variedade linguística, aprendida na comunidade de fala que lhe serviu de base para a aquisição da língua materna, mostra-se uma estratégia ineficiente, tanto para a formação pessoal do educando quanto para o ensino da norma padrão.

*No caso brasileiro, o ensino da língua culta à grande parcela da população que tem como língua materna – do lar e da vizinhança – variedades populares da língua tem pelo menos duas consequências desastrosas: não são respeitados os antecedentes culturais e linguísticos do educando, o que contribui para desenvolver nele um sentimento de insegurança, nem lhe é ensinada de forma eficiente a língua-padrão (...). A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. Algumas conferem prestígio ao falante, aumentando-lhe a credibilidade e o poder de persuasão; outras contribuem para formar-lhe uma imagem negativa, diminuindo-lhe as oportunidades. Há que se ter em conta ainda que essas reações dependem das circunstâncias que cercam a interação.*¹¹

¹⁰ BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós Chegemos na Escola, e Agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 206.

¹¹ *Ibid*, p. 15.

Respeitar e legitimar as variedades linguísticas usadas pelos alunos não significa, como se pode pensar, abolir o padrão e permitir que eles permaneçam utilizando-as em todas as suas interações sociais, mas ensinar o padrão e, junto com ele, a habilidade da monitoração linguística, a capacidade de mudar de registro sempre que o grau de formalidade e de letramento do evento de interação comunicativa assim exigirem.

Não se trata simplesmente, como deve ficar bem claro, de “aceitar” a variedade linguística estigmatizada falada pelos alunos e ficar só nisso (...). A função da escola é, em todo e qualquer campo do conhecimento, levar a pessoa a conhecer e dominar coisas que ela não sabe e, no caso específico da língua, conhecer e dominar, antes de mais nada, a leitura e a escrita e, junto com elas, outras formas de falar e escrever, outras variedades de língua, outros registros.¹²

Nesse sentido, a função da escola passa a ser ampliar o repertório linguístico do aluno, ensinando a norma padrão, para que seja utilizada na escrita e nos eventos mais visíveis e formais de fala, sem eliminar a variedade adquirida por ele na infância, legitimando-a para uso informal e familiar, e capacitá-lo para fazer as melhores escolhas linguísticas entre as diversas modalidades de fala, de acordo com o contexto de uso da língua.

4. PRESSUPOSTOS TEOLÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DE PRESBITEROS PARA UMA CULTURA DO ENCONTRO

Faz-se mister tornar presente qual a figura e a missão do sacerdote que o Concílio do *aggiornamento* apresenta e que o Documento de Aparecida reitera: “O Concílio Vaticano II estabelece o sacerdócio ministerial a serviço do sacerdócio comum dos fiéis, e cada um, ainda que de maneira qualitativamente diferente, participa do único sacerdócio de Cristo”¹³.

¹² BAGNO, 2009, p. 33-34.

¹³ CONFERÊNCIA DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO E DO CARIBE (CELAM). *Documento de Aparecida: Texto conclusivo da V Conferência do Episcopado Latino-Americano e do Caribe*, 1993. São Paulo: Paulus, 2007. p. 96. Cf. CONCÍLIO VATICANO, 2., 1962-1965. *Constituição Dogmática Lumen Gentium (LG)*, 10. In: _____. *Vaticano II: mensagens, discursos, documentos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 194.

Entrementes, o Papa Francisco tem insistido numa cultura do encontro frente ao individualismo que nos cerca, seguindo os passos de Jesus Cristo.

A cultura do encontro requer que estejamos dispostos não só a dar, mas também a receber de outros (...). Jesus inverte a perspectiva: não se trata de reconhecer o outro como um meu semelhante, mas da minha capacidade para me fazer semelhante ao outro. Por isso, comunicar significa tomar consciência de que somos humanos, filhos de Deus. Apraz-me definir este poder da comunicação como “proximidade”.¹⁴

Ademais, tornando presente o que nos ensina a escritura¹⁵, explicita que tal agir tem sua fonte em Jesus, que, saindo do Pai, veio ao encontro de cada homem. Por sua vez, o presbítero, atuando *in persona Christi*¹⁶, no seu sacerdócio ministerial, está chamado a caminhar nos passos do Mestre:

O que Jesus nos ensina é primeiro encontrar-nos, e no encontro, ajudar. Precisamos saber encontrar-nos. Precisamos edificar, criar, construir uma cultura do encontro. Tantos desencontros, problemas na família, sempre! Problemas no bairro, problemas no trabalho, problemas em todas partes. E os desencontros não ajudam. A cultura do encontro. Sair para encontrar-nos. (...) Quando o seu coração se encontra com aquele que mais necessita, começará a aumentar, aumentar, aumentar! Porque o encontro multiplica a capacidade do amor. O encontro com outro aumenta o coração.¹⁷

Assim sendo, nossos padres, exercendo a missão a eles confiada de guiar o rebanho e de serem os primeiros responsáveis por estabelecer esse diálogo vivificador na Igreja, devem ser os primeiros a levar consigo essa

¹⁴ FRANCISCO, 2014.

¹⁵ Cf. Cl 1,15; Jo 14, 9-10; IJo 1, 14.17-18

¹⁶ Para uma compreensão da expressão *In persona Christi*, cf. LG 28, PO 2, PO 6, PDV x,CEC 1548.

¹⁷ FRANCISCO, Papa. Videomensagem aos fiéis argentinos na memória litúrgica de São Caetano de Thiene, 7 Ago. 2013. Disponível em: https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2013/documents/papa-francesco_20130807_videomessaggio-san-cayetano.html. Acesso em 01 fev. 2015.

cultura do encontro, sendo formados com a capacidade de interagir com a diversidade, o que implica também respeitar as variedades linguísticas¹⁸. Com isso, enquanto presença constante nas paróquias e nas famílias confiadas a sua cura, devem ter a faculdade de estabelecer vínculos entre a fé anunciada e a vida da grei por eles pastoreada:

*A catequese ao povo cristão, e a toda a demais gente que seja possível atingir, use sempre linguagem oportuna e método acomodado, seja frequente, recomende-se pelo testemunho de virtudes pessoais e tenda sempre a novos progressos. Deste modo, levará os ouvintes à firmeza da fé, à descoberta de a Palavra divina ser vida, e ainda ao antegoço do Deus vivo.*¹⁹

Esse pensamento reflete a consciência dos Padres Conciliares na pessoa de Paulo VI, o qual dissera no ano de 1964 que “a Igreja deve entrar em diálogo com o mundo em que vive. A Igreja faz-se palavra, faz-se mensagem, faz-se colóquio”²⁰.

Por conseguinte, é preciso que os presbíteros sejam formados para tal, nas diversas perspectivas que isso signifique:

*O segundo desafio se refere ao ministério do presbítero inserido na cultura atual. O presbítero é chamado a conhecê-la para semear nela a semente do Evangelho, ou seja, para que a mensagem de Jesus chegue a ser uma interpelação válida, compreensível, cheia de esperança e relevante para a vida do homem e da mulher de hoje, especialmente para os jovens. Esse desafio inclui a necessidade de potencializar adequadamente a formação inicial e permanente dos presbíteros, em suas quatro dimensões: humana, espiritual, intelectual e pastoral.*²¹

¹⁸ Cf. PAULO VI, Papa. Carta Encíclica *Ecclesiam Suam* sobre os caminhos da Igreja, 67. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/paul-vi/pt/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam.html. Acesso em: 01 fev. 2015.

¹⁹ Ibid., 52.

²⁰ Cf. Ibid., 38.

²¹ Doc AP. n. 194.

A *Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis*, n. 67, documento da Congregação para a Educação Católica que norteia a formação dos sacerdotes, prevê que seja “ensinada uma forma de expressão adequada para as pessoas de hoje, assim como as artes deveras necessárias para os sacerdotes – de falar, de escrever e de penetrar a natureza dos problemas”²², respondendo ao legislado pelo Direito Canônico no cânon 249, o qual prediz que os formandos aprendam “cuidadosamente a língua vernácula”²³.

Ora, para isso, as *Diretrizes para a Formação dos Presbíteros da Igreja no Brasil* orientam que, na dimensão intelectual, durante o período propedêutico – o que advém os estudos filosóficos e teológicos, “importante para a formação intelectual de quem se prepara para o sacerdócio, contribuindo para superar uma visão fragmentada da própria experiência de vida e da sociedade”²⁴, incluam-se estudos acerca da língua vernácula: “complementação da formação intelectual (humanística e científica) do ensino médio; introdução ao ensino da filosofia; metodologia de estudo, leitura e aprendizagem; aperfeiçoamento da língua vernácula”²⁵.

Fundados sobre o Magistério da Igreja, buscando ser coerentes com aquilo que de fato se mostra ser o ensino do vernáculo, precisávamos responder o que significaria o “aperfeiçoamento” do vernáculo, no caso do português brasileiro, tão rico nas diversidades e tão pouco conhecido e muito desprezado na sua forma padrão. Como agir se o sujeito do educar – no caso, o candidato ao presbiterado – terá uma missão tão própria: promotor de uma cultura do encontro?

²² CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA (ConEdC). *Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis*, 67, 1965. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19850319_ratio-fundamentalis_it.html. Acesso em 01 fev. 2015.

²³ Cf. IGREJA CATÓLICA. Da formação dos clérigos. In: _____. Código de direito canônico. cân. 249. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 87.

²⁴ CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). *Diretrizes para a Formação dos Presbíteros da Igreja no Brasil*, n. 318. 2. ed. Brasília: CNBB, 2010. [Documentos da CNBB, n.93]. p. 159.

²⁵ CNBB, 2013, p. 68-69. Cf. ConEdC, 1965, 64.

5. O ENSINO DO VERNÁCULO NO CURSO PROPEDEÚTICO DO SEMINÁRIO ARQUIDIOCESANO REDEMPTORIS MATER DE BRASÍLIA

Na intenção de discutir essas questões, passamos a uma contemplação da práxis por nós adotadas especificamente no ensino do vernáculo no Centro de Estudos Filosófico-Teológicos Redemptoris Mater de Brasília.

O ingresso no ano propedêutico tem como pré-requisito a conclusão do Ensino Médio da grade curricular de ensino brasileiro, com alunos de no mínimo 16 anos. O Centro de Estudos é dirigido em primeiro lugar à formação de presbíteros missionários, ainda que acolha seminaristas de outros carismas e seminários. Assim, suas vocações são provenientes de diferentes regiões do país e também de outras nacionalidades, muitos de origem latino-americana, porquanto há que se ter em conta a diminuição qualitativa na formação geral primária/secundária no Brasil e nos países latino-americanos e, por conseguinte, no ensino do vernáculo. Seriam diversas as razões desse fenômeno e fogem ao nosso escopo.

Outrossim, faz-se mister registrar que o ensino da gramática tradicional não tem alcançado aos nossos jovens. Frases do tipo “não sei português”, ou ainda “sempre tive problemas com o português”²⁶ são frutos de um ensino fundado na norma gramatical, desconsiderando-se a estrutura linguística que o aluno traz consigo. Nossos alunos, a cada dia, chegam com uma carga de leitura e capacidade de elaboração e interpretação do texto menores, refletida num empobrecimento lexical, ortográfico, morfológico, sintático e semântico – isso de forma geral, pois sempre há aqueles que se diferenciam seja pela cultura familiar, seja pelas instituições de ensino diferenciadas. Contudo, o quadro geral desafia-nos a dar respostas no modo de trabalhar o vernáculo como “uma cuidadosa complementação da formação (...) para atenuar eventuais lacunas oriundas do ensino fundamental e médio”²⁷.

²⁶ Cf. BAGNO, 2009, p. 51.

²⁷ CNBB, 2010. p. 159.

Nós, professores, somos os primeiros chamados a uma cultura do encontro, o que não significa nivelar por baixo como se poderia dizer. Ora, “os muros que nos dividem só podem ser superados, se estivermos prontos a ouvir e a aprender uns dos outros. Precisamos harmonizar as diferenças por meio de formas de diálogo, que nos permitam crescer na compreensão e no respeito”²⁸. Para isso, caminhamos para que o nosso “ensinar português tenha que ser, antes de tudo, ensinar a ler a e escrever. A tarefa da educação linguística é a tarefa do letramento constante e ininterrupto dos alunos”²⁹.

Para tanto, temos percebido que o ensino na área da linguagem não deveria se limitar ao ano Propedêutico. Por conseguinte, nossa grade curricular do ensino do vernáculo contempla o primeiro ano da filosofia, podendo, não cerceados pelo exclusivo ensino da norma padrão, abordar diferentes aspectos. Assim, no esforço pedagógico para a integração com os estudos filosóficos, como sucedâneos e concomitantes estudos linguísticos, percebemos facultar aos alunos que “possam adquirir antes de mais um conhecimento sólido e coerente do homem, do mundo e de Deus”, para que os candidatos ao presbiterado, “compreendendo a mentalidade hodierna, (...) se preparem devidamente para o diálogo com os homens do seu tempo”³⁰. Igualmente para a investigação teológica, mesmo que não tenhamos disciplinas do ensino do vernáculo, percebemos a necessidade de dar um instrumento aprimorado para que ela possa procurar um

*profundo conhecimento da verdade revelada, [visto que] não pode perder o contato com a atualidade, inclusive para facilitar o acesso à fé dos estudiosos de todas as outras disciplinas. Essa colaboração é muito útil à formação dos ministros sagrados, que estarão, assim, melhor preparados para expor aos nossos contemporâneos a doutrina da Igreja a respeito de Deus, do ser humano e do mundo.*³¹

²⁸ FRANCISCO, 2014.

²⁹ BAGNO, 2009, p. 144.

³⁰ CONCÍLIO VATICANO, 2., 1962-1965. Decreto Optatum Totius sobre a formação sacerdotal (OT), 15. In: _____. *Vaticano II: mensagens, discursos, documentos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 323.

³¹ CONCÍLIO VATICANO, 2., 1962-1965. Constituição Pastoral Gadium et Spes (GS), 62. In: _____. *Vaticano II: mensagens, discursos, documentos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 522.

Ao mesmo tempo, na árdua da constante aprendizagem do ler e escrever, procuram-se dar fontes, referências e caminhos para uma formação, inclusive linguística, que não se encerre no tempo formativo. Ora, incentivar a consulta de dicionários e o manuseio dos manuais, tanto quanto dos livros literários, está sob o nosso agir educativo, seja no que refere às disciplinas relacionadas ao Vernáculo, seja às demais, uma vez que é a língua, seu uso e sua compreensão que faz possível também uma abertura – que não pode parar nunca – ao novo, ao diferente. Assim como a língua,

a cultura humana e ainda as ciências sagradas progridem incessantemente, os presbíteros são forçados a aperfeiçoar, de modo conveniente e sem interrupção, os seus conhecimentos a respeito das coisas divinas e humanas, preparando-se assim, de maneira mais oportuna, para o diálogo com os seus contemporâneos.³²

Nosso agir educativo, numa tentativa de concretizar o que temos refletido, manifesta-se em sala de aula em práticas específicas que passamos a elencar.

Procuramos, em primeiro lugar, fomentar um ambiente de acolhida e respeito aos falares diversos presentes na classe, graças à grande diversidade de origem dos alunos, para que todos se sintam livres para intervir e participar das discussões. Assim, também, se prepara o futuro presbítero para o contato respeitoso com as diversas realidades culturais que encontrará em sua prática pastoral.

Também com o objetivo de preparar o candidato ao presbiterado para o contato com outras realidades e, ainda, estimular a reflexão acerca da estrutura da língua e o funcionamento da linguagem como atributo humano. Temos abordado abertamente conceitos da linguística moderna, tais como faculdade da linguagem, Gramática Universal, preconceito linguístico

³² CONCÍLIO VATICANO, 2, 1962-1965. Decreto Presbyterorum ordinis (PO), sobre o ministério e a vida dos sacerdotes, 19. In: _____. Vaticano II: mensagens, discursos, documentos. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 466.

e norma padrão. Entrementes, podemos dedicar uma atenção especial no que tange à ortografia, pontuação e acentuação, oferecida em cursos complementares de português instrumental.

Para praticar a mudança de registro entre a linguagem informal e a norma padrão, procuramos criar em sala situações de monitoramento linguístico, com a exigência do uso de uma linguagem mais formal e planejada, tais como: exortações de caráter pastoral bíblico-catequético, apresentações de seminários, leitura e discussão de textos literários e acadêmicos, dando assim o “destaque ao exercício atento e disciplinado da boa comunicação oral e escrita”³³.

No que se refere à disciplina dedicada à leitura e produção textual, logramos uma carga horária específica especialmente a esse labor, na consciência de que o exercício do escrever, ler e, ainda mais, o reescrever³⁴ é o que capacita, estrutura e amplia a faculdade da expressão escrita. Esse reescrever implica adequação à norma padrão da ortografia, da mesma forma que na construção sintática e semântica³⁵. Contudo, temos claro que: “Ler só faz sentido se for para escrever e para reescrever, isto é, para assumir um ponto de vista a partir do qual organizar e reorganizar a compreensão do tema em questão e para reconstruir o ponto de vista assumido”³⁶.

Juntamente a essa faina, e em consequência dela, vemos como mister tornar presente o tema do fenômeno literário e sua teoria. Introduzir os seminaristas nos Clássicos da Literatura e nortear a leitura, contextualizada no tempo e no espaço do autor, mas também na atualidade, colabora para formar leitores com capacidade de não só passar pelas páginas dos livros, mas de fato ler, compreender e interagir com eles. O conhecimento da teoria literária abre um primeiro caminho de compreensão disso. Afirmou o grande

³³ CNBB, 2010, p. 159.

³⁴ Cf. GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 13-23.

³⁵ Cf. CAMARA JÚNIOR, Joaquim Mattoso. *Manual de expressão oral e escrita*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 69-70.

³⁶ GUEDES, 2004, 22.

crítico literário Antônio Coutinho que “através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares, porque são as verdades da mesma condição humana”³⁷. Esta prática visa a, além de preparar o futuro sacerdote para um encontro com as diferentes pessoas e culturas, promover um encontro diversificado com a Sagrada Escritura e os gêneros dos quais ela se constitui, com o objetivo de formar um presbítero com a capacidade de atualizar a Palavra de Deus ao homem ao qual este é enviado³⁸, como “Cristo – dizia Paulo VI – fez-se contemporâneo a alguns homens e falou a sua linguagem. A fidelidade ao mesmo Cristo exige que esta contemporaneidade continue”³⁹.

Com o intuito de criar a ponte entre o estudo, a oração e a vida, fazemos uso nas aulas de textos multidisciplinares de jornais, revistas com diferentes perspectivas da realidade, assim como texto metalinguísticos, para assim gerar a reflexão sobre o próprio falar. Entrementes, procuramos, ao menos uma vez por semestre, levar os seminaristas a exposições e visitas guiadas, assim como proporcionar momentos de debates sobre temas da atualidade⁴⁰.

No que diz respeito às línguas estrangeiras⁴¹, o Centro de Estudos de nossa atuação é internacional enquanto missionário, mas também pelas diferentes nacionalidades dos formadores e candidatos ao presbiterado. Não tencionamos entrar numa discussão aprofundada de viés sociolinguístico, porém considerar este aspecto é assaz pertinente: que influência e/ou consequências teríamos deste contexto no aprendizado e uso da língua vernácula?

Observamos o fenômeno do uso de estrangeirismos em referência à língua espanhola, língua materna de membros do corpo formativo, introduzindo-se assim elementos desta língua na fala/escrita do português, seja no léxico (*câmbio* por *mudança*), seja nas construções (*tem nascido* por

³⁷ COUTINHO, Afrânio. *Notas de Teoria Literária*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. p. 56.

³⁸ Cf. CNBB, 2010, p. 158.

³⁹ JOÃO PAULO, 1992, 52. Cf. CNBB, 2010, p. 148.

⁴⁰ Cf. *Ibid.*, p.159.

⁴¹ Agradecemos os comentários do Pe. Francisco Javier Romero Perez a este respeito.

nasceu)⁴², ou ainda na entonação utilizada. Tais influências podem, muitas vezes, trazer a impressão de estranheza, pecha de pedantismo, o que de qualquer forma traz “prejuízo na fluência e eficiência da elocução, mesmo no trabalho escrito, onde, como sabemos, a leitura determina uma espécie de elocução mental”⁴³. A busca constante de fixar as estruturas e as formas do português quer justamente evitar tais fenômenos.

Por outro lado, parece-nos que tal diversidade promove a abertura a estruturas do português de uso mais restrito (como o sistema número-pessoal tradicional de flexão verbal) e também a línguas e culturas diversas à materna, a qual exerce um papel relevante no aspecto da missionariedade e da interculturalidade⁴⁴. Essa abertura expande-se quando, já desde o início, oferecem-se cursos elementares de línguas estrangeiras, como recomenda a *Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis*: “que os alunos também aprendam aqueles idiomas (além da língua nacional) que serão necessários ou úteis para o futuro ministério pastoral, tendo em consideração os relativos programas nas escolas públicas”⁴⁵.

6. À GUIA DE CONCLUSÃO

Conhecer a própria língua, assim como as línguas que lhe deram estrutura elementar, são caminhos para uma capacidade de adequação e encontro. A proposta para todos os cristãos de uma prática de uma Igreja em saída, fruto da renovação conciliar, tão eminente nos dias de hoje, sem dúvida alguma deve ser um imperativo aos presbíteros. Para tal, um ensino empenhado da norma padrão da língua vernácula é eficaz instrumento

⁴² Cf. CAMARA JÚNIOR, 2008, p. 131-133.

⁴³ Ibid., 133.

⁴⁴ Para uma melhor compreensão do termo interculturalidade cf. CODA, Piero. “La fede stessa è cultura”. In: REALI, Nicolau; ALBERTI, Gabriel Richi (Cura). *Cristo Nuova Creatura*. Roma: Pul Mursia, 2001. p. 51-60; DALPIAZ, Cássio Selaimen. A missionariedade eclesial como elemento (re)configurador das culturas: uma leitura da *Lumen Gentium* (n. 17). 38 p. Monografia (requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Teologia).- Brasília, 2013. Centro de Estudos Filosófico-Teológicos Redemptoris Mater, Brasília, 2013. Sobre a abertura à diferentes culturas cf. CongEdC, 1965, 64.

⁴⁵ CongEdC, 1965, 67. tradução nossa. Cf. Idem, 80; OT, 13.

para o alcance das diferentes pessoas. Contudo, o ponto de partida desta caminhada cognoscitiva não pode prescindir da realidade linguística de cada indivíduo, tornando a labuta mais desafiadora, porém não impossível. Cabe-nos, como docentes, dar o primeiro passo de ir ao encontro e abrir a perspectiva da diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Jaqueline Marinho Pinheiro de. *Estruturas de relativização no Português do Brasil*. Dissertação de Mestrado. Brasília: UnB, 2011, p. 15.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*. 52. ed. São Paulo: Loyola, 2009. p. 26-35.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós Chegemu na Escola, e Agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 206.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de (Coordenação geral), KATO, Mary e NASCIMENTO, Milton do (orgs.). *Gramática do Português Culto Falado no Brasil: A Construção da Sentença*. Campinas: Unicamp, 2009. v.3.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

CODA, Piero. "La fede stessa è cultura". In REALI, Nicolau; ALBERTI, Gabriel Richi (Cura). *Cristo Nuova Creatura*. Roma: Pul Mursia, 2001. p. 51-60.

CONCÍLIO VATICANO, 2, 1962-1965. Decreto *Optatam totius* sobre a formação sacerdotal, 15. In: _____. *Vaticano II: mensagens, discursos, documentos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 323.

_____. Decreto *Presbyterorum ordinis*, 19. In: _____. *Vaticano II: mensagens, discursos, documentos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 466.

_____. Constituição Dogmática *Lumen Gentium*, 10. In: _____. *Vaticano II: mensagens, discursos, documentos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 194.

_____. Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*, 62. In: _____. *Vaticano II: mensagens, discursos, documentos*. 2. ed. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 522.

CONFERÊNCIA DO EPISCOPADO LATINO-AMERICANO E DO CARIBE (CELAM). *Documento de Aparecida: Texto conclusivo da V Conferência do Episcopado Latino-Americano e do Caribe*, 193. São Paulo: Paulus, 2007. p. 96.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL (CNBB). *Diretrizes para a Formação dos Presbíteros da Igreja no Brasil*, n. 134. 2. ed. Brasília: CNBB, 2013. [Documentos da CNBB, n.93]. p. 68-69.

CONGREGAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO CATÓLICA. *Ratio Fundamentalis Institutionis Sacerdotalis*, 67, 1965. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19850319_ratio-fundamentalis_it.html. Acesso em 01 fev. 2015.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de Teoria Literária*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira. p. 56.

DALPIAZ, Cássio. A missionariedade eclesial como elemento (re)configurador das culturas: uma leitura da *Lumen Gentium* (n. 17). Monografia apresentada ao Centro de Estudos Filosófico-Teológicos Redemptoris Mater como requisito parcial para a obtenção do grau de Bacharel em Teologia. Brasília, 2013.

GUEDES, Paulo Coimbra. *Da redação escolar ao texto: um manual de redação*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p. 13-23.

IGREJA CATÓLICA. Da formação dos clérigos. In: _____. Código de direito canônico. cân. 249. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2003. p. 87.

NOLL, Volker. *O Português Brasileiro: Formação e Contrastes*. Traduzido do Alemão por Mário Eduardo Viaro. São Paulo: Globo, 2008. p. 183-218.

PAULO VI, Papa. Carta Encíclica *Ecclesiam Suam* sobre os caminhos da Igreja, 67. Disponível em: http://w2.vatican.va/content/paul-vi/pt/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam.html. Acesso em: 01 fev. 2015.

PINKER, Steven. *O Instinto da Linguagem: Como a Mente Cria a Linguagem*. Tradução Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 9.

ROBERTS, Ian. *Diachronic Syntax*. New York: Oxford University Press Inc., 2007. p. 407.