

ESTUDOS DA LINGUAGEM EM PERSPECTIVA: Pesquisas em Linguística e Literatura

Eduardo Barbuio
José Temístocles Ferreira Júnior
Natanael Duarte de Azevedo
Renata Barbosa Vicente
Suzana Ferreira Paulino Domingos



Eduardo Barbuio
José Temístocles Ferreira Júnior
Natanael Duarte de Azevedo
Renata Barbosa Vicente
Suzana Ferreira Paulino Domingos

ESTUDOS DA LINGUAGEM EM PERSPECTIVA:
**Pesquisas em Linguística
e Literatura**

1ª Edição
Recife, 2019



CORPO EDITORIAL:

Dermeval da Hora (UFPB)
Eduardo da Cruz (UERJ)
Isabela Barbosa do Rêgo Barros (UNICAP)
Madalena Teixeira (INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM)
Maria João Marçalo (UNIVERSIDADE DE ÉVORA)
Socorro de Fátima Pacífico Barbosa (UFPB)
Wiebke Röben de Alencar Xavier (UFRN)

REVISÃO: Eduardo Barbuio

UFRPE:

<http://www.ufrpe.br/>

UAEADTEC:

<http://www.ead.ufrpe.br>

**PROJETO EDITORIAL:**

Flávio Guimarães (UAEADTec)

PRODUÇÃO GRÁFICA:

Carlos Alberto Ferreira (UAEADTec)
Fábio Antônio Menezes (UAEADTec)
Jader Matias de Oliveira (UAEADTec)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

E82 Estudos da linguagem em perspectiva: pesquisas em
Linguística e Literatura/Eduardo Barbuio... [et al.]. – 1. ed. –
Recife: EDUFRPE, 2019.
216 p. : il.

Inclui referências
ISBN 978-85-7946-342-6

.1. Linguística – Recife 2. Linguagem e educação 3. Literatura -
Estudo e ensino I. Barbuio, Eduardo, et al.

CDD 410

Todos os direitos reservados pela Editora da UFRPE. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida, seja por meios mecânicos, eletrônicos, sem a prévia autorização da Editora.



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

Maria José de Sena

REITORA

Marcelo Brito Carneiro Leão

VICE-REITOR

Mozart Alexandre Melo de Oliveira

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO - PROAD

Ana Virgínia Marinho

PRÓ-REITORIA DE ATIVIDADES DE EXTENSÃO - PRAE

Severino Mendes de Azevedo Júnior

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO ESTUDANTIL - PROGESTI

Maria do Socorro de Lima Oliveira

PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO - PREG

Maria Madalena Pessoa Guerra

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PRPPG

Carolina Raposo

PRÓ-REITORIA DE PLANEJAMENTO - PROPLAN



UNIDADE ACADEMICA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E TECNOLOGIA

Jorge da Silva Correia Neto

DIREÇÃO GERAL E ACADÊMICA

Sônia Virginia Alves França

COORDENAÇÃO GERAL DE CURSOS DE GRADUAÇÃO

Domingos Sávio P. Salazar

COORDENAÇÃO UAB/UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

Rodrigo Nonamor Pereira Mariano de Souza

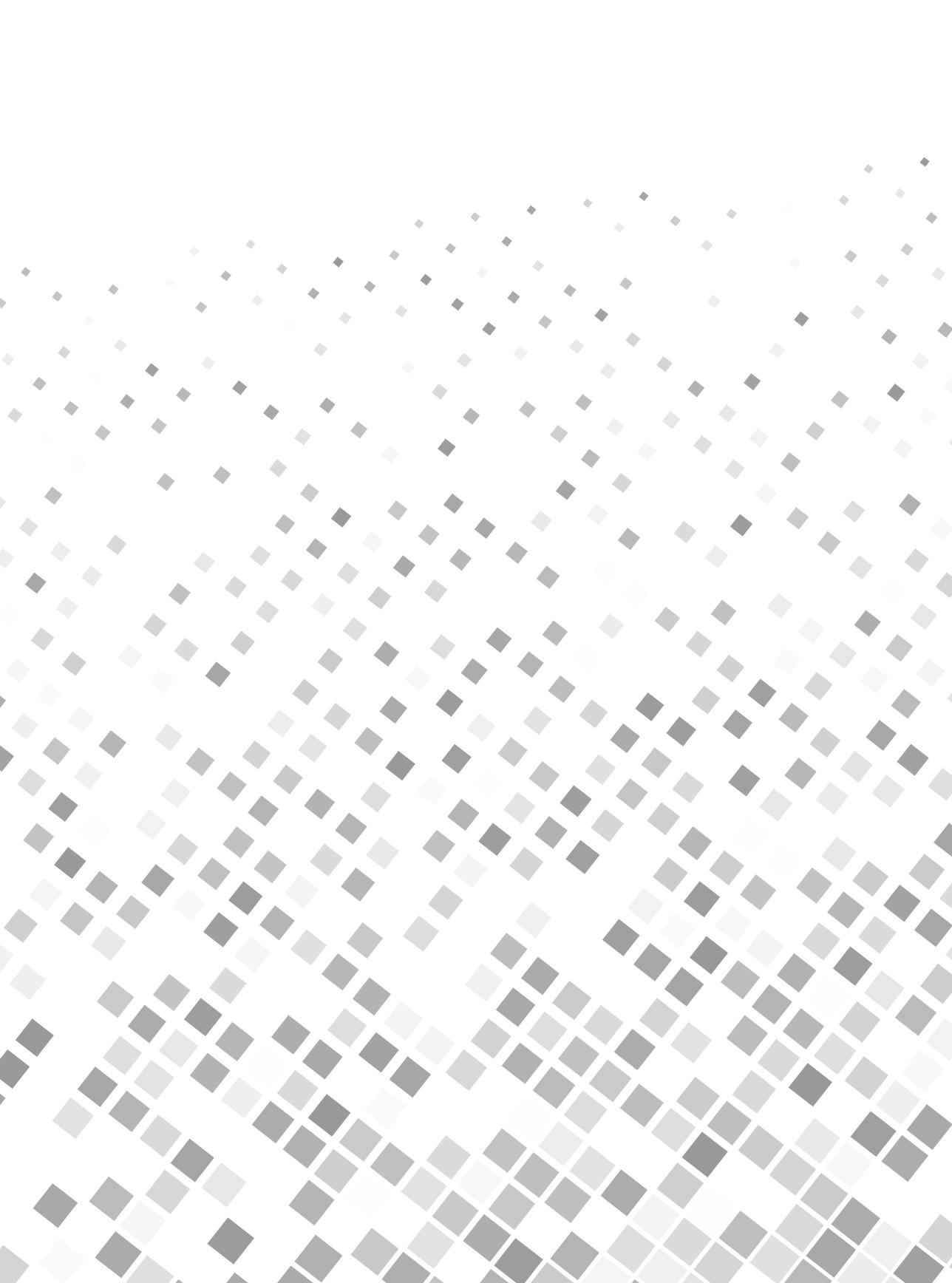
COORDENAÇÃO DO PPGTEG

Natanael Duarte de Azevedo

COORDENAÇÃO DO PROGEL

Felipe de Brito Lima

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO



SUMÁRIO

09 **Apresentação**

14 Capítulo 1:
O ESTRANGEIRO E A ENUNCIÇÃO EM RELAÇÃO A SI E AO OUTRO
Valdir do Nascimento Flores
Sara Luiza Hoff

26 Capítulo 2:
SOMA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PARAÍBA
Evangelina Maria Brito de Faria
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante

41 Capítulo 3:
UM CENÁRIO SOBRE O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO
Maria Célia Pereira Lima-Hernandes
Renata Barbosa Vicente
Cristina Lopomo Defendi

58 Capítulo 4:
ENUNCIÇÃO E LETRAMENTO ACADÊMICO:
A CONSTRUÇÃO DA REFERÊNCIA A PARTIR DOS MECANISMOS DE
COESÃO TEXTUAL EM RELATÓRIOS DE VISITA TÉCNICA
Arlene Frutuoso Coelho de Oliveira
Jupiraci Maria Farias Maciel
José Temístocles Ferreira Júnior

70 Capítulo 5:
GÊNERO E AGÊNCIA: ASPECTOS RETÓRICOS NA PRODUÇÃO
DE TRAILERS CINEMATOGRAFICOS E GÊNEROS AFINS
Paloma Pereira Borba Pedrosa

- 82 Capítulo 6:**
PRODUÇÃO DE TEXTOS NA UNIVERSIDADE
Vicentina Ramires
- 94 Capítulo 7:**
O RESULTADO DA REDAÇÃO DO ENEM: UMA DIFÍCIL REALIDADE
Renata Barbosa Vicente
- 105 Capítulo 8:**
CONSIDERAÇÕES SOBRE CRENÇAS DE LICENCIANDO EM LETRAS
ACERCA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA
Emanuelle C. M. de Melo Albuquerque Lima
Eduardo Barbuio
Diana Vasconcelos Lopes
- 116 Capítulo 9:**
ENSINO DE GRAMÁTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTU-
GUESA DO BRASIL E DE PORTUGAL – UMA ANÁLISE
Cristina Lopomo Defendi
Cecília Maria da Silva Costa
- 130 Capítulo 10:**
O PAÍS DO FUTURO ENTRE HEINRICH SCHÜLER E STEFAN ZWEIG
Tito Lívio Cruz Romão
- 142 Capítulo 11:**
ROMANTISMO E ALCOOLISMO NA GERAÇÃO NATURALISTA
E PARNASIANA
Leonardo Mendes
- 154 Capítulo 12:**
POEMAS MALDITOS PARA UM DEUS SILENCIOSO: FILOSOFIA SOBRE O
TEMPO NA OBRA DE HILDA HILST
Alessandra Paula Rech

167 **Capítulo 13:**
O RISO E A BELLE ÉPOQUE: JOÃO DO RIO E LIMA BARRETO EM GAR-
GALHADAS AFIADAS COM O RISO

Natanael Duarte de Azevedo

Bianca do Carmo Pereira Brito

Djaneide Jokasta Alves da Silva

Maria Isabela Berenguer de Menezes

181 **Capítulo 14:**
TRILHAS METODOLÓGICAS PARA ENSINO DE LITERATURA

Ivanda Maria Martins Silva

195 **Capítulo 15:**
O ROMANCE E A QUESTÃO DA VEROSSIMILHANÇA NO SÉCULO XVIII

João Batista Martins de Moraes

206 **Capítulo 16:**
HISTÓRIA E LITERATURA: CAMINHOS, DIÁLOGOS E INVENÇÕES

Artur Vitor de Araújo Santana

Lucas Gomes de Medeiros

APRESENTAÇÃO

É com grande alegria e muita satisfação que apresentamos esta edição comemorativa dos dez anos do curso de graduação em Letras da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UAEDTec) da Universidade Federal Rural de Pernambuco, que reúne trabalhos voltados para os estudos da linguagem, com um escopo bastante amplo. Há muitas razões para comemorarmos. Através da formação de recursos humanos, o curso de Letras da UAEDTec tem promovido desenvolvimento social e econômico em diferentes regiões do Nordeste, pois sua abrangência ultrapassa o estado de Pernambuco. Além das atividades realizadas no contexto do ensino, o curso de Letras da UAEDTec proporciona aos graduandos participação em atividades de extensão e o contato com diferentes linhas de pesquisa e investigação relacionadas à heterogênea e multifacetada área de Letras. Embora relativamente novo do ponto de vista cronológico, o curso tem se destacado pela qualidade e pela quantidade de trabalhos inseridos nos eixos da pesquisa, do ensino e da extensão, muitos com caráter aplicado e interdisciplinar. Por isso, é oportuno publicizar esses trabalhos e as experiências somadas ao longo desses dez anos de existência do curso. Hoje mais do que nunca, a socialização do conhecimento e de experiências bem-sucedidas no âmbito acadêmico tornou-se um compromisso social e um ato de cidadania.

Nesse sentido, no primeiro capítulo, “O Estrangeiro e a Enunciação em relação a si e ao outro”, Valdir do Nascimento Flores e Sara Luiza Hoff nos apresentam um estudo do “estrangeiro” a partir da teoria benvenistiana, levando-nos a indagar “o que ainda há para ser dito sobre o estrangeiro que não esteja contido na vasta literatura da área?”.

No segundo capítulo, “SOMA e o processo de formação de professores na Paraíba”, Evangelina Maria Brito de Faria e Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante apresentam o “Programa SOMA” e mostram a importância da Linguística para a Formação Continuada, no campo da Alfabetização, a partir da abordagem de temáticas centrais na Formação, especificando aspectos essenciais para uma efetiva alfabetização na perspectiva do Letramento.

Maria Célia Pereira Lima-Hernandes, Renata Barbosa Vicente e Cristina Lopomo Defendi, no terceiro capítulo “Um cenário sobre o processo de gramaticalização”, demonstram o avanço sobre os estudos de gramaticalização, apresentando as rotas de gramaticalização percorridas por fenômenos linguísticos, não só em termos de etimologia, mas também em termos de seu contexto sintático, do estatuto informacional e da frequência de uso.

No quarto capítulo, “Enunciação e Letramento Acadêmico: a construção da referência a partir dos mecanismos de coesão textual em relatórios de visita técnica”, Arlene

Frutuoso Coelho de Oliveira, Jupiraci Maria Farias Maciel e José Temístocles Ferreira Júnior buscam analisar os mecanismos de coesão textual com o intuito de perceber o processo de letramento acadêmico dos alunos de Engenharia, fundamentados na concepção de letramento como um conjunto de práticas sociais e conhecimentos que envolvem a leitura e a escrita.

Paloma Pereira Borba Pedrosa, no quinto capítulo “Gênero e Agência: aspectos retóricos na produção de *trailers* cinematográficos e gêneros afins”, apresenta o desafio de articular o conhecimento e práticas sociais em relação aos estudos da linguagem que reservam um interesse particular pela compreensão do papel que os diversos gêneros textuais desempenham na sociedade em relação às interações entre as pessoas.

No sexto capítulo, “Produção de textos na Universidade”, Vicentina Ramires procura identificar, na prática dos professores dos cursos de Letras, a maneira como eles percebem e explicitam os aspectos e as condições de produção do texto, relacionados à leitura e produção escrita a partir da observação de aulas de Língua Portuguesa em Universidade de Pernambuco.

No sétimo capítulo, “O resultado da redação do ENEM: uma difícil realidade”, Renata Barbosa Vicente elucida, por meio de dados do INEP e de análise de produção textual de alunos do ensino médio da escola pública, o baixo rendimento na elaboração da redação do ENEM. Em suma, o trabalho evidencia a realidade alarmante sobre a dificuldade que a maioria dos participantes do exame apresenta ao produzirem seus textos dissertativo-argumentativos, enquanto uma minoria, para ser bem sucedido, submete-se a uma série de produções semanais ou a cursinhos especializados no exame.

No oitavo capítulo, “Considerações sobre crenças de licenciando em Letras acerca do processo de aprendizagem de Língua Inglesa”, Emanuelle C. M. de Melo Albuquerque Lima, Eduardo Barbuio e Diana Vasconcelos Lopes trazem investigações em relação às crenças que os alunos-professores carregam consigo, ao adentrarem à universidade, e de que maneira tais crenças podem influenciar na postura acadêmica desses licenciandos ao longo de todo o processo formativo de futuros docentes de línguas.

No nono capítulo, “Ensino de Gramática em livros didáticos de Língua Portuguesa do Brasil e de Portugal – Uma análise”, Cristina Lopomo Defendi e Cecília Maria da Silva Costa comparam o ensino de gramática no ensino médio no Brasil e no secundário em Portugal, a partir da análise de dois livros didáticos, e também destacam como esse conceito é apresentado nos documentos oficiais que regularizam o ensino de língua materna em ambos os países.

Tito Lívio Cruz Romão, no décimo capítulo “O país do Futuro entre Heinrich Schüler e Stefan Zweig”, traz ideias contidas no livro *Brasilien. Ein land der Zukunft*, publicada pelo escritor teuto-brasileiro Heinrich Schüler (1912), que pode ser descrito como um relato de grande fôlego sobre diversos aspectos do Brasil.

Leonardo Mendes, no décimo primeiro capítulo “Romantismo e alcoolismo na geração Naturalista e Parnasiana”, discute a conservação de motivos e temas românticos

na geração naturalista-parnasiana, considerando ser um bom ponto de partida para colocar sob suspeição a perspectiva tradicional de uma história feita de patamares imóveis e rupturas epistemológicas a permanência de um mito romântico na geração pós-romântica: a vida boêmia como ideal artístico.

Alessandra Paula Rech, no décimo segundo capítulo “Poemas malditos para um deus silencioso: filosofia sobre o tempo na obra de Hilda Hilst”, apresenta as imagens relacionadas à finitude que surgem na interlocução de Hilda Hilst com Deus, reunidas em *Poemas malditos, gozosos e devotos* (2005), colocando-as em diálogo com o pensamento acerca do tempo na filosofia, antropologia e sociologia.

No décimo terceiro capítulo, “*O Riso e a Belle Époque*: João do Rio e Lima Barreto em gargalhadas afiadas com *O Riso*”, Natanael Duarte de Azevedo, Bianca do Carmo Pereira Brito, Djaneide Jokasta Alves da Silva e Maria Isabela Berenguer de Menezes se debruçam sobre o processo de composição e apropriação da pornografia na história da literatura brasileira, em especial, a literatura que circulou nos jornais dos séculos XIX e XX, revelando a possibilidade de pensarmos que ainda temos muito a aprender sobre a literatura brasileira.

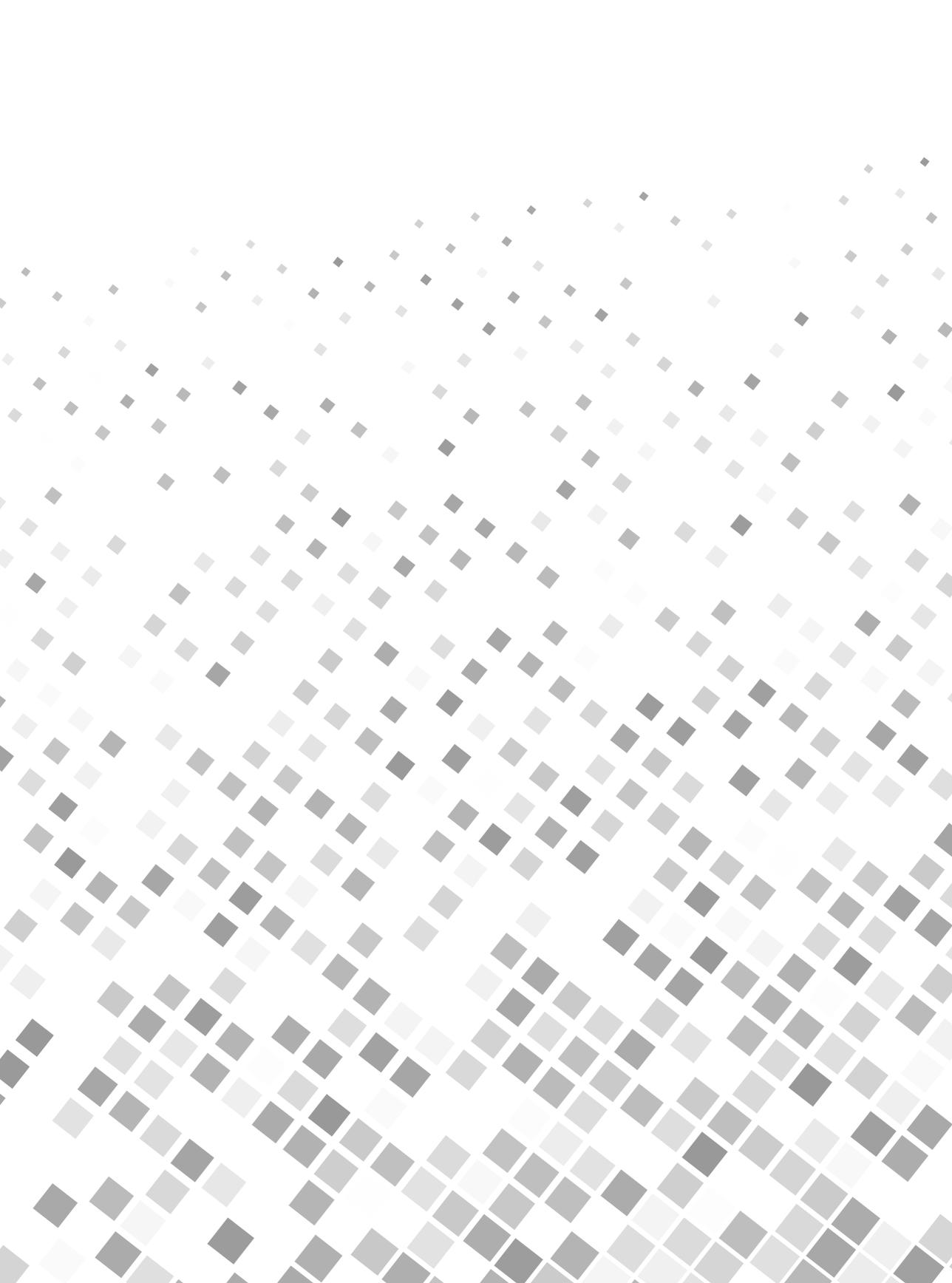
Ivanda Maria Martins Silva, no décimo quarto capítulo “Trilhas metodológicas para ensino de Literatura”, evidencia as lacunas sobre pesquisas na área de ensino de literatura e, sobretudo, a escassez de trabalhos direcionados a metodologias de ensino, apresentando uma reflexão sobre alternativas metodológicas para o ensino de literatura, visando ampliar os debates sobre as abordagens direcionadas à literatura em sala de aula.

João Batista Martins de Morais, no décimo quinto capítulo “O Romance e a questão da verossimilhança no século XVIII”, apresenta para nós, leitores do século XXI, uma possibilidade de análise de um texto literário do século XVIII, a partir da concepção de verossimilhança nos Setecentos, destacando a complexidade de uma leitura dessa natureza.

Artur Vitor de Araújo Santana e Lucas Gomes de Medeiros, no décimo sexto capítulo “História e Literatura: caminhos, diálogos e invenções”, fazem um percurso sobre a conceitualização da relação entre a História e Literatura, percebendo metodologicamente como os historiadores fazem a aproximação entre os dois campos de saber.

Com esta publicação, esperamos alavancar novos saberes, provocar reflexões e destacar possibilidades de novas práticas para além do âmbito das Letras e dos estudos da linguagem.

Os organizadores.



ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

O ESTRANGEIRO E A ENUNCIÇÃO EM RELAÇÃO A SI E AO OUTRO

Valdir do Nascimento Flores (UFRGS)
Sara Luiza Hoff (UFRGS)

1 - INTRODUÇÃO

Este texto aborda um assunto geral – o estrangeiro – que, aparentemente, desfruta de sólido tratamento no campo dos Estudos da Linguagem e de suas áreas conexas, aí incluídas as Ciências Sociais e Humanas em geral. Não raras vezes, encontramos filósofos, psicanalistas, teóricos da literatura, estudiosos da tradução e linguistas abordando o tema em suas mais distintas interfaces: políticas, linguísticas, éticas, sociais, culturais etc.

Uma vez formulada – de maneira tácita – essa assunção, impõe-se indagar a respeito da pertinência em ainda abordar o tema. Em outras palavras: o que ainda há para ser dito sobre o estrangeiro que não esteja contido na vasta literatura da área? Ora, acreditamos reivindicar algum ineditismo em função do quadro teórico aqui mobilizado: a teoria da linguagem do linguista Émile Benveniste.

Benveniste estudou o tema em seu *O vocabulário das instituições indo-europeias*¹, tanto em capítulo especificamente voltado à questão (como, por exemplo, o quinto capítulo do Livro 3 – “O escravo, o estrangeiro” – presente no primeiro volume de *O Vocabulário*) quanto em outros trabalhos distribuídos nos seis livros dos dois volumes da obra. A noção também está presente nos dois volumes de *Problemas de linguística geral* como, por exemplo, no capítulo dedicado a abordar as noções de “dom” e “troca” (cf. “Dom e troca no vocabulário indo-europeu”, capítulo 26 do PLG1²), além de outras ocorrências esparsas.

Esse interesse de Benveniste na temática contrasta com o aparente desinteresse de seus leitores em avaliar os termos pelos quais o linguista a aborda. De nossa parte, entretanto, parece ser evidente que Benveniste pode lançar alguma luz nova sobre essa reiterada e já debatida questão. Um motivo nos leva a esboçar, portanto, um estudo do “estrangeiro” a partir da teoria benvenistiana. Trata-se de uma passagem que se encontra em artigo de Benveniste de 1946, “Estrutura das relações de pessoa no verbo” (PLG 1, p. 247-259), na qual o linguista apresenta a célebre diferença entre “eu”, “tu” e “ele”, base da formulação da distinção entre pessoa e não pessoa, duas categorias propostas para o estudo da linguagem, em especial, do aspecto enunciativo da linguagem. Observemos:

¹ Doravante também referido como *Vocabulário*.

² Os dois volumes de *Problemas de linguística geral* serão referidos, aqui, pelas siglas PLG 1 e PLG 2 seguidas da indicação da página.

Nas duas primeiras pessoas, há ao mesmo tempo uma pessoa implicada e um discurso sobre essa pessoa. *Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o “eu”: dizendo eu, não posso deixar de falar de mim. Na segunda pessoa, “tu” é necessariamente designado por eu e não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do “eu”; e, ao mesmo tempo, eu enuncia algo como um predicado de “tu”. Da terceira pessoa, porém, um predicado é bem enunciado somente fora do “eu-tu”; essa forma é assim exceptuada da relação pela qual “eu” e “tu” se especificam. Daí, ser questionável a legitimidade dessa forma como “pessoa” (PLG 1, p. 250, grifos do autor).

Há, nessa passagem, além da proposição da noção de pessoa, um outro elemento que pode ser importante aqui: o fato de o “eu” falar de “si” sempre que diz “eu”, ou seja, o fato de que “*Eu* designa aquele que fala e implica ao mesmo tempo um enunciado sobre o ‘eu’”. Bem entendida essa passagem, ela impõe que se admita que há uma dimensão do falar de si que decorre da própria enunciação, ou seja, o locutor fala de si pelo “simples” fato de falar. Isso poderia receber a seguinte formulação: *a tomada da palavra sempre implica um discurso sobre quem o faz.*

Deslocando-se essa problemática para a questão do “estrangeiro”, cabe indagar: há uma posição enunciativa específica do estrangeiro? Há, para aquele que diz “eu” – em sua língua ou na do outro, tanto faz –, alguma dimensão de “estrangeiridade”?

Observemos abaixo, a título de ilustração, uma face disso que estamos propondo. Trata-se de dois relatos de Susan Sontag (2008) presentes no excelente ensaio “O mundo enquanto Índia: *A Conferência de São Jerônimo sobre tradução literária*”. O primeiro relato diz respeito a uma situação em que os falantes são considerados estrangeiros no interior de sua língua materna; o segundo se refere a uma situação de segunda língua. Esses relatos de Sontag, que apresentamos na íntegra aqui, retornarão na última parte deste trabalho (cf. item 4), quando da análise que pretendemos propor.

Estou aqui na Inglaterra, onde nasceu a língua que falo e em que escrevo. Adotarei a opinião simples de que não estamos separados por uma língua comum, como diz o velho gracejo. E no meu país não chamamos a língua que a maioria de nós usa de “americano” (apesar de a folha de rosto das traduções francesas de meus livros indicar “traduit de l’américain”). Ao que parece, no entanto, há pessoas nos Estados Unidos que não sabem por que chamam a sua língua de inglês. Anos atrás, um amigo inglês, um escritor com forte sotaque de Oxbridge, visitou os Estados Unidos pela primeira vez com sua esposa e suas filhas adolescentes e resolveu que a melhor maneira de captar a experiência

americana em seu todo era alugar um automóvel e atravessar o país, de Nova York até a Califórnia. Ao parar num posto de gasolina em algum lugar de Iowa num dia de verão escaldante, o meu amigo, após alguns minutos de conversa com o frentista que reabastecia o seu carro, ouviu dele a pergunta: “De onde vocês vieram?”. “Inglaterra”, respondeu o meu amigo, imaginando que reação aquilo iria provocar. “Não brinque”, exclamou o frentista. “Você fala inglês muito bem para um estrangeiro” (SONTAG, 2008, p. 173-174).

Estou pensando num ramo da florescente indústria multibilionária de programas de computador, hoje tão importante na economia indiana. São as centrais de atendimento por telefone, que empregam milhares de jovens mulheres e homens que fornecem ajuda técnica ou fazem reservas em hotéis numa ligação 1-800 (ou seja, ligações gratuitas feitas em todo o território dos Estados Unidos). Os jovens, todos falantes do inglês, que conseguem ser selecionados para esses cobiçados empregos nas centrais de atendimento telefônico e concluíram o difícil curso destinado a apagar todos os traços do seu sotaque indiano em inglês (muitos não conseguem), recebem o que é considerado um salário elevado para um trabalho de escritório na Índia, embora, é claro, bem menos do que a IBM, a American Express, a GE, a Delta Airlines e as cadeias de hotéis e restaurantes teriam de pagar para americanos pelo mesmo trabalho — razão suficiente para que cada vez mais essas tarefas sejam “compradas fora”. [...]. Nas amplas salas dos prédios de escritório em Bangalore, em Bombaim ou em Nova Délhi, telefonemas em série são respondidos por jovens indianos sentados em fileiras de pequenas baias (“Alô, aqui fala Nancy. Como posso ajudá-lo?”), todas equipadas com um computador que lhes permite, com uns poucos cliques no mouse, reunir as informações necessárias para fazer uma reserva, obter os mapas necessários para dar uma informação sobre a melhor via de acesso rodoviário, a previsão do tempo etc. Nancy, ou Mary Lou, Betty, Sally Jane, Megan, Bill, Jim, Wally, Frank — essas vozes alegres têm de ser primeiro treinadas durante meses, por instrutores e por fitas, para adquirirem um agradável sotaque americano médio (não o americano de alto nível de instrução), além de aprenderem a gíria americana básica, expressões informais (inclusive regionais) e referências elementares da cultura de massa (personalidades da tevê, enredos e protagonistas dos principais seriados cômicos, o mais recente sucesso nos cinemas multiplex, resultados das partidas recentes

de beisebol e basquete etc.), de modo que, no caso de a conversa com o cliente situado nos Estados Unidos se prolongar, eles não tropeçam no bate-papo informal e tenham os meios necessários para que continuem a se fazer passar por americanos. Para levar isso a cabo, eles precisam ser razoavelmente americanos para si mesmos. Ganham nome americano e uma breve biografia de sua identidade americana: local e data de nascimento, profissão dos pais, número de irmãos, religião (quase sempre protestante), nome do colégio, esporte favorito, tipo de música favorito, estado civil e tudo o mais. Se perguntarem onde estão, têm uma resposta pronta. Por exemplo, se o cliente está ligando de Savannah, na Georgia, para fazer uma reserva num hotel em Macon, na Georgia, e pede uma orientação sobre o caminho mais rápido para ir de carro de Savannah para Macon, o atendente (ou a atendente) no telefone pode dizer que está em Atlanta. Revelar que está em Bangalore, na Índia, levaria a falsa Nancy ou o falso Bill a ser despedido na mesma hora. (Todas as ligações são monitoradas por supervisores, de forma rotineira e imperceptível.) E, é claro, quase nenhum desses jovens jamais saiu do seu país. Será que “Nancy” ou “Bill” prefeririam ser uma verdadeira Nancy ou um verdadeiro Bill? Quase todos dizem — houve entrevistas — que sim. Gostariam de ir para os Estados Unidos, onde seria normal falar inglês o tempo todo com sotaque americano? Claro que sim. (SONTAG, 2008, p. 181-183).

Antes de prosseguirmos, duas observações: em primeiro lugar, vale resguardar que os dois relatos acima fazem parte de um ensaio de Susan Sontag cuja complexidade é maior do que a simples alusão a eles deixa entrever; em segundo lugar, tais relatos cumprem um duplo papel para o nosso raciocínio: de um lado, ilustram o que entendemos, com base em Benveniste, pela ideia *“o ‘eu’ fala de ‘si’ sempre que diz ‘eu’”* ou, ainda, *a tomada da palavra sempre implica um discurso sobre quem o faz*; de outro, cumpre a função de “dado” de análise (cf. item 4).

Além disso, cabe destacar que os trechos acima são aqui tomados numa perspectiva que considera que o falante, ao falar de sua experiência de falante, ou da de outro falante qualquer, etnografa essa experiência (cf. FLORES, 2015). O estudo dessa etnografia embasa uma antropologia da enunciação (cf. FLORES, 2018).

Voltemos aos relatos de Sontag. Acreditamos que, em ambos, encontramos, embora de maneiras distintas, uma ideia que poderá ser mais bem desenvolvida a seguir, com o auxílio detalhado do pensamento de Benveniste: a “estrangeiridade” é um lugar atribuído ao falante no quadro enunciativo, o que significa que se pode ser estrangeiro tanto na experiência de falar uma segunda língua quanto na de

falar a própria língua, o que encontra síntese no belo título do livro de Julia Kristeva (1994), *Étrangers à nous-mêmes* [Estrangeiros para nós mesmos]. Em outras palavras: é na relação com o outro, ao se falar uma língua, que se determina a posição de estrangeiro. Dela nunca se está a salvo, nem mesmo quando falamos nossa língua materna.

Para dar sustentação ao que aqui está esboçado, faremos o seguinte percurso: a seguir (cf. 2), apresentamos, em linhas gerais, a reflexão de Benveniste acerca do “estrangeiro” tal como aparecem nos dois volumes de *O vocabulário das instituições indo-europeias*; em seguida (cf. 3), fazemos uma breve reflexão sobre a categoria de pessoa, em especial, sobre o aspecto “autorreferencial” (o “si”, do “eu”; na última parte, retomamos os relatos de Susan Sontag à luz das reflexões propostas, momento em que são feitas as conclusões também.

2 - O ESTRANGEIRO EM BENVENISTE

Ainda que a noção de estrangeiro não tenha papel de destaque nos artigos que fazem parte dos PLGs – ela é colocada em evidência somente no texto “Dom e troca no vocabulário indo-europeu”³ –, ela não está ausente da reflexão de Benveniste. Como já mencionado acima, a temática do estrangeiro foi amplamente abordada por Benveniste no *Vocabulário das instituições indo-europeias*⁴, aparecendo em diversos capítulos dos dois volumes da obra, embora seja mais frequente no volume I (dedicado à “Economia, parentesco, sociedade”), especialmente no livro 3, intitulado “Os estatutos sociais”. Prova da importância da noção é a sua inclusão no índice remissivo do *Vocabulário*, no fim do segundo volume da obra, quando são concedidas quatro entradas ao termo “estrangeiro”.

O estrangeiro é citado em capítulos que se referem a assuntos bastante diversos. Há, por exemplo, menções ao estrangeiro em uso adjetivo, designando algo que é alheio a uma determinada cultura ou sociedade. É o que ocorre, por exemplo, no texto “Religião e superstição” (vol. II, livro 3, cap. 7), em que tanto é discutida a existência da diferença terminológica em grego para cultos nativos ou estrangeiros quanto é mencionado o fato de que a superstição se relaciona a elementos estrangeiros.

Também é sob a forma adjetivada que o estrangeiro aparece em “Os quatro círculos da pertença social” (vol. I, livro 3, cap. 2), quando Benveniste se dedica ao exame de termos relacionados às noções de “família”, “clã”, “tribo” e “país”, o que o leva a enfatizar a relevância da oposição entre dentro e fora:

³ Como o próprio nome indica, esse é um artigo dedicado ao exame dos termos “dom” e “troca” e de termos associados em diversas línguas indo-europeias. Trata-se um trabalho com características análogas aos textos apresentados no *Vocabulário das instituições indo-europeias*, o que nos leva a não abordar o seu conteúdo nesta seção.

⁴ O *Vocabulário* é publicado em dois volumes, cada um composto por três livros. O primeiro volume se chama “Economia, parentesco, sociedade” e consiste nos livros “A economia”, “O vocabulário do parentesco” e “Os estatutos sociais”; o segundo é intitulado “Poder, direito, religião” e compreende os livros “A realeza e seus privilégios”, “O direito” e “A religião”. Pela significância dessa organização, os capítulos aqui citados serão referidos seguidos da indicação, entre parênteses, do volume, livro e capítulo a que correspondem.

Compreende-se que em latim *foris* seja o contrário de *domi*: o “lado de fora” começa “à porta”, e diz-se *foris* para quem está em casa, *domi*. Essa porta, conforme se abre ou se fecha, torna-se símbolo da separação ou da comunicação entre um mundo e outro: é por aí que o espaço da posse, o local fechado da segurança, que delimita o poder do *dominus*, abre-se para um mundo estrangeiro e muitas vezes hostil; cf. a oposição *domi/militiae*. [...]

É significativo que o adjetivo extraído do nome da porta designe não o que concerne à própria porta, e sim o que está do lado de fora, o mundo estrangeiro. Tal é, no grego, o adjetivo *thuraios* (θυραῖος) “estrangeiro” em relação a *thúra* “porta”. Da mesma forma, o latim tardio extraiu de *foris*, foras os derivados *foranus*, *foresticus*, *forestis*, todos para indicar o que está fora, o que é estrangeiro (BENVENISTE, 1995a, p. 309, grifos do autor).

O estrangeiro também aparece como substantivo, representando o ser humano que vem de um grupo ou país diferente. É o que acontece, por exemplo, nos textos “O homem livre” (vol. I, livro 3, cap. 3) e “Fílios” (vol. I, livro 3, cap. 4), em que os estrangeiros são mencionados diversas vezes, em contraste com o pertencimento a uma dada etnia ou grupo familiar ou social.

Benveniste também menciona a associação do estrangeiro com o hóspede algumas vezes. Ela aparece na discussão sobre o termo grego “*thémis*” (vol. II, livro 2, cap. 1), que se refere às regras ditadas pelos deuses, que determinam que os estrangeiros não sejam ultrajados pois são hóspedes. A mesma noção se repete no capítulo que debate “A hospitalidade” (vol. I, livro 1, cap. 7), em que Benveniste coloca três termos em relação:

Mas o sentido de gót. *gasts*, esl. ant. *gostī* é “hóspede”, e o de lat. *hostis* é “inimigo”. Para explicar a relação entre “hóspede” e “inimigo”, admite-se em geral que ambos derivam do sentido de “estrangeiro”, que também é atestado em latim; donde “estrangeiro favorável > hóspede” e “estrangeiro hostil > inimigo” (BENVENISTE, 1995a, p. 92, grifos do autor).

O maior destaque à noção de estrangeiro, no entanto, ocorre no texto em que ele figura no título: o quinto capítulo do livro 3 do primeiro volume do *Vocabulário*, “O escravo, o estrangeiro”. Nesse capítulo, como o título indica, Benveniste se propõe a estudar essas duas noções, associando-as a termos debatidos em outros textos da obra. Tal fato é evidenciado no sumário do capítulo, em que se lê que “ao homem livre, nascido dentro do grupo, opõe-se o estrangeiro (gr. *xénos*), isto é, o inimigo (lat. *hostis*), passível de se tomar meu hóspede (gr. *xénos*, lat. *hospes*) ou meu escravo, se eu o capturar na guerra (gr. *aikhmálōtos*, lat. *captivus*)” (BENVENISTE, 1995a, p. 349, grifos do autor).

O texto inicia com uma reflexão sobre a noção de escravo, que sempre se refere a alguém que é alheio à comunidade em que é introduzido, seja como prisioneiro de guerra seja por meio de compra. Benveniste examina diversos termos que designam o prisioneiro de guerra e o escravo em diversas línguas (grego, latim, iraniano, gótico etc.), até chegar à palavra “*doûlos*”, que provavelmente chega ao grego por meio de empréstimo de uma língua não especificada da Ásia Menor. Para Benveniste (1995a, p. 353), “[...] não admiraria que o grego tivesse empregado um termo estrangeiro para designar o escravo, visto que – e aí está uma condição frequente dessa denominação em indo-europeu – o escravo é necessariamente um estrangeiro [...]”. Análises semelhantes são feitas com termos que se referem a escravos em outras línguas, como *seruus* em latim, provavelmente proveniente do etrusco, o que permite a Benveniste (1995a, p. 354) concluir que “[...] cada língua empresta a uma outra a designação de escravo” e que existe uma correlação semântica entre o homem livre, nascido dentro de uma dada sociedade, e o escravo, “[...] alguém que não pertence a essa sociedade, um estrangeiro sem direitos”.

A partir daí, o texto se concentra na noção de estrangeiro, que é marcada pela inconstância, podendo se referir a um indivíduo que venha de fora, a alguém que tenha nascido fora e se beneficie da hospitalidade de um dado povo ou a uma pessoa que esteja fora dos limites de uma determinada comunidade. Então, segundo Benveniste (1995a, p. 354), “[...] não existe ‘estrangeiro’ em si. Na diversidade dessas noções, o estrangeiro é sempre um estrangeiro particular, que depende de um estatuto distinto”.

Essa reflexão permite a Benveniste concluir o texto afirmando que é necessário considerar a

[...] ideia de que o estrangeiro é necessariamente um inimigo — e, correlatamente, que o inimigo é necessariamente um estrangeiro. Justamente porque o indivíduo nascido fora é *a priori* um inimigo, é que sempre é necessário um compromisso mútuo para estabelecer relações de hospitalidade entre ele e EGO, as quais seriam inconcebíveis no interior da própria comunidade. [...] Os rituais, os acordos, os tratos assim suspendem essa situação permanente de hostilidade mútua que reina entre os povos e as cidades. Sob o abrigo das convenções solenes e com a proteção das reciprocidades, podem nascer relações humanas, e então os nomes dos acordos ou dos estatutos jurídicos passam a denotar sentimentos (BENVENISTE, 1995a, p. 354-255, grifos do autor).

Percebe-se, portanto, que é impossível dissociar a noção de estrangeiro da noção de “ego”. O estrangeiro se define em relação ao eu: é aquele que é diferente, que está fora da sociedade a que o eu pertence. É aquele que o eu considera de modo

contrário ou, alternativamente, acolhe. É exatamente nesse ponto que vemos a possibilidade de lançar alguma discussão nova acerca da noção de estrangeiro, desta vez, à luz da enunciação. Considerando-se os relatos oriundos do ensaio de Susan Sontag — que atestam o que temos chamado de “experiência” do falante de sua condição de falante (cf. FLORES, 2015) —, uma questão se apresenta: haveria para o falante uma posição enunciativa estrangeira que não seja referida à língua do outro, mas à sua própria língua?

3 - O “EU” E A AUTORREFERÊNCIA

Benveniste é conhecido como o principal representante da chamada Linguística da enunciação, que coloca o fato de o sujeito fazer uso da língua, produzindo um discurso, no centro da discussão.

Para Flores (2013), é possível propor uma divisão para a teoria enunciativa de Benveniste em três momentos. O primeiro corresponde ao pensamento em torno da noção de subjetividade na linguagem, em que a distinção entre pessoa e não pessoa desempenha um papel de destaque. Essa distinção, formulada pela primeira vez em “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, em 1946, prevê que há “[...] disparidade entre a terceira pessoa e as duas primeiras” (PLG I, p. 250), posto que somente “eu” e “tu” remetem à noção de pessoa, enquanto a chamada terceira pessoa “[...] possui como marca a ausência do que qualifica especificamente o ‘eu’ e o ‘tu’” (PLG I, p. 253), não implicando, portanto, nenhuma pessoa, o que a leva a ser chamada de “não pessoa”.

Essa reflexão permite a Benveniste afirmar, mais tarde, em “A natureza dos pronomes”, de 1956, que “eu” e “tu” remetem exclusivamente a “[...] uma ‘realidade do discurso’, que é uma coisa muito singular” (PLG 1, p. 278). Desse modo, “[...] a forma *eu* só tem existência linguística no ato de palavras que a profere. Há, pois, nesse processo, uma dupla instância conjugada: instância de *eu* como referente, e instância de discurso contendo eu, como referido” (PLG 1, p. 279, grifos do autor). Assim, para Benveniste,

um enunciado pessoal finito se constitui, pois, sobre um plano duplo: emprega a função denominativa da linguagem para as referências de objeto que esta estabelece como signos lexicais distintivos, e organiza essas referências de objeto com a ajuda de indicadores auto-referenciais correspondentes a cada uma das classes formais que o idioma reconhece (PLG 1, p. 282).

Isso é possível porque “a linguagem de algum modo propõe formas ‘vazias’ das quais cada locutor em exercício de discurso se apropria e as quais refere à sua ‘pessoa’, definindo-se ao mesmo tempo a si mesmo como *eu* e a um parceiro como *tu*”, o que significa que “a linguagem é [...] a possibilidade da subjetividade, pelo fato

de conter sempre as formas linguísticas apropriadas à sua expressão; e o discurso provoca a emergência da subjetividade, pelo fato de consistir de instâncias discretas” (PLG 1, p. 289, grifos do autor).

O ápice da reflexão enunciativa de Benveniste corresponde àquele que Flores (2013, p. 161) caracteriza como “um momento-síntese da obra”: “O aparelho formal da enunciação”, de 1970. Nesse texto, o linguista analisa o quadro formal da realização da enunciação, descrevendo os caracteres formais envolvidos no ato de apropriação da língua em discurso. Esse ato, segundo Benveniste, “[...] introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno” (PLG 2, p. 84).

É importante ressaltar que a noção de referência, para Benveniste, tem relação com a situação de discurso: “a condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de co-referir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um co-locutor” (PLG 2, p. 84). Por isso, segundo Benveniste, “a referência é parte integrante da enunciação” (PLG 2, p. 84).

Portanto, no ato enunciativo, sempre há um locutor utilizando a língua, transformando-a em enunciado, em discurso; ao fazer isso, o locutor se marca no enunciado e, ao mesmo tempo, de certa forma, torna-se parte desse enunciado. Ao enunciar, o locutor fala sobre algo, mas também fornece indicações referenciais sobre o momento e o local da enunciação e sobre o seu interlocutor. A referência, portanto, se constitui por meio do ato discursivo. No entanto, essa referência não diz respeito somente ao outro e à situação discursiva. Ao se apropriar da língua, o locutor se introduz no discurso; a referência, portanto, também diz respeito a si mesmo. Falar, então, é sempre falar de si.

4 - O ESTRANGEIRO DE SI MESMO

Consideradas as observações feitas acima, é tempo de retornar aos relatos de Susan Sontag para examiná-los a partir do que apresentamos nos itens anteriores (cf. itens 2 e 3).

Em primeiro lugar, cabe observar que, nas duas situações descritas nos relatos, observa-se o raciocínio de Benveniste acerca do estrangeiro, qual seja, o fato de existir, em linhas gerais, um quadro relacional que estipula o que é, ou não, estrangeiro. Em outras palavras, é na relação com o outro que o “um” é colocado como pertencente a uma comunidade de falantes ou não. Na primeira situação, isso é bem evidente, pois é o “frentista” que determina a posição estrangeira do

“amigo inglês” de Sontag; na segunda, isso é menos evidente, pois não há em quem “encarnar” a atribuição evidente dessa determinação (as empresas americanas? A situação econômica e cultural da Índia?), o que não impede de se constatar que se atribui aos falantes indianos uma posição estrangeira, devido à língua inglesa – língua oficial, no caso – falada na Índia⁵.

Em segundo lugar, observa-se que, em ambos os relatos, o lugar “estrangeiro” é atribuído a alguém cujo estatuto de estrangeiro é determinado de maneira distinta em um caso e em outro. Tem razão Benveniste, portanto, em tratar o tema, especialmente, no livro dedicado aos “estatutos sociais” (cf. acima), porque se trata exatamente de um estatuto construído no quadro relacional do eu com o outro. Além disso, os relatos colocam em evidência o que diz Benveniste acerca da inexistência de um “estrangeiro em si”, uma vez que esse lugar é sempre de natureza particular e depende de um estatuto distinto.

Quer dizer, se se compreende que o estrangeiro é aquele que, na experiência com a língua, fala um idioma diferente daquele que se está considerando, então não deixa de causar espécie dizer-se que “ingleses” não falam inglês e que falantes indianos de inglês não são reconhecidos como tais. De que lugar é possível construir esse estatuto estrangeiro? Se não “falam” inglês, falam o quê?

Isso nos leva ao terceiro ponto, talvez o mais importante para os nossos objetivos aqui: chama a atenção o fato de atribuir-se aos falantes de uma língua a posição enunciativa de estrangeiro pelo fato de não se reconhecer um determinado lugar de fala. Explicando melhor: nas duas situações, há a recusa de uma diferença em relação à expectativa de um “certo inglês” (“o” americano? Sem deixar de registrar a estranheza que o artigo definido singular tem nessa construção). Em ambas, tudo leva a crer que o índice que chancela essa recusa é o “sotaque”, o qual, por sua vez, denunciaria a posição estrangeira. Ou seja, falantes de “americano” não reconhecem falantes “ingleses” ou “indianos” como falantes de inglês. A situação é, no mínimo, intrigante.

O efeito disso é imediato e encontra abrigo no dispositivo analítico que estamos esboçando: o estrangeiro está sempre fora, ocupa a posição de inimigo, com relação a ego. Em outros termos: consideradas as situações aqui analisadas, pode-se conceber que há uma instância enunciativa que diz o que é e o que não é ser falante não estrangeiro de uma dada língua – o inglês, no caso –, e isso independe do reconhecimento de ser essa língua materna para alguns (para o “amigo inglês”) ou oficial para outros (para o “falante indiano”). Reiteramos: isso é, no mínimo, intrigante.

⁵ Para os nossos propósitos, independe o fato de se falar, na Índia, o inglês como língua materna ou não. A própria Sontag faz uma observação a esse respeito que vale ser reiterada aqui: “A Índia tem dezesseis ‘línguas oficiais’ (na verdade, um número muito maior de idiomas vernáculos são falados), e não há nenhuma possibilidade de a Índia, em vista da sua composição e da sua diversidade atuais, que inclui 180 milhões de muçulmanos, concordar em adotar, um dia, a sua língua principal, o hindí, como língua nacional. A que poderia ser a língua nacional não seria precisamente uma língua nativa, mas a língua do conquistador, da era colonial. Só porque é estrangeira, de fora, pode tornar-se a língua unificadora de uma população permanentemente diversa: a única língua que todos os indianos poderiam ter em comum não apenas é, como tem de ser, o inglês” (SONTAG, 2008, p. 175). Ou seja, para nós, basta que se admita que se fala inglês na Índia.

A consequência é que há, na enunciação, a possibilidade de que o falante seja colocado numa posição de estrangeiro em sua própria enunciação. Essa posição é claramente corroborada na segunda situação, quando, em resposta à pesquisa, os falantes indianos de inglês manifestam seu desejo de ser “verdadeiros” Nancy e Bill e de irem para os Estados Unidos onde é *normal* falar inglês americano.

Em resumo, as breves reflexões feitas acima permitem formular a hipótese – no sentido de um princípio a partir do qual se pode deduzir um determinado conjunto de consequências – de que há múltiplas faces do estrangeiro, o que pode ser verificado no quadro enunciativo constitutivo da fala de cada um. Podemos ser estrangeiros em relação à língua do outro, à sociedade do outro, à enunciação do outro; mas podemos, também, ser estrangeiros em relação a nós mesmos independentemente de estarmos falando uma língua materna ou não. Assim concebida a “enunciação do estrangeiro”, caberia averiguar-se os termos pelos quais é construído um lugar de estrangeiridade e possíveis meios para superá-lo. Não podemos deixar aqui de entrever um grande operador da questão da enunciação do estrangeiro nas sociedades contemporâneas: a tradução. É nela que vemos a possibilidade de que o sujeito seja visto como “o ‘proprietário’ de muitos códigos, ou de muitos instrumentos os quais ele ‘joga’ de maneira mais ou menos eficaz para ampliar o campo de sua comunicação” (BALIBAR, 2016, p. 174).

REFERÊNCIAS

- BALIBAR, Étienne. **Des universels**: essais et conférences. Paris: Éditions Galilée, 2016.
- BENVENISTE, Émile. **O vocabulário das instituições indo-europeias**: vol. I - Economia, parentesco, sociedade. Tradução: Denise Bottmann. Campinas, SP: Pontes, 1995a.
- _____. **O vocabulário das instituições indo-europeias**: vol. II – Poder, direito, religião. Tradução: Denise Bottmann e Eleonora Bottmann. Campinas, SP: Pontes, 1995b.
- _____. **Problemas de linguística geral I**. 4a. ed. Tradução: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 1995c.
- _____. **Problemas de linguística geral II**. 2a. ed. Tradução: Eduardo Guimarães et al. Campinas: Pontes, 2006.
- FLORES, Valdir do Nascimento. **Introdução à teoria enunciativa de Benveniste**. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____. O falante como etnógrafo da própria língua: uma antropologia da enunciação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 50, p. 90-95, 2015.

_____. A voz como objeto de uma antropologia da enunciação. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 35-53, ago./dez. 2018.

KRISTEVA, Julia. **Étrangers à nous-mêmes**. Paris: Gallimard, 1994.

SONTAG, Susan. O mundo enquanto Índia: a Conferência de São Jerônimo sobre tradução literária. In: _____. **Ao mesmo tempo**. Tradução : Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

VALDIR FLORES

Professor Titular em Língua Portuguesa do Instituto de Letras da UFRGS. Professor convidado na École Normale Supérieure - Paris/França, onde ministrou curso sobre a Recepção de Saussure e Benveniste no Brasil. Ministrou aulas também na Université de Paris III, como professor convidado. Possui Doutorado em Linguística pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997), Pós-doutorado, com bolsa do CNPQ, na Université de Paris XII-Val-de-Marne, e Pós-doutorado, com bolsa da CAPES, sob a direção de Claudine Normand, na Université de Paris X - Nanterre. É professor/orientador do Programa de Pós-graduação em Letras da UFRGS. Coordenou a elaboração do Dicionário de Linguística da Enunciação (Editora Contexto). Coordenou a tradução brasileira do livro *Dernières Leçons* de Émile Benveniste. Tem experiência na área de Linguística. Os temas de suas pesquisas circunscrevem-se dois campos: aspectos epistemológicos da Linguística Geral (Ferdinand de Saussure; Roman Jakobson, Émile Benveniste) e Linguística da Enunciação (Émile Benveniste, Henri Meschonnic, Antoine Culioli). Nos últimos anos, suas pesquisas (CNPq) têm buscado desenvolver uma perspectiva antropológica de abordagem da enunciação.

SARA LUIZA HOFF

Doutoranda em Estudos da Linguagem, na linha Análises textuais, discursivas e enunciativas, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Estudos da linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Graduada no curso de Bacharelado em Letras com ênfase nas línguas portuguesa e inglesa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo obtido Láurea Acadêmica. Possui graduação anterior em Administração pela Universidade Feevale (2005).

SOMA E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PARAÍBA

Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB)

1 - INTRODUÇÃO

Esse capítulo tem por objetivo apresentar o Programa SOMA e mostrar a importância da Linguística para a Formação Continuada, no campo da Alfabetização. Naturalmente, a relevância dos estudos da Linguagem na Formação inicial nos Cursos de Letras já é consenso. Mas há necessidade de formação linguística para alunos da Pedagogia, futuros professores do Ensino Fundamental, que focarão diretamente o processo da alfabetização? Ao apresentar o SOMA, simultaneamente abordaremos temáticas que foram centrais na Formação especificando aspectos essenciais para uma efetiva alfabetização na perspectiva do Letramento. Vejamos o contexto da alfabetização.

Alfabetizar crianças na escola significa oferecer-lhes uma base sólida para um percurso escolar de sucesso e dar um importante passo para a qualidade, a inclusão e a equidade da educação. Para o alcance desses objetivos, o MEC estabeleceu diversos programas, tendo como eixo principal a formação continuada de docentes do ciclo de alfabetização com o apoio de material específico. A partir de 2014, a UFPB, através de um grupo de pesquisadores, assumiu a coordenação do Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa na Paraíba e tem se dedicado ao estudo dos problemas que cercam o ciclo da alfabetização.

Em 2017, O Governo do Estado da Paraíba, através do DECRETO Nº 37.234 de 14 de fevereiro de 2017, cria o SOMA - Programa Pacto pela Aprendizagem na Paraíba, tendo metodologia, conteúdos e gestão administrativa próprios, sob a responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Em seguida, edita a Portaria nº 1267, que Regulamenta o funcionamento do SOMA, em 21 de setembro de 2017. Merecem destaque nessa Portaria, os Artigos 4º, 5º, 6º, que tratam do objetivo, eixos e ações:

Art. 4º O SOMA - Pacto pela Aprendizagem na Paraíba tem por objetivo assegurar a todas as crianças da Paraíba a elevação da qualidade da educação básica ofertada no Ciclo de Alfabetização.

Parágrafo único. As metas são as estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação e pelo Plano Estadual de Educação da Paraíba: a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade e níveis adequados de letramento ao final do 5º ano, e correção do déficit de aprendizagem nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Art. 5º As ações do Programa compreendem os seguintes eixos:

- I - alfabetização e letramento;
- II - superação de déficit de aprendizagem;
- III - formação continuada;
- IV - eficiência da gestão e das práticas pedagógicas;
- V - direitos de aprendizagem;
- VI - princípio de equidade;
- VII - regime de colaboração entre entes federados.

Art. 6º A operacionalização do SOMA se efetivará por meio das seguintes ações:

- I - implantação do Sistema de Gestão e Informação - SABER;
- II - implantação de Programa de Desenvolvimento Profissional;
- III - formação de Professores Alfabetizadores;
- IV - distribuição de material didático para o ciclo de alfabetização;
- IV - avaliação de Desempenho de Estudantes da Rede Pública;
- V - monitoramento das Ações de Alfabetização e Letramento.

Como se vê, as metas são as estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação e pelo Plano Estadual de Educação da Paraíba: a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Nesse aspecto, temos uma profunda identidade com o Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa. Também quanto aos eixos (alfabetização e letramento; superação de déficit de aprendizagem; formação continuada; eficiência da gestão e das práticas pedagógicas; direitos de aprendizagem; princípio de equidade e regime de colaboração entre entes federados), vemos um profundo diálogo com o PNAIC.

Em relação ao processo de formação, destacamos os Artigos 22 e 23:

Art. 22º A formação continuada de professores alfabetizadores será ofertada por instituição de ensino superior, com a finalidade de apoiar os professores que atuam no ciclo da alfabetização, no planejamento didático e na utilização de materiais específicos do SOMA, de modo a interferir no dia a dia da sala de aula, integrando teoria e prática, com vista à melhoria nos níveis de leitura, escrita, oralidade e matemática dos estudantes do Estado e dos municípios pactuados.

Art. 23. A ação de formação continuada dos professores alfabetizadores compreende:

- I - elaboração de instrumento norteador para uso do material – cadernos de aprendizagem;
- II - formação continuada para fomentar práticas em consonância com a proposta didática elaborada;
- III - intervenções didáticas após análises de avaliações;
- IV - monitoramento das ações.

Queremos chamar atenção para a especificação da responsabilidade sobre a Formação dos professores: Instituição de Ensino Superior. Em um momento, em que as Instituições Superiores são execradas publicamente, o reconhecimento por parte do Estado da Paraíba sobre sua capacidade e pertinência para essa função, merece nosso reconhecimento. Pela sua responsabilidade social, as Instituições Superiores devem participar dessa socialização do conhecimento elaborado em seu lócus, lembrando que a dissociação entre escola e universidade já está quase totalmente superada, pelo menos no campo das ciências humanas e como veremos mais adiante.

Assim, com a introdução desse resgate histórico, passemos para a efetivação do SOMA em 2017. Passemos ao processo de Formação.

2 - FORMAÇÃO SOMA: MATERIAIS

Para realização desse Pacto, o Governo fez parcerias em duas direções: a primeira com a Universidade Juiz de Fora, através do CAEd, para avaliações formativas e somativas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e para Formação de Gestores; a segunda, com a Universidade Federal da Paraíba, em particular com o Núcleo de Alfabetização em Linguagem e Matemática (NEALIM), para a elaboração de cadernos didáticos para professores e alunos dos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, visando ao desenvolvimento dos letramentos linguísticos e matemáticos e do processo de formação.

O material didático foi pensado em articulação com os diversos materiais e programas do FNDE existentes na escola como o PNLD, o PNLD Dicionários, o PNLD Obras Complementares, o PNBE e o material do PNAIC, para um maior suporte ao professor. Para concretização dessa proposta nas escolas, propomos o Projeto IMPLEMENTAÇÃO DO PACTO PELA APRENDIZAGEM NA PARAÍBA visando à melhoria dos índices de alfabetização nas redes estadual e municipal de ensino. O projeto

compreende: a) elaboração de cadernos e de guias para uso adequado do material; b) formação continuada para fomentar práticas em consonância com a proposta didática elaborada; c) intervenções didáticas após análises de avaliações formativas pelo CAEd e d) monitoramento das ações.

Os Cadernos da Coleção Práticas de Letramentos no Ciclo de Alfabetização têm o objetivo de subsidiar o(a) professor(a) no desenvolvimento dos letramentos linguísticos e matemáticos dos(as) alunos(as) do Ciclo de Alfabetização. Para atingir esse objetivo, foram elaborados para serem utilizados em consonância com os demais materiais existentes na escola. Assim, destacamos:

1 - O material foi elaborado por pesquisadores do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática (NEAL-IM/UFPB). Foram produzidos 24 Cadernos (12 para os alunos(as) e 12 para professores(as)), sendo 6 de Língua Portuguesa e 6 de Matemática, focando os Direitos de Aprendizagem, para uso no Ciclo de Alfabetização.

2 - Nos Cadernos dos(as) professores(as), encontram-se propostas explicativas para o trabalho com o letramento linguístico e matemático, articuladas aos demais materiais distribuídos pelo MEC e disponíveis nas escolas, a saber: Livros didáticos aprovados pelo PNLD; Material disponibilizado pelo PNBE, Literatura infantojuvenil, PNBE do professor – com obras de referência para formação continuada, PNBE Dicionários, Cadernos do PN-AIC, Caixas de jogos e Material manipulativo. Por isso mesmo, os Cadernos são de natureza complementar.

Os Cadernos são estruturados com base nos Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa e de Matemática. Os de Língua Portuguesa nos conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de aprendizagem: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade, Análise linguística. Os de Matemática abrangem os eixos de aprendizagem dessa área: Números e Operações, Geometria, Grandezas e Medidas e Educação Estatística.

Lembramos que a prática junto a professores alfabetizadores dos 223 municípios, desde 2014, levou-nos a priorizar suas necessidades colocadas em nossas formações e visitas aos municípios. Vejamos os materiais.

LÍNGUA PORTUGUESA

1º ANO



2º ANO



3º ANO



MATEMÁTICA

1º ANO



2º ANO



3º ANO



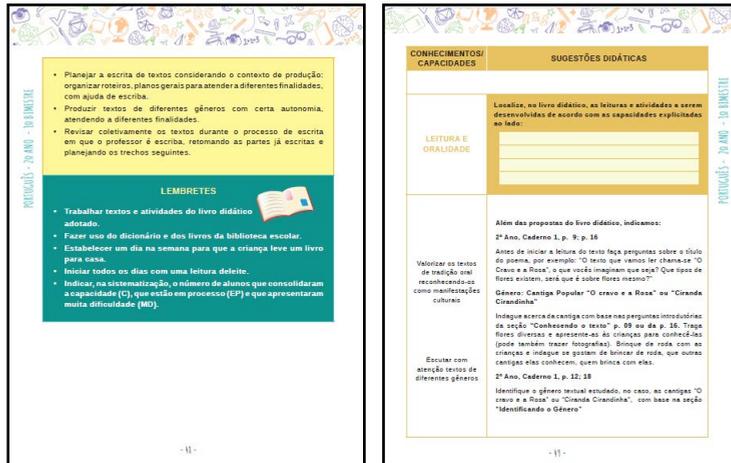
A proposta pedagógica, que embasou a produção dos Cadernos Práticas de Letramentos no Ciclo da Alfabetização, foi delineada no ano de 2016, no âmbito do Programa do Estado “Primeiros Saberes da Infância”, em seu processo de reformulação e adequação às exigências colocadas nos documentos de Orientação Curricular, por uma equipe da UFPB, em articulação com a Secretaria da Educação. Essa proposta de reformulação do Programa para os primeiros anos coincidiu com a nova fase do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em 2016, que incluía a produção de Material Didático Complementar, de responsabilidade dos Estados. Na Paraíba, a Secretaria de Educação optou pela construção do material em parceria com a UFPB.

Nessa conjuntura de fatores, foram concebidos os Cadernos Práticas de Letramentos no Ciclo da Alfabetização. Voltados para os conhecimentos e capacidades necessários para o Ciclo de Alfabetização, sua concepção teve como principal suporte o Documento Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012) que, em continuidade ao proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, aponta o texto como núcleo organizador dos objetivos de aprendizagem.

A concepção, que embasa os Cadernos Práticas de Letramentos no Ciclo da Alfabetização, apoia-se na ideia de que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que a criança se torne, ao mesmo tempo, alfabetizada e letrada” (SOARES, 2003, p. 47). Nos Cadernos de Língua Portuguesa, a estruturação se dá em torno dos gêneros textuais. Todas as unidades dos Cadernos se iniciam com a seção “Conhecendo o texto”, seguida de atividades de compreensão leitura em “Conversando sobre o texto”, depois um trabalho acerca das características do gênero em “Identificando o gênero”, em seguida a produção textual em “Produzindo o gênero”, e por fim, a avaliação da produção em “Avaliando o gênero”. Como mostram as figuras abaixo:



Além do material textual estruturado em gêneros, foram explorados os eixos da leitura, produção escrita e análise linguística. Também a oralidade foi objeto no trabalho formativo, nos Cadernos destinados ao professor como material adicional e sugestivo foram inseridas sequências didáticas quinzenais exploradas, a partir dos gêneros propostos nos Cadernos Soma. Como mostra a figura a seguir:



Caderno do professor 1, 2º ano

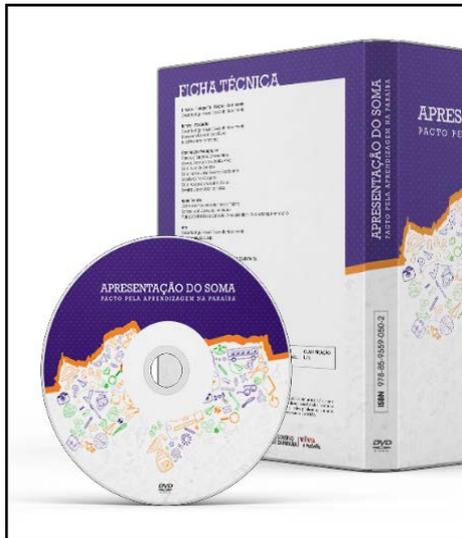
A concepção de professor também é bem explicitada, como um sujeito de lugar de fala e de ação na sala de aula. Para melhor exemplificar nosso ponto de vista, partimos de uma afirmação de Moraes:

[...] a partir dos direitos de aprendizagem coletivamente instituídos, cada professor tem autonomia e liberdade para definir os conteúdos e selecionar os recursos didáticos que usará para ensinar a escrita alfabética (e as práticas de leitura e produção de textos escritos). [...] vê-se o professor como um especialista, com saberes próprios de sua profissão, o ensinar, e porque concebe o ensino como uma atividade que só pode ser inclusiva e respeitosa se o sujeito que a conduz tem uma intencionalidade em seus gestos e tomadas de decisão (MORAIS, 2015, p. 63).

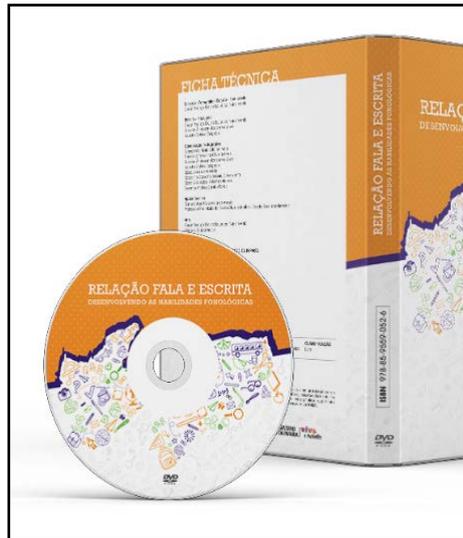
Acreditamos que o(a) professor(a) é um(a) especialista, que conhece melhor do que ninguém a realidade de seus(as) alunos(as). Escutar suas experiências é o melhor caminho para uma relação saudável entre pesquisa e prática docente.

Para completar o material didático, foram feitos quatro vídeos: Apresentação do Pacto pela Aprendizagem na Paraíba; Relação Fala e escrita: desenvolvimento das habilidades fonológicas; O letramento matemático por meio de jogos e materiais do cotidiano e Diversidade linguística nas escolas da Paraíba.

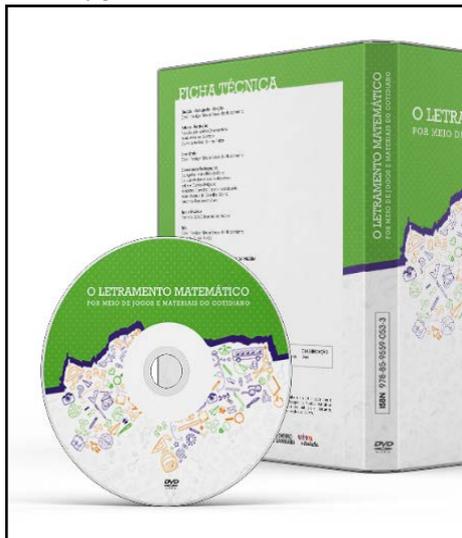
Vol. 1 - Apresentação do SOMA:
Facto pela Aprendizagem na Paraíba



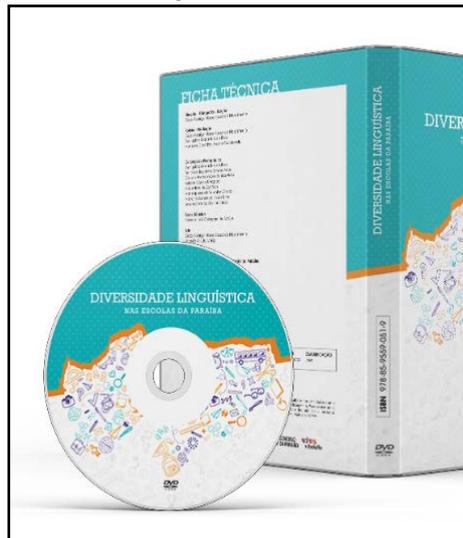
Vol. 2 - Relação Fala e Escrita:
Desenvolvimento das Habilidades Fonoauditivas



Vol. 4 - O letramento matemático por meio
de jogos e materiais do cotidiano



Vol. 3 - Diversidade linguística nas escolas da Paraíba



De todos os vídeos, gostaríamos de falar especificamente sobre dois: o da Relação Fala e escrita: desenvolvimento das habilidades fonológicas e o da Diversidade Linguística nas escolas da Paraíba, porque diz respeito particularmente sobre a importância da linguística para o processo da alfabetização.

No primeiro, a temática abordada volta-se à Consciência Fonológica, metafunção linguística, que precisa ser desenvolvida pelas crianças durante o processo de alfabetização e letramento. O vídeo apresenta aspectos teóricos acerca do tema, evidenciando também seus desdobramentos em sala de aula.

A utilização de jogos e o caráter lúdico das atividades pedagógicas propostas são colocados em foco, o que, segundo Isabelle Delgado, professora do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFPB, facilita e potencializa o processo de aquisição da escrita e leitura pelos estudantes. Na formação, as expressões consciência fonológica e consciência fonêmica foram explicitadas como termos relacionados ao conhecimento que a criança tem da organização sonora da língua. E por que essas noções são importantes na alfabetização? Porque a capacidade de segmentação da oralidade se desenvolve a partir das unidades maiores – palavras – para as unidades menores – sílabas e fonemas. Os sons dos fonemas aparecem juntos na cadeia da fala. Para Soares (1916), na fala, os fonemas são unidades implicitamente percebidas, mas não explicitamente reconhecidas. Desse modo, para a criança transformar a fala em escrita é necessária a mediação do(a) professor(a). Os jogos, as brincadeiras com as rimas auxiliam nesse processo.

O segundo vídeo, para a sua construção, partimos da definição de Calvet (2004), que entende a Linguística como o estudo das comunidades humanas através da língua. Para ele, as línguas existem para servir aos homens e não os homens para servir à língua. Isso significa que devemos olhar a língua pela perspectiva da pessoa que a usa. Como as pessoas são diferentes, essas diferenças aparecerão nas línguas. Assim, a diversidade é um processo normal em todas as línguas. Ressaltamos a importância da diversidade linguística, mostrando que, hoje, já existe uma política para a preservação das línguas. Nesse contexto, a luta pela preservação da diversidade linguística ocupa um lugar importante, na medida em que “todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de apreender e descrever a realidade”, como destaca o art. 7.º da Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Discutimos a diversidade linguística no Brasil, pois, quando pensamos no Brasil, geralmente, vem à nossa mente uma língua: o português brasileiro. Mas, nosso país apresenta grande diversidade linguística. Em seu território, são faladas mais de duzentas línguas, incluindo as indígenas, as de imigrantes, as dos ciganos. Além delas, existe a Língua Brasileira de Sinais, que é uma língua gestual.

Ainda para compor o vídeo, filmamos uma aula em Tupi em uma escola pública do Município de Marcação, com o Professor Manuel Rodrigues. O Pedro Kaagasu, que é indígena Potiguara e Secretário Adjunto de Educação, falou da importância do ensino do Tupi: hoje podemos contar a história em nossa língua, que estava adormecida. Desde 2013, todas as escolas de Marcação possuem o ensino do Tupi. Dando continuidade à reflexão da diversidade, destacamos uma minoria étnica ainda pouco lembrada, pouco valorizada e vítima de muito preconceito: Os ciganos. Segundo pesquisas etnográficas, aqui na Paraíba há ciganos de etnia calon em cerca de 18 cidades.

Os ciganos calon além de falarem o Português brasileiro também compartilham entre eles a chib de calon. Trata-se de uma língua compartilhada apenas entre os ciganos. No contexto da Paraíba, essa língua tem caráter de proteção e é ressaltada como elemento que atesta a legitimidade de um cigano. Nas palavras de Goldfarb (2013) este artefato cultural configura-se como elemento escolhido pelos próprios ciganos para afirmar seu sentimento de pertencimento. No entanto, mesmo falando o português brasileiro, os ciganos apresentam entonação, escolhas lexicais e alguns gestos que diferem dos não ciganos - conforme nossa experiência ao pesquisar a entrada da criança cigana na língua na comunidade cigana em Sousa-PB. Percebemos que apreendem o mundo e agem nele e sobre ele levando em consideração a cultura que compartilha com sua família e amigos ciganos.

Nesse sentido, as escolas que atendem crianças ciganas necessitam incluir nos seus projetos político pedagógico, atividades que levem todo público escolar a conhecer, refletir, respeitar essa minoria étnica bem como as singularidades no tocante às variações linguísticas que cada grupo local compartilha.

Um trabalho nesses moldes tem sido desenvolvido na Escola Municipal Irmã Iraídes. Localizada próximo às comunidades ciganas de Sousa, essa escola se destaca no cenário do Estado pela realização de projetos, que buscam apresentar a cultura cigana de forma lúdica através de contos escritos pela pedagoga Marcilânia Alcântara, que é cigana calon. Esse trabalho em sala de aula fomenta a valorização e o respeito ao povo cigano, enfatizando sua participação na formação histórico-cultural da Paraíba e do Brasil. Por fim, abordamos as marcas da oralidade na aquisição da escrita como um traço constitutivo da entrada da criança na língua escrita. O vídeo teve como objetivo apoiar o trabalho pedagógico sobre a temática da diversidade linguística na sala de aula. Vamos ao processo da Formação.

3 - PROCESSO DE FORMAÇÃO SOMA

A equipe de Formação da UFPB foi constituída, desde o início, com professores das três universidades públicas do Estado: Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), por entender que a alfabetização de crianças paraibanas é objeto de reflexão das Universidades.

O estado está organizado em quatorze (14) Regionais: João Pessoa, Guarabira, Campina Grande, Cuité, Monteiro, Patos, Itaporanga, Catolé do Rocha, Cajazeiras, Sousa, Princesa Isabel, Itabaiana, Pombal e Mamanguape. Aderiram ao SOMA duzentos e dezenove municípios de todas as Regionais. Organizamos as Formações em quatro Polos: João Pessoa, Campina Grande, Patos e Sousa, em um total de 410 formadores SOMA.

Foram realizadas seis Formações. Apresentamos a seguir uma síntese de uma das Formações.

FORMAÇÃO SOMA - OUT/ 2017 - DIAS 16, 17 E 18/10/2017

Vídeo de abertura	Apresentação do Programa de formação
Leitura Deleite	Ciranda, Cirandinha
Discussão dos resultados da avaliação 2016	Consolidado geral do Estado da Paraíba – Redes Estadual e Municipal
Vivência Didática - 1º ano	<p>“Quem canta seus males espanta”</p> <p>Atividades com os diferentes eixos de ensino, com destaque no 1º ano para o processo de apropriação do SEA, através das cantigas populares (apresentação de sequência para uma semana)</p> <p>Cartaz com a canção “A canoa virou”.</p> <p>Brincadeiras e jogos, Pescaria dos nomes.</p> <p>Atividade “Para casa”: Dado sonoro</p>
Materiais	livro didático, atividades Caderno SOMA, jogos e livros da Literatura infantojuvenil

Além dessa sequência, também apresentamos propostas de vivência didática para o 2º ano, com o gênero: autobiografia e a do 3º ano, com o gênero: texto informativo. Ao final de cada vivência, era sugerida uma avaliação das capacidades trabalhadas em sala de aula. Como por exemplo:

- As crianças leram textos não verbais? Como? O que elas revelam que podem ser ampliado?
- As crianças participaram das interações orais propostas? Como? Narraram? Argumentaram?
- As crianças apreciaram cantar e brincar com as cantigas?
- As crianças apresentaram interesse por textos de cantigas de roda?
- As crianças conseguem identificar e nomear as letras do alfabeto? Há alguma dificuldade?
- Conseguem escrever as letras do alfabeto? Apresentam alguma dificuldade?
- Escrevem e reconhecem as vogais?
- Escrevem e reconhecem consoantes?
- Elas já entendem que palavras diferentes compartilham certas letras?
- As crianças já realizam leitura dos seus próprios nomes e de nomes de colegas?

A proposta de avaliação servia como ponto de partida para o planejamento da semana seguinte. Aqui temos uma concepção de avaliação que indica as direções do ensino em sala de aula.

4 - PARA CONCLUIR

A Formação Continuada implementada no SOMA tem, em sua base, a fundamentação linguística. Uma alfabetização voltada para o Letramento requer o conhecimento de Fonologia, para o trabalho com as habilidades fonológicas, tão essenciais para a aquisição da escrita. O Texto, como unidade para o ensino de língua, solicita o saber sobre os mecanismos de textualidade presentes na Linguística Textual, que aponta também para os gêneros. A diversidade linguística e a variação, tão evidentes na relação fala/escrita nos textos iniciais da criança, convocam as bases da Sociolinguística para direcionar a prática em sala de aula dos anos iniciais.

Para Soares (2017), a alfabetização engloba facetas: linguísticas, interativas e socio-culturais. Em sua explicação:

Assim, na faceta a que se reserva aqui a caracterização de linguística, o objeto de conhecimento é essencialmente linguístico- o sistema alfabético-ortográfico de escrita. As duas outras facetas implicam outros objetos de conhecimento que vão além do linguístico: na faceta interativa, o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para a interação- a compreensão e a produção de textos, o que envolve, para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos; na faceta sociocultural, o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos não linguísticos. (SOARES, 2018, p.38)

Se analisarmos todas as facetas, veremos a base linguística. O ponto de partida é sempre a conversão da cadeia sonora da fala em escrita. E, na faceta linguística, como em todas as outras, a Linguística, enquanto ciência, tem já uma contribuição a oferecer para o ensino de língua. Por isso, precisa estar presente em todas as etapas do ensino, inclusive na alfabetização.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de educação Básica. **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012.

CALVET, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas**. Florianópolis e São Paulo: Parábola, 2005.

CAVALCANTE, Marianne C. B.; FARIA, Evangelina M.B. (org). **Práticas de Letramentos no Ciclo de alfabetização**. João Pessoa, Editora do CCTA, 2017

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

EVANGELINA MARIA BRITO DE FARIA

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (1982), mestrado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal da Paraíba (1993) e doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2002). É professora Titular da Universidade Federal da Paraíba, membro da Pós-Graduação de Linguística (PROLING) da UFPB, atuando na área de Aquisição da Linguagem. Interessa-se pelos processos de aquisição e desenvolvimento da fala e da escrita. É líder do Núcleo de Estudos em Alfabetização em Linguagem e em Matemática, cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil do CNPq. Faz parte do banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Atualmente, coordena a formação do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa na UFPB e o Pacto pela Aprendizagem na Paraíba- SOMA.

MARIANNE CARVALHO BEZERRA CAVALCANTE

Possui graduação em Comunicação Social pela Universidade Federal de Pernambuco (1989), mestrado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (1994) e doutorado em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (1999). Atualmente é professora Associada da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da linguagem, interação mãe-bebê, prosódia, multimodalidade, letramento. É Bolsista de produtividade em pesquisa pelo CNPq.

UM CENÁRIO SOBRE O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO

Maria Célia Pereira Lima-Hernandes (USP/CNPq)
Renata Barbosa Vicente (UAEADTec/UFRPE)
Cristina Lopomo Defendi (IFSP)

Quando afirmou que palavras autônomas na sentença poderiam, se submetidas ao processo de gramaticalização, assumir funções de um elemento gramatical, Meillet (1948:131) não imaginava que esse processo poderia estar a serviço de outras mudanças linguísticas, tampouco que poderia mobilizar outros tipos de itens linguísticos, como expressões locucionais ou construções. Na segunda metade do século XX, repisamos os caminhos de Meillet e, depois de quase vinte anos de pesquisas sobre mudança gramatical no português, com aparato teórico fundado nos pressupostos funcionalistas da gramaticalização enquanto processo, damos conta de que objetos de maior complexidade também devem ser tomados como alvo de estudo e checagem.

Estudos realizados entre os anos de 1998 e 2009 têm nos levado a perceber que não se sustenta uma polarização excludente de propriedades manifestadas nos processos de gramaticalização e de lexicalização, do mesmo modo que metonímia e metáfora se completariam nos processos de mudança. Também notamos, a partir do desenvolvimento de trabalhos, que as rotas de gramaticalização podem ser explicadas em termos da etimologia do item (como fez, por exemplo, Bybee, Perkins & Pagliuca, 1994), mas também em termos de seu contexto sintático, do estatuto informacional e da frequência de uso.

No que se refere aos modos de se medirem graus de gramaticalização, testamos por anos a pertinência da subjacência de categorias cognitivas (Heine, Claudi & Hünemeyer, 1991)⁶ e também a validade dos princípios propostos por Hopper (1991)⁷. Alguns embates nasceram⁸, algumas soluções foram encontradas⁹, vasto material bibliográfico foi produzido no bojo do Grupo de Pesquisa USP/CNPq “Mudança

⁶ Heine, Claudi & Hünemeyer (1991) propõem a seguinte escala de categorias cognitivas: pessoa > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade.

⁷ Princípios da estratificação, da divergência, da especialização, da persistência e da decategorização.

⁸ Uma discussão bastante intensa dentro do Projeto História do Português Paulista houve acerca da unidirecionalidade, unilinearidade e multidirecionalidade. Renderam textos interessantes vinculados à teoria clássica e também à teoria multissistêmica (Castilho, 2006), chegando-se a acreditar que o ponto de partida eram objetos distintos. O pressuposto do que era língua também diferenciava os dois modelos. A sintaxe para o modelo clássico é locus onde se encontram pistas para o processo mental previamente ocorrido, e para a multissistêmica é um dos subsistemas linguísticos, que se manifestam de forma simultânea. Outra discussão interessante diz respeito ao estatuto mais abstrato da categoria processo em relação à categoria tempo.

⁹ Uma das soluções adotadas mais produtivas no que se refere aos modelos de gramaticalização foi estudar itens similares empregando ambos os modelos para verificar a pertinência dos pressupostos de cada um. Outra solução interessante sobre a organização das categorias cognitivas foi a proposta do seguinte continuum: pessoa > objeto > instrumento > espaço > tempo > processo > qualidade.

Gramatical do Português” (projetos de iniciação científica: Ferreira, 2007; Nogueira, 2008; Batista, 2008; Menale, 2008; Ciocchi, 2009; Oliveira, 2008 e 2009; dissertações de mestrado: Barroso, 2008; Spaziani, 2008; Sartin, 2008; Bernardo, 2008; Defendi, 2008; artigos e capítulos de livros: Lima-Hernandes 2003, 2004, 2005, 2005a, 2005b, 2005c, 2006a, 2006b, 2006c, 2006d, 2008a, 2008b, 2008c, 2008d, 2009a, 2009b, 2009c; Lima-Hernandes & Defendi, 2006, 2009; Lima-Hernandes & Sartin, 2006; Lima-Hernandes & Beraldo, 2007; Lima-Hernandes & Barroso, 2007; Vicente & Lima-Hernandes, 2008; Lima-Hernandes & Galvão, 2005, 2007; Casseb-Galvão & Lima-Hernandes, 2007; Gonçalves, Lima-Hernandes, Galvão & Carvalho, 2007; Gonçalves, Longhin-Thomazi, Dias, Rodrigues, Carvalho & Lima-Hernandes, 2007; Rodrigues, Lima-Hernandes & Spaziani, 2009; Santos, 2009; Vicente, 2009).

Todo indivíduo que iniciou suas pesquisas no grupo Mudança gramatical do português recebeu a incumbência de analisar um fenômeno ainda em pendência a partir de amostras de língua escrita e falada colecionadas pelo Projeto Caipira (Projeto História do Português Paulista). Assim ocorreu com Sartin (2008), ao estudar as estruturas para + infinitivo e a interferência da normatividade no ensino básico (vide exemplos 1 a 3), com Bernardo (2008) ao evidenciar que o contexto de uso pode fazer a diferença entre verbo serial e serialização verbal (vide exemplos 4 a 7), com Defendi (2008) ao estudar os processos de reduplicação no português culto e reconhecer que alguns casos caminham para a gramaticalização enquanto outros revelam-se estratégias conversacionais (vide exemplos 8 a 10), com Spaziani (2008) e Vicente (2009) ao investigarem a trajetória de mudança de advérbios (vide exemplos 11 a 18) para operador argumentativo e com Santos (2009) evidenciando esse mesmo percurso com o verbo esperar (vide exemplos 19 a 21), além de Barroso (2008), que identificou a correlação existente entre gramaticalização e gêneros discursivos (vide exemplos 22 e 23).

(1) e fora uma fase toda crítica que atravessou o teatro né?...sem subsídios...não haviam subsídios **para auxiliar**. (INF 70)

(2) ... existem espetáculos de sexo...**para o público discutir**. (INF 70)

(3) essas companhias de ônibus desses ônibus fumacentos né?...não há controle... os americanos já estão bem mais à frente né? **Para você ver** a moto aí...ela não faz barulho por quê? Tem uma linha americana que impõe setenta e cinco...decibéis... (INF-442).

(4) Não aconteceu nada, não! **Vim** aqui avisar para ir buscar ela no hospital. (PEUL -J 06)

(5) ...único possível nas atuais circunstâncias mas também o preferido por mim...eu realmente... talvez pela circunstância em que viajo... **venha a preferir** o avião sobre outro meio... (NURC, D2 - inquérito 255, inf. 303)

(6) O que se passa na cabeça de uma menina dessa depois de heras na praia, ela nem conhecia, ela ficou dando mole, aí **veio conversou**, ela tinha um filho, aí deixou com uma dona que parecia ser mãe dela, aí foi numa boa. (PEUL/R-10)

(7) Aí eu corri, não é? Ele **veio... correu** atrás de mim. (PEUL/C-33)

(8) tenho se bem que eu acho que eu conheço pouco a cidade né?... por exemplo se eu for **comparar com...** (D2-343:7)

(9) conforme o caminho que ele faz ele.... passaria em cima de PRÉdio... tanto que houve aquela... **blá blá blá** aí de:... desapropria ali o colégio:... ah:: não (D2-343:417)

(10) eu acho que ele falava **tanto tanto tanto** e eu o admirava muito (D2-360: 1519)

(11) F: [Acho que aqui **fora** é melhor prá se trabalha] do que funcionário público, funcionário público tem que manda. Veja bem meu caso na área de educação (Peul- r-9)

(12) As motivações externas baseiam-se na relação entre a coisa significada e a forma significativa **fora** do sistema linguístico. (ANJOS, E D - Dissertação p-190)

(13) Rogério responde para naninha: Não tive um pior momento, não tive um conflito. Acho que este horário meio doído, dormir tarde, almoçar tarde, deu uma alterada. Mas **fora** isso, não tive nada de ruim (<http://videochat.globo.com/GVC/arqinvo/O..GO6244-3362.00.html>)

(14) bebemos as mesmas bebidas, rimos das mesmas piadas. Esta será a minha única turnê no ano”, diz o simpático inglês. “Decidi tocar porque amo o Brasil e os brasileiros. Eles parecem gostar de mim, também. **Fora que** o tempo na Inglaterra nesse período do ano é horrível”, justifica, gargalhando.”¹⁰ (<http://txt.jt.com.br/editorias/2007/01/26/var-1.94.12.20070126.1.1.xml>)

(15) depois eu fui mesmo... fui de carro atravessei os Estados Unidos todo de carro e conheci várias cidades... Los Angeles... Washington... e **afinal** fui parar em Los... ãh... foi... em Washington... Chicago... e fui... acabei parando em Los Angeles né... (NURC RJ 18M Complementar)

(16) D- E outros delitos menos violentos? L- Depois chamaram, hum, a polícia. Ele pedia pra chamar a, a assistência, mas a assistência não chegava nunca, **afinal** chegou um carro da polícia, carregaram o rapaz e eu soube depois que o tiro tinha atravessado o intestino, ele resistiu ainda alguns dias e morreu. [03] (NURC-RJ – 140F Década de 70)

¹⁰ O exemplo foi colhido do Jornal da Tarde, pois não foram encontrados exemplos no corpus do PEUL que se encaixassem na definição exposta (<http://txt.jt.com.br/editorias/2007/01/26/var-1.94.12.20070126.1.1.xml>)

(17) Nisso, chegam alguns cadetes, daqueles bem **afinal**, eu estava na casa deles, né? Bem arrogantes, né? E começam a, a brincar de uma maneira bem arrogante com alguns candidatos, né? [05] (NURC RJ 28M Complementar)

(18) **DOC.** - Hoje é difícil não passar um carro ali (sup.)

LOC. - Foi lá que eu conheci minha mulher, e ela morava nessa casa que eu moro até hoje. e depois nos casamos, passamos uns tempos desterrados, exilados num apartamento em Copacabana e **afinal** voltamos pra lá. E estamos lá esse tempo enorme, a nossa vida mudou muito. Eu ... Quando eu casei, eu era muito pobre. Hoje eu tenho uma certa folga financeira, mas por opção consciente, tranquila, emocional, afetiva e tudo, nós continuamos naquela vila. [06] (NURC RJ 233M Recontato)

(19) Eu queria muito tê um filho, eu **esperei** dois anos de casada. (R01)

(20) Eu **espero** continuar morando aqui. (R07)

(21) Eles botaram lá que pra uma mulher pentear uma peruca oito mil reais. Tu acha isso? **Peraí**, é brincadeira com a cara do povo. (R01)

(22) Marcinho continua pensando na vida, na mãe que a esta hora já está levantando para ir **buscar** o pão que será dividido entre os quatro irmãos, todos mais novos do que ele. (CARLINHOS, 2006 In: www.autores.com.br)

(23) Movido, então, pela solidariedade crítica, **busca** promover, de modo responsável...

Reportando-nos à análise de Sartin (2008), a despeito de se esperar que a estrutura para+infinitivo codifique finalidade, nem sempre esse é o uso real. No exemplo (1), a oração para auxiliar de fato implica finalidade. Em (2), não se pode afirmar que a finalidade da existência de espetáculos de sexo é a discussão do público. Em (3), a oração para você ver encabeçando a sentença, ganha proeminência no âmbito discursivo-conversacional, funcionando como um marcador conversacional.

Fazendo referência ao trabalho de Bernardo (2008), o verbo vir, em (4), mantém-se como um verbo pleno seguido de seu locativo, contudo o mesmo não se pode dizer do exemplo (5), em que esse verbo atua como um verbo quase-auxiliar, compondo uma locução verbal. Em (6), sinaliza um verbo quase-serial, pois, embora as ações sejam formalmente serializadas, V1 ainda se mantém semanticamente atuante, havendo de fato um deslocamento espacial do sujeito. Comparando com (7), em que temos um caso de verbo serial, o deslocamento espacial se dá por conta de V2, e V1 sinaliza apenas uma tomada de decisão.

Deslocando para o centro de observação o trabalho de Defendi (2008), notamos que reduplicação pode ser explicável por gramaticalização, como em (8), com a repetição da preposição com no verbo e na posição regencial, embora possa ser explicada por lexicalização em outros casos, como em (9). As estratégias para emprego da reduplicação (ou redobro) em português também atingem o âmbito discursivo-conversacional, se tomarmos como exemplo (10), em que há uma intensificação expressa.

Spaziani (2008) ratifica o percurso de gramaticalização apresentado em Martelotta & Rodrigues (1996): espaço > tempo > texto. Nesse sentido, reforça o que dizem os autores acerca da função de orientação argumentativa gerada em enunciados que apresentam usos como esses codificados. É o que demonstra com a passagem do item fora de advérbio (exemplo 11) a preposição (12) e, depois, a marcador discursivo-conversacional, como no exemplo (13) e a operador que sinaliza que um argumento irrefutável será apresentado (exemplo 14). Nessa mesma direção, vai a argumentação de Vicente (2009), ao tratar do deslizamento do item a final para um nó narrativo, que para sua compreensão, contava com a recuperação de toda a história narrada (exemplo 15), uma ligação narrativa, pontual, de dois eventos sequenciados (exemplo 16), uma partícula desvinculada sintaticamente, porque atuaria num plano discursivo-pragmático (exemplo 17) e um sinalizador de conclusão, que tanto poderia introduzir quanto interromper uma idéia, ou ainda situar uma ação que possa ocorrer no fim de um determinado tempo (exemplo 18). Santos (2009) mostra que rota parecida pode ser assumida também pelo verbo esperar, que pode assumir uma função de esclarecedor enquanto articula a informação. Num processo de gramaticalização intenso, o verbo pleno (exemplo 19) passa a auxiliar (exemplo 20), até finalmente chegar a marcador discursivo (21).

No trabalho de Barroso (2008), revela-se a inextricável ligação entre gramaticalização e gêneros discursivos. Evidencia que o verbo buscar pleno vincula-se frequentemente a tipos de textos narrativos (exemplo 22), e que esse mesmo verbo num padrão de uso quase-auxiliar (ou auxiliar semântico) vincula-se a gêneros textuais acadêmicos, que incluem textos de tipo argumentativo (exemplo 23).

Todos esses trabalhos de algum modo rastrearam evidências de que uma construção sintática pode codificar uma informação pragmática. Lidar com as intenções¹¹ e efeitos a partir de materiais linguísticos tem sido uma busca cada vez mais intensa dentro do grupo. Se pensarmos que as intenções, quando codificadas linguisticamente, assumem uma forma elaborada e compartilhada historicamente

¹¹ Labov (2001), lidando com o processo social de mudança linguística fônica, parte do princípio de que o entendimento da estrutura linguística passa pela compreensão da situação comunicativa à luz das intenções dos interlocutores: "an understanding of linguistic structure and behavior requires a prior understanding of the intentions of the speaker." (p.xv).

¹² "Os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos". (Bakhtin, 2003:268)

para aquela finalidade, então mais relevante ainda torna-se a interface com gêneros discursivos para compreender a mudança linguística. Então, passamos também a buscar a diversidade discursiva das amostras que constituíam o corpus para poder aproximar mais adequadamente história da sociedade e história da linguagem, via gêneros e estilos, tal como defende Bakhtin¹².

Se se considerar a mudança como um processo, conseqüentemente se reconhecerá a direcionalidade desse mesmo processo. A maioria das teorias assente que existe uma direção a ser desvendada por meio de análises, podendo ser unidirecional ou polidirecional, ambas implicando algum tipo de derivação gênica (HEINE, CLAUDI & HÜNNEMEYER, 1991a; HARRIS & CAMPBELL, 1995; BYBEE, PERKINS E PAGLIUCA, 1994; HOPPER & TRAUGOTT, 1993). Dos modelos com que tivemos contato, somente um parecia rejeitar a derivação. Tratava-se da Teoria Multissistêmica (CASTILHO, 2006).

Assumindo-se processo como a sucessão de estados intermediários na passagem entre dois estados de língua, em seu desenvolvimento pode-se reconhecer a deflagração por meio de mecanismos e de estágios pertinentes ao recorte que se estabelece. Pode-se trabalhar, segundo Castilho (2006) com a língua-processo (visa aos movimentos pré-verbais) ou com a língua-produto (toma a codificação sintática como pista para entender a língua-processo).

Pode-se trabalhar com a gramaticalização como um paradigma. O pesquisador persegue um esquema único, e deixa-se guiar pelo comportamento de outros elementos que pertencem à mesma categoria geral (a de verbos auxiliares), visando a generalizações. Seu ponto de apoio para o julgamento é, invariavelmente, sua intuição de falante/usuário da língua. Ilustra bem esse raciocínio um estudo sobre o verbo querer, por exemplo, em que o analista não perde de vista o que já se sabe sobre o percurso desenvolvido, por exemplo, pelo verbo haver. Ter um paradigma do que é gramaticalização em um percurso mais completo (tal como ocorre com o segundo verbo) permitiria ao analista afirmar que o verbo querer não se gramaticalizou.

De outro modo, pode-se trabalhar com a gramaticalização como um processo. Nesse caso, o pesquisador guia-se pelo comportamento individualizado do item, pelas minúcias e propriedades que permitem o contraste entre elementos de mesma categoria (padrões funcionais). Um exemplo de raciocínio nessa abordagem seria comparar o verbo querer pleno que subcategoriza argumento interno, como

¹³ Com isso pretende-se afirmar que os empregos mais abstratos são derivados de empregos mais abstratos.

¹⁴ Lembremo-nos que, embora seja uma ferramenta para a análise da língua, não são categorias linguísticas propriamente. São, sim, categorias de desenvolvimento humano. Pessoa não é a pessoa gramatical, mas a concepção de indivíduo em desenvolvimento. O mesmo ocorrerá com todas as demais categorias. Tempo e pessoa são mais problemáticas para o linguista por serem homônimas de categorias puramente linguísticas. Tempo, aqui, refere-se ao tempo histórico (ontem, hoje, amanhã) e suas abstratizações humanas (já, agorinha pouco, duração de um tempo numa atividade como "escrever um texto").

¹⁵ Cada categoria mais à direita incorpora naturalmente a categoria mais à esquerda. O refinamento de categorias, no entanto, permite análises mais pormenorizadas quanto à ação humana e a atuação de funções mais ou menos instrumentais.

na sentença Eu quero esta blusa com o verbo querer quase-auxiliar (eu quero falar com você) e depreender que algumas propriedades denotam graus distintos de gramaticalização. Pode-se refinar a análise e identificar tipos de codificação do argumento interno, como em: Quero um sorvete, moço! (o item subcategorizado é um sintagma nominal) / Quero que você chegue cedo hoje à noite (o item subcategorizado é uma oração). Nesse caso, lida-se com os efeitos discursivos de eventos comunicativos. A opção por um dos caminhos teórico-metodológicos pode determinar toda a diferença de respostas a que se chega, justamente porque as perguntas remetem a caminhos e fatos também diferentes.

Quando estudiosos tomam por continuum-guia das mudanças gramaticais aquele em que se têm as categorias cognitivas dispostas da esquerda para a direita, conforme (I), revelam muito mais do que a abstratização de categorias gramaticais. Estão assumindo que a evolução do homem pode ser, até onde sabem, correlata a essa organização, e que, num movimento de deslizamento (perdas/ganhos imperceptíveis de traços), o analista pode reconhecer que as ações humanas vão se abstratizando (ou tornando-se mais complexas) à medida que os indivíduos amadurecem mental e fisicamente¹³. Observemos os seguintes *continua*¹⁴:

(I) pessoa > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade

(II) pessoa > objeto > atividade > espaço > tempo > qualidade

(III) partes do corpo > pessoa > objeto > espaço > tempo > qualidade¹⁵...

ATIVIDADE	PROCESSO
INSTRUMENTO	EVENTO

O primeiro continuum é encontrado em Heine, Claudi & Hünemeyer (1991a:157) e é associado, respectivamente, às seguintes classes de palavra (nome humano, nome não-humano, verbo, advérbio e adjetivo) e a tipos de constituinte (SN, SV, SAdv e modificador). Esse continuum é reproduzido em grande parte da literatura sobre gramaticalização. O segundo é apresentado em Heine, Claudi & Hünemeyer (1991:48), que explicam que a categoria “atividade” se refere a uma situação dinâmica que inclui atos, atividades, eventos e processos. O terceiro continuum decorre de resultados de pesquisa desenvolvida no projeto intitulado “Rotas de Gramaticalização do português: estruturas x-que”¹⁶. A diferença entre esses continua são muitas. Dos dois primeiros, neste texto, somente trataremos de sua inconsistência no que se refere à derivação de objeto > processo e de objeto > atividade.

¹⁶ Para desenvolvimentos pormenorizados de subcategorias, consulte Heine & Kuteva (2002).

¹⁷ Essa ideia foi proposta originalmente por Haeckel, no século XIX, mas a base desse desenvolvimento está em Aristóteles e equivale a afirmar que “as fases do desenvolvimento mental na criança refletem as fases da evolução cognitiva dos nossos ancestrais” (MITHEN, 2002[1996]:59).

O que se espera é que toda categoria mais à esquerda seja pressuposta nas categorias mais à direita porque a derivação está implicada. Como se poderia ter um processo sem se ter implicada a categoria tempo, responsável pela dinâmica no espaço físico? Estudos sobre as rotas de gramaticalização de verbos, dentre os quais cito Batista (2008) com o verbo tirar, têm ratificado essa inconsistência. Desse modo, concentro minha discussão no continuum apresentado em (3).

Como argumenta Mithen (2002), não é difícil reconhecer a rota de evolução da espécie por meio da evolução dos indivíduos em suas atividades cotidianas. Na evolução do bebê, a consciência de suas partes (mãos, pés, braços, boca, etc) é primitiva em relação ao todo (ele enquanto indivíduo distinto de outros indivíduos; ele como um ser descolado da figura da mãe, por exemplo). Somente após ter controle sobre essas partes, terá condições de manipular objetos e dele será exigida maior maturidade para torná-los instrumentos (por exemplo, brincando e jogando coisas ao chão para outras pessoas pegarem). Com a maturidade de seus membros e de sua mente, terá condições de explorar espaços físicos distintos, mas a noção de tempo mais refinada demorará a emergir, assim como a concepção de eventos em processo. Avaliar tudo isso será uma atividade que demandará tempo maior ainda. Se esse raciocínio estiver correto, podemos, então, ratificar a idéia de que *pela ontogenia é possível recuperar a filogenia*¹⁷. Em outras palavras, tomar como alvo de análise o comportamento linguístico de indivíduos permitirá recolher fragmentos da evolução linguística da espécie e, conseqüentemente, projetar rotas de evolução linguística.

Esse percurso de evolução pode servir como subsídio para a compreensão das transformações estruturais da língua, posto que quanto maior o compartilhamento de informações, menor o material linguístico necessário em sua codificação sintática. Se as categorias mais à direita incorporam as categorias mais à esquerda, então é esperado que a elisão de categorias segundo seu estatuto informacional [+conhecida] caminhará em sentido inverso no continuum: qualidade > evento > tempo > espaço > instrumento > objeto > pessoa > partes do corpo. Em outras palavras, o que já é conhecido e supostamente compartilhado em situação interativa é elidido da sequência sintática. Recuperamos, para esta ilustração, um dos exemplos mais citados nos textos sobre gramaticalização. Trata-se da mudança sofrida pelo verbo ir:

- (24) Vou à padaria (para) comprar pão.
- (25) Vou ao cinema (para) assistir a um filme.
- (26) Vou à faculdade (para) estudar.
- (27) Vou ao açougue (para) comprar carne.

O que há de comum nesses exemplos? O emprego de um verbo de movimento seguido de um locativo e de um objetivo. Explicado de outra forma, temos uma ação (comprar pão, assistir a um filme, estudar, comprar carne), que só pode ser realizada ao final do cumprimento da ação expressa pelo primeiro evento, o de se deslocar no espaço físico.

¹⁸ Pal (2005), Rodrigues (2006) e Bernardo (2007) analisaram verbos seriais do português.

Mais do que isso há duas situações, que se sobrepõem pragmaticamente, ligadas numa sequência pressuposta na linha do tempo. Primeiro preciso me deslocar para depois realizar a segunda ação expressa. Esta representa, em relação ao locativo expresso no primeiro segmento, a ação esperada, o óbvio que deve acontecer. Assim, espera-se que quem vá à padaria compre pão, que quem vá ao cinema assista a um filme, que quem vá à faculdade estude, que quem vá ao açougue compre carne, embora se possam fazer coisas inesperadas nesses lugares e, nesses casos, não há como pressupor ou inferir. Enfim, no caso focalizado de mudança linguística, as ações contidas no segundo segmento são altamente pressupostas. Podemos questionar, neste momento, a motivação para que um verbo pleno de movimento se tornasse um auxiliar.

Já em Meillet (1965[1912]), com estudos históricos sobre o francês, havia o reconhecimento dessa fluidez e dinamicidade derivacional entre verbos plenos e verbos auxiliares. Mostrou, em seu trabalho, que o verbo *ir* passava por mudança categorial, tornando-se um marcador de tempo futuro no francês (*je vais parler*, por exemplo, em que o verbo *ir* tornava-se um auxiliar). A esse processo Meillet nomeou gramaticalização.

Heine, Claudi & Hünnemeyer (1991), retomando os estudos sobre gramaticalização numa versão translinguística voltada às línguas africanas, mostrou que a passagem de um verbo pleno a auxiliar era bastante comum nessas línguas. Ratiﬁcaram, em consequência, as idéias de Meillet.

Anos mais tarde, voltando-se para o estudo específico da categoria verbal, Heine (1993) mostrou que esse continuum poderia ter motivações diversas e até mesmo se ampliaria da seguinte forma: pleno > quase-auxiliar > auxiliar, reconhecendo que os verbos-suporte e os verbos seriais¹⁸ seriam motivados por outras necessidades de ordem cognitiva.

Esse modelo permitiu compreender que o sintagma nominal locativo deixou de ser realizado; o resultado foi a aproximação do verbo de movimento de outro verbo que está em sua forma não-finita, permitindo que a sequência V1+V2 fosse interpretada como uma locução verbal, em que V1 é verbo auxiliar.

Por que, então, os falantes elidem o sintagma locativo e não o evento subsequente, já que ambos são altamente relacionados em seus empregos? Por que não restou uma sequência, como: *Vou à padaria*, suficiente para que o interlocutor inferisse a compra do pão? Por que, então, foi elidido o locativo?

A elisão, ao que parece, não está altamente correlacionada somente com a informação já conhecida, compartilhada. Um mecanismo de prejuízos de categorias concretas e altamente inferíveis está a serviço da abstratização contínua de estruturas e itens nas línguas. Assim, espaço físico (mais concreto) é descartado em favor da permanência de evento (mais abstrato).

¹⁸ Verbos supinos representam a estrutura de que faz parte um verbo de movimento, como *ir*, *vir*, dentre outros, seguido de um verbo-complemento. Havia, no latim, uma terminação específica para o supino (*um*), que tinha como restrição o infinitivo. Exs.: *vou brincar*, *eo lulum*; *Vieram queixar-se das injustiças*, *venerunt questum injurias*.

Também pode-se responder a essa questão a partir do processamento mental. Quando se elide uma informação muito recorrente do sequenciamento sintático é porque ela já teve um percurso histórico de uso tão frequente que já integra a lista das experiências a serem pressupostas e inferidas nos contextos de uso. Apaga-se da sintaxe porque já está suficientemente gravada na memória do indivíduo, já é possível incluí-la como informação típica da bagagem pragmática do interlocutor também.

Uma segunda pergunta que se desdobra desse encaminhamento analítico é se a estrutura-meta ou item-meta poderia ser chamado de inovador. Consultando as gramáticas do latim, notamos a presença dos verbos supinos¹⁹. Num simples cotejo com a gramática do latim vulgar, já se verifica a inexistência desses verbos:

El supino desapareció del uso general, siendo reemplazado desde el siglo I hubj m,/.por el infinitivo: cum veneris ad bibere (San Agustín, „Serm. 225, cap.4). Sin embargo, em rumano el supino se mantuvo (GRANDGENT, 1952:89)

Por que se manteria no romeno e não no espanhol ou no português? Para onde iriam as construções ou funções dessas construções quando desaparecem de uma língua, como o latim, que foi ponto de partida para um tanto de outras línguas? Os falantes dessas novas línguas não necessitariam mais de supinos dado seu momento histórico ou essa construção verbal não seria mais reconhecida pelos falantes do português atualmente? Qual o motivo de sua substituição pelo infinitivo?

Muitas das descrições feitas até a primeira metade do século XX não se detinham de fato na função da expressão, também não havia uma teoria sobre os processos de mudança, tampouco sobre os efeitos comunicativos em sequências sintáticas. É interessante saber que muitos dos processos hoje descritos como inovadores são, na verdade, já recorrentes desde o latim²⁰. Na verdade, o supino, não tendo terminação própria no latim, generalizou-se na sequência V1+V2, em que V2 é infinitivo, justamente por ser essa uma forma não-marcada no português, para manter o paralelo com a declinação nominativa do neutro adotada para o supino.

No português essa passagem semântica de movimento no espaço físico para marcação de futuro não foi direta. E mesmo esses estágios intermediários ainda são evidentes. Observemos os exemplos (28) e (29):

(28) Este é apenas um dos motivos pelos quais eu não **vou comprar** um iPod Touch. Atualmente tenho um iPod 30GB preto que tem menos de 3 meses de uso. (www.bernabauer.com/por-que-eu-nao-vou-comprar-um-ipod-touch)

(28a) ...vou [à loja] comprar um iPod...

(28b) ...vou à loja de eletrônicos [comprar um iPod] ...

²⁰ Como demonstram muitos pesquisadores, dentre os quais cito o Grupo Gramática & Discurso (UFF), essa retomada sugere a atuação do princípio do uniformitarismo, proposto por Labov.

(29) **Vou comprar** um carro!!! Precisando trocar de carro? Veja como financiar até 72 X sem entrada. Consulte-me. Profissional qualificado e com referências. (www.quebarato.com.br/classificados/cansei-de-andar-de-a-pe-vou-comprar-um-carro)

(29a) vou [à loja] comprar um carro...

(29b) vou à concessionária [comprar um carro] ...

Nos dois exemplos em (a), ainda que tenham tido, entre colchetes, o mesmo sintagma destacado, o referente de cada um remete a uma loja típica dos produtos vendidos: loja de aparelhos eletrônicos (lugar onde se compram aparelhos eletrônicos), loja de automóvel ou concessionária (lugar onde se compram veículos). Os referentes são altamente inferíveis pelo interlocutor numa situação real de uso. Com a elisão desse sintagma destacado, a idéia de intenção e desejo se manifesta mais claramente.

Nos exemplos em (b), o sintagma elidido refere-se à ação de comprar um objeto, diferentemente dos exemplos em (a), que elidem um espaço físico, categoria cognitiva mais concreta em relação à de ação/evento. Observe-se o continuum aqui reproduzido:

pessoa > **objeto** > instrumento > espaço > tempo > **evento/processo** > qualidade...

Note-se que objeto está mais à esquerda no continuum do que evento/processo. As categorias mais à esquerda remetem a representações mais concretas no mundo, enquanto as categorias mais à direita, além de incorporarem e tornarem mais pressupostas aquelas à sua esquerda, também remetem a representações mais abstratas no mundo. Assim, um evento permite inferir que, para que seja levado a termo, serão necessárias pessoas que manipulem objetos num determinado espaço físico num tempo estabelecido para aquele acontecimento. Logo, as categorias mais à esquerda são formalmente eliminadas dos encadeamentos sintáticos em situações comunicativas espontâneas se forem mais pressupostas (dada sua repetição em muitos eventos comunicativos com a mesma finalidade).

Observemos os seguintes dados retirados da Demanda do Santo Graal, edição cujo texto-fonte foi um manuscrito do século XV (exemplos 30 a 32), e de uma elocução formal registrada pela equipe do Projeto Nurc-SP na década de 70 (exemplo 33):

(30) Ela **foi** logo pêra el e salvou-o (Demanda, p. 37)

(31) E nom andaram mujito per ela, que chegarom aa casa do ermitam que soía a falar com Galaaz. E quando el viu Lançalot ir e a donzela, logo soube que **ia** para fazer Galaaz cavaleiro (Demanda, p. 38)

(32) foram ende mui ledos, ca muito fora a festa m~eor e mais pobre, de eles i nom seerem. E el-rei **foi** entam ouvir missa aa see (Demanda, p. 45)

(33) e não **vai** se verificar se aqueles altos ansiosos ...ou os baixos ansiosos...**vão** realizar ... ah:: MAIS continhas...num determinado tempo padrão... certo? E:: por exemplo se:: ... os indivíduos **vão** realizar as continhas...numa sequência determinada (NURC 377)

Em qualquer recorte temporal, a sobrevivência das camadas de mudança será reconhecida. Em (30), temos o verbo ir (deslocamento espacial) como verbo pleno seguido de um sintagma locativo; em (31), temos ainda um deslocamento espacial seguido, contudo, de uma sequência de propósito (o que denotaria intenção, que é sempre futura); em (32), temos um verbo de movimento indicando um deslocamento em direção a um tempo futuro sobreposto ao propósito; em (33), num português culto do século XX, temos o verbo auxiliar de futuro.

Então, não se pode ignorar o fato de que, quanto mais ritualizado for um item/estrutura, mais abstratizado será, pois incorporará elementos a serem pressupostos e/ou inferidos.

Alguns desses usos já antigos da língua portuguesa continuam ausentes de menções e comentários nas gramáticas escolares, talvez somente por isso sejam chamados de inovadores.

Parece-nos plausível afirmar que o processo de auxiliarização do verbo ir já se deflagrara há muito tempo no português; prova disso é que o supino latino hoje sobrevive como verbo auxiliar de tempo futuro. Se estivermos corretas em nosso raciocínio, podemos afirmar que a codificação sintática de intenções, vontades e desejos dos falantes de há muito tempo ainda sobrevive na língua, mas, dado que ritualizados, não mais são percebidos como tal. O caráter mais convencional da gramática acaba por se sobrepor em muitos casos.

Sumarizando o que se pretendeu expor neste capítulo, reafirmamos que as rotas de gramaticalização podem ser explicadas em termos da etimologia do item, mas também em termos de seu contexto sintático, do estatuto informacional e da frequência de uso. Com os estudos selecionados do grupo Mudança gramatical do português, foi possível ilustrar alguns achados: (i) o contexto de uso pode fazer a diferença entre verbo serial e serialização verbal, (ii) os processos de reduplicação no português culto podem caminhar para gramaticalização, enquanto outros revelam-se estratégias conversacionais, (iii) advérbios podem seguir uma trajetória de mudança para operador argumentativo, bem como ocorreu com o verbo esperar, (iv) por fim, a correlação existente entre gramaticalização e gêneros discursivos. Pode-se trabalhar com a gramaticalização como um paradigma ou como processo. Ou o pesquisador persegue um esquema único, e deixa-se guiar pelo comportamento de outros elementos que pertencem à mesma categoria geral ou o pesquisador guia-se pelo comportamento individualizado do item, pelas minúcias e propriedades que permitem o contraste entre elementos de mesma categoria (padrões funcionais). O caminho teórico-metodológico escolhido pelo pesquisador pode determinar toda a diferença de respostas a que se chega.

Ao se trabalhar com mudanças gramaticais levando-se em conta as categorias cognitivas, revela-se a evolução humana como correlata a essa organização, e que perdas e ganhos imperceptíveis de traços podem permitir reconhecer que as ações humanas vão se abstratizando (ou tornando-se mais complexas) à medida que os indivíduos amadurecem mental e fisicamente. Esses estudos puderam revelar um pouco mais como essas mudanças acontecem.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARROSO, Paulo Henrique de Oliveira. **Vias de abstratização do verbo BUSCAR no português brasileiro culto: interface entre gramaticalização e gêneros do discurso**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, 2008.

BATISTA, Adriana. **A gramaticalização da expressão tirar que**. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. São Paulo: FFLCH-USP, 2008. Bolsista Fapesp.

BERNARDO, Kelly Viviane. **Estruturas serializadas no português do Brasil: a gramaticalização de VIR e VIRAR e sua identificação como verbo serial**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, 2008.

BYBEE, Joan; PERKINS, Revere & PAGLIUCA, William. **The evolution of grammar: tense, aspect, and modality in the languages of the world**. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1994.

CASSEB-GALVAO, V. C.; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Gramaticalização e ensino**. In: Sebastião C.L. Gonçalves; Maria Célia Lima-Hernandes; Vânia C. Casseb-Galvão. (Org.). Introdução à Gramaticalização. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2007, v. 1, p. 157-195.f

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Proposta funcionalista de mudança linguística: os processos de lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização na constituição das línguas. In: Tânia Lobo; Ilza Ribeiro; Zenaide Carneiro. (Org.). **Para a História do Português Brasileiro. Novos dados, novas análises**. 1a. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, v. 6 (1), 2006, p. 223-296.

CIOCCHI, Karina. **Perseguição linguística na primeira metade do século XX**. Documentação DEOPS. São Paulo: Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. São Paulo: FFLCH-USP, 2009.

DEFENDI, Cristina Lopomo. **A reduplicação no português culto falado em São Paulo: possível gramaticalização?** Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, 2008.

FERREIRA, Beatriz Del Grossi. **Gramaticalização de advérbios de tempo sempre e ainda.** Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. São Paulo: FFLCH-USP, 2007 Bolsista Fapesp.

GONCALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; GALVAO, V. C. C.; CARVALHO, C. S.. Tratado Geral sobre Gramaticalização. In: Sebastião C.L. Gonçalves; Maria Célia Lima-Hernandes; Vânia C.Casseb-Galvão. (Org.). **Introdução à Gramaticalização.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editora, 2007, v. 1, p. 15-66.

GONCALVES, S. C. L.; LONGHIN-THOMAZI, S. R.; DIAS, N. B.; RODRIGUES, A. T. C.; CARVALHO, C. S.; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Estudos de caso. In: Sebastião C.L. Gonçalves; Maria Célia Lima-Hernandes; Vânia C.Casseb-Galvão.(Org.). **Introdução à Gramaticalização.** 1 ed. São Paulo: Parábola, 2007, v. 1, p. 91-156.

GRANDGENT, C.H. **Introduccion al latin vulgar.** Tradução de Francisco de B. Moll. Madrid: Publicaciones de la revista de filología española, 1952, pp. 66-67.

HARRIS, Alice C. & CAMPBELL, Lyle. **Historical syntax in cross-linguistic perspective.** Cambridge: Cambridge University Press, 1995. (pp.19-20)

HEINE, Bernd & KUTEVA, Tania. **World Lexicon of Grammaticalization.** Cambridge: University Press, 2002.

HEINE, Bernd; CLAUDI, Ulrike & HÜNNEMEYER, Friedderike. **From cognition to grammar - evidence from African Languages.** In: TRAUOGOTT, E.C. & HEINE, BERND (eds.) Approaches to grammaticalization. Volume I: Focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1991a (pp. 149-187)

HEINE, Bernd, CLAUDI, Ulrike e HUNNEMEYER, Friederik. **Grammaticalization: a conceptual framework.** Chicago: University Press, 1991.

HOPPER, Paul J. **On some principles of grammaticalization.** In: TRAUOGOTT, Elizabeth Closs & HEINE, Bernd (eds.) Approaches to grammaticalization. Vol.I: Focus on theoretical and methodological issues. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing, 1991 (pp.17-35)

HOPPER, Paul J. & TRAUOGOTT, Elizabeth Closs. **Grammaticalization.** Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

LABOV, William. **Sociolinguistic Patterns.** Pennsylvania: University Press, 1972.

_____. **Principles of linguistic change: social factors.** Oxford: Blackwell, 2001.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. **Gramaticalização de cláusulas: unidirecionalidade é real?** Estudos Linguísticos (São Paulo), Taubaté, 2003.

_____. **Estágios de gramaticalização da noção de tempo - processos combinados de orações.** Veredas (UFJF), v. 8, 2004 (pp. 183-194).

_____. **Interface Sociolinguística/Gramaticalização** – estratificação de usos de tipo, feito, igual e como – sincronia e diacronia. Tese de doutoramento. Campinas: IEL/UNICAMP, 2005.

_____. TIPO: deslizamentos funcionais e gramaticalização. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), www.gel.org.br - São Paulo, 2005a.

_____. Estratificação de usos linguísticos: inovação e mudança. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. 10, 2005b (pp. 307-318).

_____. Contribuições da sintaxe funcional I: processamento da comparação no português contemporâneo. In: 53 **Seminário do GEL**, 2005c.

_____. O princípio da iconicidade e sua atuação no português do Brasil. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 8, p. 83-96, 2006a.

_____. Rotas de Gramaticalização de conjunções comparativas. In: XXI Encontro Nacional da ANPOLL: Domínios do saber: história, instituições, práticas. São Paulo. **Caderno de Resumos do XXI Encontro Nacional da ANPOLL**. 2006b.

_____. Rotas de gramaticalização e derivação categorial: frequência type e token. In: 54 SEMINÁRIO DO GEL, 2006, Araraquara. **Caderno de Resumos do GEL. Araraquara: UNIP/UNESP**, 2006c.

_____. Níveis de processamento da comparação no Português Contemporâneo e padrões funcionais de COMO. **Estudos Linguísticos** (São Paulo), v. XXXV, 2006d (pp. 1322-1330).

_____. A conexão de tempo na combinação de orações justapostas. **Domínios de Linguagem**, v. 3, 2008a (pp. 1-10).

_____. Esquecimento histórico e mudança linguística: um risco de vida no português brasileiro. In: LIMA-HERNANDES, M.C.; MARÇALO, M.J.; MICHELETTI, G.; ROS-SI, V.L.. (Org.). **A Língua Portuguesa no Mundo - I Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa**. São Paulo: FFLCH-USP, 2008b.

_____. **A gramaticalização e o processo de metonímia: incorporação da negação no português.** In: MAGALHÃES, José Sueli de & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. (Org.). **Múltiplas perspectivas em Linguística**. Uberlândia: ILEEL UFU, 2008c.

_____. Gramaticalização de estruturas x-que no português do Brasil. In: XV ALFAL, 2008, Montevidéu. **Anais do XV ALFAL**. Montevidéu: ALFAL, 2008d.

_____. ESTUDOS SOBRE GRAMATICALIZAÇÃO OBJETOS, MÉTODOS E PROBLEMAS. In: Mariângela Rios de Oliveira & Ivo da Costa do Rosário. (Org.). **Pesquisa em Linguística Funcional: convergências e divergências**. 1 ed. Niterói: Leo Christiano Editorial, 2009a (pp. 21-33).

_____. Trajetória da elite acadêmica na cidade de São Paulo. In: Ataliba Teixeira de Castilho. (Org.). **História do Português Paulista**. 1 ed. Campinas: UNICAMP/Publicações IEL, 2009b (pp. 173-184).

_____. Two principles, one path: relationship between unidirectionality and iconicity in linguistic processing. In: Ataliba Teixeira de Castilho. (Org.). **História do português paulista**. 1 ed. Campinas: Unicamp/Publicações IEL, 2009c (pp. 479-494).

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; DEFENDI, Cristina Lopomo. **Estruturas x-que e atuação metonímica: gramaticalização de TANTO QUE no português**. ALFINGE, v. 18, p. 109-126, 2006.

_____. Gramaticalização do item ATÉ: padrões funcionais e mecanismos de mudança. In: **VI CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN**, 2009, João Pessoa. ABRALIN 40 ANOS. João Pessoa: ideia, 2009.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; SARTIN, Elisângela Godoy. Eu quero que você leia meu trabalho: gramaticalização de estruturas volitivas no português do Brasil. In: **Congresso Nacional de Humanas da Unicsul**, 2006, São Paulo, 2006.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; BERALDO, Guaraniciba. Graus de expansão de orações reduzidas de infinitivo. **Revista Factus**, v. 6, p. 141-150, 2007.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; BARROSO, Paulo. Tensão negativa em cartas paulistanas: o português culto de São Paulo. **Revista Eletrônica Domínios de Linguagem**, v. 1, p. 1, 2007.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia; GALVAO, Vânia Cristina Casseb. **As rotas de gramaticalização de DIZ QUE e TIPO no português do Brasil**. In: Ronald Beline Mendes. (Org.). **Passando a Palavra: uma homenagem a Maria Luiza Braga**. 1 ed. São Paulo: Paulistana Editora, 2007, v. 1, p. 105-122.

_____. Polaridade no encaixamento. In: KEMMLER, Rolf; SHÄFER-PRIEB, Barbara; SCHÖNBERBER, Axel (eds.) **Portugiesische Sprachgeschichte und Sprachgeschreibung**. Frankfurt am Main: Domus Editoria Europae, 2005.

MARTELOTTA, Mário Eduardo & RODRIGUES, Lucilene. Gramaticalização de então. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo; VOTRE, Sebastião Josué; CEZÁRIO, Maria Maura (orgs.) **Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1996 (pp. 221-236).

MEILLET, Antoine. **Linguistique historique et linguistique générale**. Paris: Librairie Honoré Champion, 1965 [1912].

_____. L'évolution des formes grammaticales. **Linguistique Historique**. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion Editeur/Edouard Champion, 1948 (pp. 130-174).

MENALE, Rogério. **A gramaticalização de pronomes possessivos**. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. São Paulo: FFLCH-USP, 2008.

MITHEN, Steven J. **A pré-história da mente: uma busca das origens da arte, da religião e da ciência**. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

NOGUEIRA, Priscilla de Almeida. **Gramaticalização da palavra meio**. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. São Paulo: FFLCH-USP, 2008. Bolsista CNPq.

OLIVEIRA, Anna Karolina. **Escutas telefônicas e mudança linguística na primeira metade do século XX – padrões funcionais de mesmo**. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. São Paulo: FFLCH-USP, 2009.

RODRIGUES, Angela; LIMA-HERNANDES, Maria Célia; SPAZIANI, Lídia. Graus de imperatividade em cartas brasileiras. In: Ataliba Teixeira de Castilho. (Org.). **História do português paulista**. 1 ed. Campinas: Unicam p/Publicações do IEL, 2009, v. 1, p. 255-266. c

SANTOS, Elaine Cristina Silva. **Gramaticalização de verbos: o verbo *esperar* no Português culto de São Paulo**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2009.

SPAZIANI, Lídia. **A gramaticalização do item fora no português do Brasil: a unidirecionalidade do processo**. **Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa)** – São Paulo: Programa de Filologia e Língua Portuguesa/Universidade de São Paulo, 2008.

SARTIN, E.B.G. **Gramaticalização de combinação de orações: estruturas para + infinitivo no português**. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa - USP). São Paulo, 2008.

VICENTE, R. B.; LIMA-HERNANDES, Maria Célia. Gramaticalização de AFINAL no português europeu: padrões funcionais e informatividade. In: Maria Célia Lima-Hernandes; Maria João Marçalo; Guaraciaba Micheletti; Vima Lia Rossi Martin. (Org.). **A língua portuguesa no mundo**. 1 ed. São Paulo: FFLCH-USP, 2008, v. 1.

VICENTE, Renata Barbosa. **Mudança gramatical da palavra afinal e sua gramaticalização num contraste entre variedades linguísticas: português do Brasil e de Portugal**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP, 2009.

MARIA CÉLIA LIMA-HERNANDES

Professora da FFLCH-USP, Pós-doutorado e Estágio de Pesquisa na Universidade de Macau, Doutora pela Unicamp em Linguística Teórica, Mestre pela USP em Filologia e Língua Portuguesa, Mestre pela Universidad Europea Miguel de Cervantes - IAEU - Espanha em Neurociências. Estudiosa de temas de cognição e linguagem e do português como Língua de herança e interculturalidade. Líder do grupo de pesquisa “Linguagem e Cognição” e membro do Grupo de Pesquisa USP “Laboratório de Interações com a Ásia”, do Grupo de Pesquisa multinacional “LP no Mundo”. Foi, até 2017, pesquisadora principal do Projeto Temático FAPESP “História do Português Paulista” no subprojeto História do português paulistano (2006-2015), com produção relevante na área.

RENATA BARBOSA VICENTE

Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, coordenadora do grupo de pesquisa LATEC, presidente do VII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – SIMELP / gestão 2017 – 2019, é doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa Mudança Gramatical do Português? Gramaticalização com estudo de itens e construções em evolução gramatical. Também atua no grupo de pesquisa Projeto: História do Português Paulista/ PHPP: Projeto Caipira. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem Cognição e Sociedade - LINCS na FFLCH-USP.

CRISTINA LOPOMO DEFENDI

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, coordenadora do subprojeto PIBID Letras - campus São Paulo, Doutora e Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Atua como membro dos seguintes grupos de pesquisa: “Linguagem e cognição” (USP-CNPq), “Descrição do Português do Brasil” (IFSP-CNPq) e “Grupo de Estudos da Linguagem do IFSP” (IFSP-CNPq). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Gramaticalização, Mudança Linguística, Livro didático de LP, Leitura e produção textual, Ensino de Língua Portuguesa.

ENUNCIACÃO E LETRAMENTO ACADÊMICO: A CONSTRUÇÃO DA REFERÊNCIA A PARTIR DOS MECANISMOS DE COESÃO TEXTUAL EM RELATÓRIOS DE VISITA TÉCNICA

Arlene Frutuoso Coelho de Oliveira (UFRPE/DL)
Jupiraci Maria Farias Maciel (UFRPE/DL)
José Temístocles Ferreira Júnior (UFRPE/UAEADTec)

1 - INTRODUÇÃO

Na esfera acadêmica, as produções textuais se configuram e ganham sentidos em seus domínios os saberes científicos, culturais e linguístico-discursivos e sociais de diversas áreas se materializam em textos. Diferentemente do contexto da educação básica, nas universidades, os professores costumam trabalhar com a máxima de que os alunos são capazes de produzir tais gêneros textuais baseados em conhecimentos previamente adquiridos durante a formação no ensino fundamental 1 e 2 e médio. Porém, vários alunos não demonstram familiaridade com alguns mecanismos de coesão textual necessário à produção de gêneros de textos que circulam no domínio discursivo acadêmico.

Nesse sentido, foram analisados os mecanismos de coesão textual observáveis em relatórios de visita técnica produzidos por alunos da engenharia civil, com o intuito de investigar o processo de letramento acadêmico dos alunos ao longo do curso. Para isso, procuramos fundamentar nossas análises no conceito de textos desenvolvido por Marcuschi (2008, p.72): “Texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico.”. Em outros termos, para que as palavras se efetivem em textos, alguns elementos são indispensáveis à sua organização e à sua realização como evento comunicativo. Entre esses elementos, destacamos os critérios de textualidade apontados por Beaugrande e Dressler (1981): intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade (segundo os autores, esses cinco fatores são centrados no usuário) e coerência e coesão (ambos centrados no texto). Entre os fatores citados anteriormente, focamos nossa análise nos mecanismos de coesão textual, efetivados através dos elementos conectivos que ligam partes do texto, convertendo um conjunto de palavras em textos presente em Antunes (2017).

2 - MECANISMOS DE COESÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DO LETRAMENTO ACADÊMICO

A coesão textual se realiza na superficialidade do texto, mas pode revelar aspectos mais densos da construção textual, como a referência, a enunciação e os letramentos. Nesse sentido, para organizar os signos disponíveis na virtualidade da língua, faz-se necessária a mobilização de elementos linguísticos responsáveis pelo encadeamento discursivo-textual da língua, tais como: conjunções, preposições, alguns advérbios e suas respectivas locuções que garantem a continuidade do texto. Antunes (2005, p. 50) ressalta que “[...] a continuidade que se instaura pela coesão é, fundamentalmente, uma continuidade de sentido, uma continuidade semântica que se expressa, no geral, pelas relações de reiteração, associação e conexão.” Esses três pontos serão mais bem explicitados no tópico seguinte.

Por ora, voltaremos nossa atenção para os processos de letramento no contexto do ensino superior. Primeiramente começaremos com o conceito de letramento apresentado por Rojo, (2009, p.98) que diz que o “letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalhos, mídias, escola, etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.” Ou seja, o letramento se apresenta como um conjunto de práticas que envolvem a linguagem em diversos contextos sociais. Uma segunda abordagem sobre o tema se deu com Lea e Street (1998), filiados aos Novos Estudos de Letramento: “a aprendizagem no ensino superior implica a adaptação a novas formas de saber: novas maneiras de compreender, interpretar e organizar o conhecimento” (1998, p. 157). Esses saberes não se desenvolvem de maneira autônoma no contato acadêmico, é fundamental que haja interação e orientação dos professores.

Em outras palavras, ao entrar no ensino superior munido de diversos saberes adquiridos não só no contexto escolar como também em outros círculos que envolvem práticas letradas, os alunos são apresentados a novas informações comuns ao meio acadêmico. A convergência desses conhecimentos anteriores e os adquiridos na universidade são fundamentais na construção dos novos saberes, formando assim o embasamento indispensável para desenvolver e compreender diversas atividades na esfera acadêmica, entre elas, a leitura e produção textual.

Como já foi dito, este trabalho focará especificamente no critério da coesão textual estabelecido por meio dos diversos conectivos. Todavia, é importante ressaltar que todos os termos que compõem um texto estão ligados, sejam eles linguísticos ou contextuais. Assim, cadeias coesivas formadas por conjuntos de expressões linguísticas se ligam para construir um referente no texto. Esse referente é a criação na mente dos interlocutores de uma entidade estabelecida no texto. Nesse sentido, é possível entender que a coesão textual não se limita à retomada de objetos de

discurso, mas sinaliza direcionamentos argumentativo e expressivo do locutor. Ou seja, a coesão textual que se estabelece na superfície do texto, expressa no nível da sintaxe, constitui relações também com o nível semântico.

No que concerne às relações textuais, a reiteração, associação e conexão se desdobram nos procedimentos (repetição, substituição, seleção lexical e estabelecimentos de relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraragráficos) que, por fim, se realizam por meio dos recursos. Antunes (2005. p.51) desenvolve um quadro sinóptico no qual podemos observar com mais clareza esses recursos:

RELAÇÃO TEXTUAL	PROCEDIMENTO	RECURSO	
1. Reiteração	1.1 Repetição	1.1.1 Repetição	
		1.1.2 Paralelismo	
		1.1.3 Repetição propriamente dita	de unidades do léxico, de unidades da gramática
	1.2 Substituição	1.2.1 Substituição gramatical	Retomada por: Pronomes, Advérbios
		1.2.1 Substituição lexical	Retomada por: Sinônimos, Hiperônimos, Caracterizadores situacionais
		1.2.3 Elipse	Retomada por: Elipse
2. Associação	2.1 Seleção Lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	Por antônimos por diferentes modos de relações de parte/todos
3. Conexão	3.1 Estabelecimento de relações sintático-semântica entre termos, orações, períodos parágrafos e blocos supraragráficos	Uso de diferentes conectores	Preposição conjunção advérbios e respectivas locuções

Os relatórios de visita técnica, produzidos por alunos do curso de Engenharia Civil da UFRPE/UACSA, desenvolvidos no 1º e 5º período da mesma turma foram identificados com as letras de A-Z seguidas dos números dos períodos. Os nomes dos alunos foram retirados de todas as análises.

1º Período				5º Período	
Relatório A1	Relatório G1	Relatório M1	Relatório S1	Relatório A5	Relatório F5
Relatório B1	Relatório H1	Relatório N1	Relatório T1	Relatório B5	Relatório G5
Relatório C1	Relatório I1	Relatório O1	Relatório U1	Relatório C5	Relatório H5
Relatório D1	Relatório J1	Relatório P1	Relatório V1	Relatório D5	Relatório I5
Relatório E1	Relatório K1	Relatório Q1	Relatório X1	Relatório E5	
Relatório F1	Relatório L1	Relatório R1	Relatório Z1		

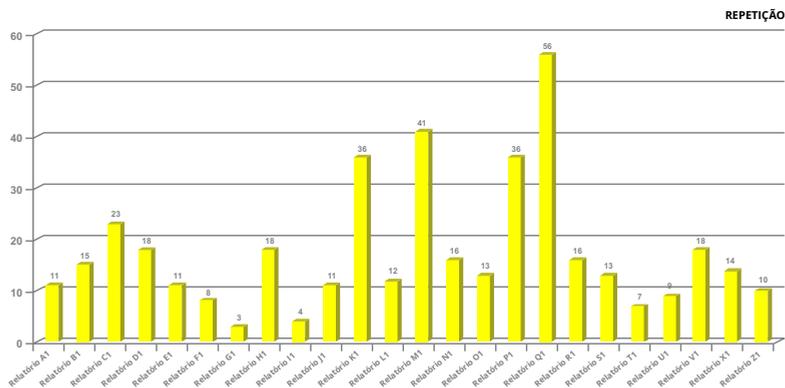
3 - ANÁLISE DOS MECANISMOS DE COESÃO NA ESCRITA DOS ALUNOS NO ÂMBITO ACADÊMICO

Para identificar os mecanismos de coesão textual, utilizamos como base o quadro sinóptico apresentado por Antunes (2005), citado no tópico 3. Buscamos identificar os seguintes procedimentos:

3.1 - Análises relatórios do 1º período

Apresentamos a seguir os resultados parciais obtidos das análises dos relatórios do primeiro período. Para representar as ocorrências dos mecanismos de coesão textual no corpus da pesquisa, foram elaborados gráficos e na sequência são apresentados fragmentos dos textos dos relatórios que ilustram o fenômeno abordado.

3.1.2 - Repetição



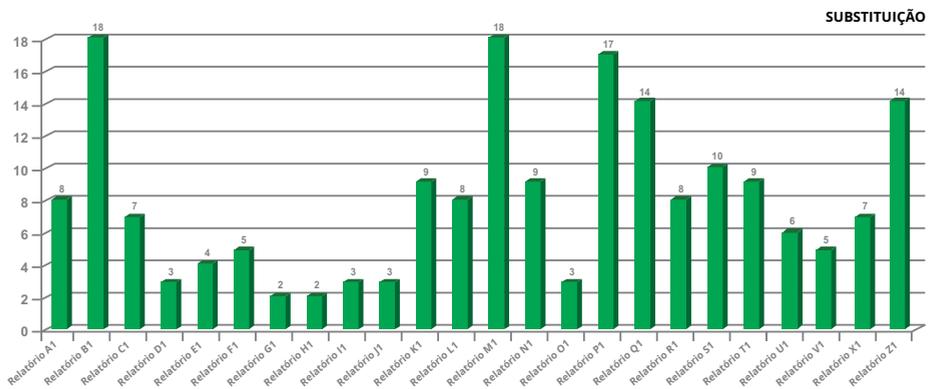
O recurso da repetição foi amplamente utilizado pelos alunos. Entre os três recursos possíveis, o recurso de repetição propriamente dita foi o mais empregado. Destacamos um exemplo retirado do relatório Q1, e nele podemos observar que as palavras obras e canteiro são repetidas sempre para designar o lugar objeto da visita técnica. Trata-se, pois, de uma repetição propriamente dita efetivada a partir da utilização de unidades lexicais.

O planejamento do **canteiro de obra** busca melhorar o processo construtivo, reduzindo perdas, recolocações desnecessárias e tempo, logo a importância de sua escolha.

O tipo de **canteiro** utilizado na **obra** do edifício empresarial Grand Tower Shopping foi o **canteiro** amplo. Os amplos são aqueles em que a construção toma um espaço pequeno do terreno, o que torna ilimitada as opções e não encontra-se tanto problema com o fluxo e acessos na **obra**.

Canteiros amplos não são comuns em centros urbanos, como exemplos: condomínios residenciais horizontais e **obras** isoladas como barragens e hidroelétricas.

3.1.3 - Substituição



O recurso foi identificado em todos os relatórios, tanto a substituição lexical quando a substituição gramatical e em menor ocorrência a elipse. A seguir temos dois exemplos retirados do relatório M1 e B1, o primeiro de substituição lexical o segundo de substituição gramatical.

No dia 26 de novembro de 2014 realizou-se uma **visita técnica** pelos alunos do curso de Engenharia Civil da UFRPE-UACSA ao empreendimento Grand Tower Shopping (GTS) – obra da CONIC Construtora. Esta visita foi organizada pela Prof.^a Juliana Macedo, que ministra a disciplina de Gestão da Produção e o principal intuito dessa **atividade** foi proporcionar o contato dos alunos do curso de Engenharia Civil com as operações realizadas durante uma construção civil.

A expressão visita técnica foi substituída pela palavra atividade ao ser retomada na sequência do texto. Esse processo de reiteração por substituição lexical usando hiperônimos foi observado em vários relatórios produzidos pelos alunos no primeiro período do curso.

Este relatório tem por objetivo analisar como se encontra a gestão da produção no andamento da construção do empresarial **Grand Tower Shopping** Recife, em Pernambuco, pela construtora Conic, versando, principalmente, sobre o layout **do mesmo**.

No exemplo, podemos observar que o substantivo Grand Tower Shopping é substituído pelo pronome demonstrativo mesmo ao ser reiterado na conclusão do parágrafo, assim, ocorre uma reiteração por substituição gramatical.

A substituição por elipse foi utilizado em alguns relatórios, esse recuso foi observado e em menor número que as demais. A seguir destacamos um exemplo retirado do relatório F1.

Um layout bem planejado é fundamental para acelerar as atividades, evitar desperdício e garantir segurança aos funcionários e visitantes.

Como explicamos no tópico anterior, o recurso da paráfrase pode causar ambiguidade ao texto, porém no recorte aqui apresentado a elisão da palavra canteiro citada no título não oferece prejuízos a compreensão.

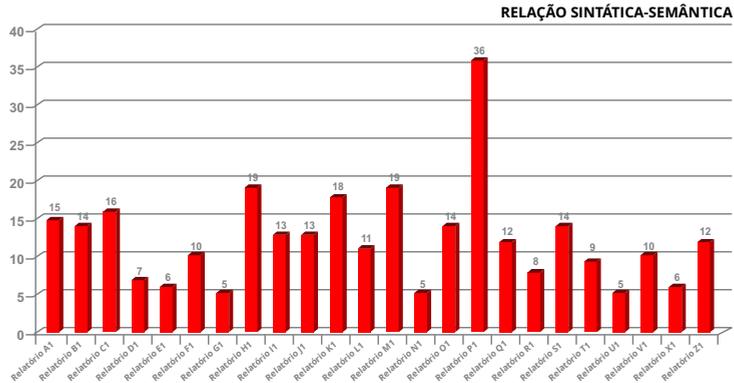
3.1.4 - Seleção Lexical

Este recurso foi pouco observado nos relatórios, ocorrendo apenas quatro vezes nas análises, Antunes (2005) salienta que para o uso desse recurso é necessário não apenas o conhecimento da gramática, mas também domínio do léxico que faz parte do contexto dos temas.

Sua organização neste empreendimento se deu pela divisão de setores que poderiam ser identificados pela localização e pela forma na qual se apresentavam. **O primeiro setor delimitava-se por uma faixa à direita da entrada, onde se encontravam alguns materiais como blocos de concreto, banheiros, entulho de ferragens, carpintaria e sala de EPI's, já mais a frente, estavam localizados o vestiário e alojamento. Ainda à direita da entrada também estavam as ferragens e alguns outros componentes metálicos. Dentro do edifício se encontra o refeitório que foi transferido para essa locação interna para deixá-lo em uma disposição estratégica que facilita a organização e o fluxo de funcionários no horário das refeições.**

Nos primeiros períodos os alunos ainda não estão familiarizados com os contextos e prática do universo acadêmico ou do curso, assim sendo, esse pode ser um dos motivos da pouca ocorrência da seleção lexical como recurso nos textos.

3.1.5 - Estabelecimento de relação sintático-semântica

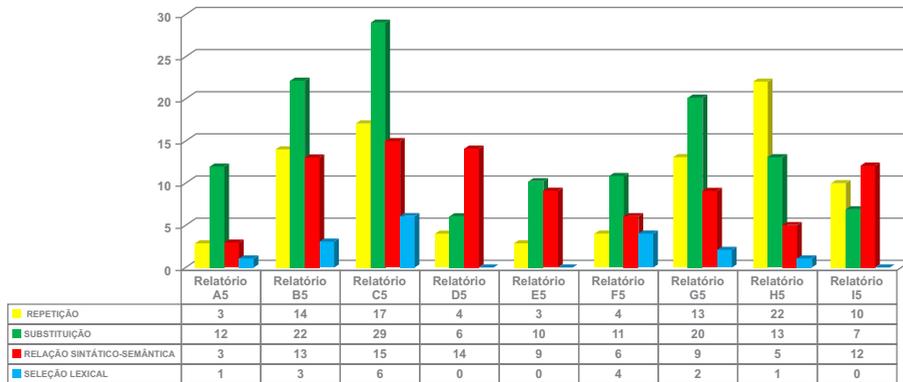


Os usos dos diversos conectivos podem estabelecer diversos tipos de relações textuais, como casualidade, temporalidade condicionalidade, alternância ou finalidade, assim garante a sequência textual. Observamos o uso desses conectivos em diversos relatórios, os alunos mesmo no primeiro período apresentam certo domínio desse mecanismo, provavelmente adquirido nos anos escolares anteriores. No exemplo abaixo, retirado do relatório P1, os conectivos estabelecem diferentes tipos de relação, como comparação (tanto/quanto) e casualidade (assim/ uma vez que).

• Seu sistema de estaqueamento foi misto, sendo utilizadas **tanto** estacas metálicas, **quanto** pré-moldadas (concreto). O principal motivo foi pelo fato das estacas metálicas necessitarem de um grande local para armazenamento/estocagem, demandando, **assim**, **uma vez que** as peças eram provenientes de Minas Gerais e vinham em grandes quantidades.

3.2 - Análises dos relatórios do 5º período

Apresentaremos a seguir as análises dos relatórios de visita técnica do quinto período. Como a amostra de relatórios produzidos pelos alunos do quinto período do curso foi menor que o número de relatórios dos alunos do primeiro, optamos por apresentar os dados em um único gráfico e mantermos os critérios de cores usadas anteriormente para separá-los. Assim, as cores foram usadas da seguinte forma: amarelo para indicar o procedimento de reiteração, verde para o procedimento de substituição, azul para seleção lexical e vermelho para estabelecimento de relação sintático-semântica.



3.2.1 - Reiteração

A seguir apresentaremos os exemplos retirados dos relatórios, começando pelo processo de repetição, o recurso foi o segundo mais usado nos relatórios do quinto período, entre as três formas de fazê-lo paráfrase, paralelismo e repetição propriamente dita, essa última foi a de maior ocorrência e a primeira a de menor e não observamos casos do uso do paralelismo. O recorte foi retirado do relatório B5.

Em 27 de agosto de 2016, em cumprimento as exigências e orientação da professora da disciplina de geologia: Cecília, **os alunos** do curso de engenharia civil na Universidade Federal Rural de Pernambuco realizaram uma visita técnica ao Campus definitivo da UACSA, situada no bairro da Chameca no Município de cabo de Santo Agostinho - PE.

Definido pelo cronograma da **construtora** da unidade **os alunos** tiveram, junto com o engenheiro e **técnicos** da obra, discussões sobre a construção do **campus**, destacando-se os aspectos da estrutural final que será entregue pela **construtora**, além de exposição de vídeo ilustrativo da maquete final no **campus**. Foram desenvolvidas também atividades de acompanhamento do processo construtivo da fundação dos prédios das estruturas em construção, conduzido por responsáveis **técnicos** da empresa.

Podemos observar o uso do recurso de repetição propriamente dita das palavras alunos, construtoras, técnicos e campus, ou seja, é uma reiteração por repetição da unidade do léxico.

3.2.2 - Substituição

Inicialmente **os alunos** foram conduzidos à sala de reuniões do escritório central da obra, onde as medidas básicas de segurança na obra, assim como detalhes do projeto foram apresentados **a s discentes** e professores supervisores. Na ocasião, a equipe de engenharia

Observemos nesse exemplo que as palavras destacadas os alunos e aos discentes são sinônimas e se referem ao mesmo grupo de pessoas. Substituir uma palavra por outra de mesmo significado ou significado próximo também é um recurso coesivo da substituição lexical. Usar um sinônimo reitera o foco narrativo sem o uso da repetição.

Antes de se iniciar efetivamente as construções foi realizada a análise topográfica do terreno, através da sondagem. A sondagem é um processo muito usado para conhecer o subsolo fornecendo subsídios indispensáveis para escolher o tipo de fundação a ser utilizada, sendo este teste muito importante para a Construção Civil.

... = tipo de solo da obra ?

O conhecimento do tipo de solo é importante para se conhecer o comportamento esperado ao receber cargas. A sondagem prossegue até a profundidade especificadas pelo progrestitas ou então até que a percussão atinja material duro como, por exemplo, rocha, matações, sixos ou cascalhos de diametro grande.

hiperônimo

Retomando o exemplo citado anteriormente retirado do relatório A5, o pronome este presente na terceira linha é uma retomada por substituição, isto é, ele substitui a palavra sondagem por uma unidade gramatical, no caso o pronome este. Como os pronomes retomam termos citados anteriormente no texto, há ocorrência de uma retomada anafórica. No segundo parágrafo, na oração destacada a palavra solo foi suprimida: o comportamento esperado (do solo) ao receber cargas. Entretanto, a supressão da palavra não comprometeu o entendimento, ou seja, mesmo sem a palavra solo o foco não é perdido, trata-se do recurso elipse.

O conhecimento do tipo de solo é importante para se conhecer o comportamento esperado ao receber cargas. A sondagem prossegue até a profundidade especificadas pelo progrestitas ou então até que a percussão atinja material duro como, por exemplo, rocha, matações, sixos ou cascalhos de diametro grande.

hiperônimo

Por fim, nas últimas linhas do parágrafo acima retirado também do relatório A5, observa-se que material duro abarca os termos rocha, seisos ou cascalhos de diâmetro grande, quer dizer, material duro é o hiperônimo dos demais termos em destaque. O hiperônimo é um dos recursos da substituição lexical, esse recurso também foi largamente explorado nos relatórios.

3.2.3 - Seleção lexical

Em 27 de agosto de 2016, em cumprimento as exigências e orientação da professora da disciplina de geologia: Cecília, os alunos do curso de engenharia civil na Universidade Federal Rural de Pernambuco realizaram uma visita técnica ao Campus definitivo da UACSA, situada no bairro da Chameca no Município de cabo de Santo Agostinho - PE.

Ao fazer uma análise dos termos destacados do relatório B5, notamos que eles pertencem ao universo acadêmico. Assim, sabendo que é um relatório (modelo de trabalho acadêmico), de um aluno, com o objetivo de relatar uma atividade estudantil, os termos estabelecem facilmente uma relação de significado com o contexto. O recurso de associação por diferentes modos de relação de parte/todo liga as palavras do texto umas às outras e todas em torno do eixo temático. A escolha do vocabulário é mais um recurso de coesão textual.

3.2.4 - Conexão

A imagem 1. acima, apesar de não está com ótima qualidade visual, mostra o perfil geológico do terreno da obra exposto pelo engenheiro, **que é** montado a partir da junção das informações de cada amostra de sondagem.

Consequente a isso, o engenheiro Jackson relatou que a partir dessas informações do solo, percebeu-se que o solo em questão era de boa resistência, **e que** não foi necessário um cuidado especial com o nível do lençol freático, **pois** estavam muito acima do mesmo. Tais aspectos, fez com que viabilizasse o uso de fundações diretas na maioria das edificações do Campus, tomando o cuidado de aplicar um melhoramento no solo que iria receber a fundação. **Para isso**, lançou-se concreto ciclópico de 8 MPa numa escavação de 200m³ que iria receber o embasamento das sapatas.

O trecho selecionado foi retirado do relatório E5, para exemplificar a atuação do recurso conexão no corpo do texto. Observemos o primeiro termo destacado no exemplo: o "que" liga as duas orações, a principal e a auxiliar, e elas exercem relação de complementação. No segundo caso, a expressão "consequente a isso" expressa a ordem dos acontecimentos dos fatos. Assim sendo, a relação é de temporalidade. No quarto ponto destacado, temos uma relação de justificativa entre a primeira e a segunda oração, ligadas pela conjunção "pois". Por último, observamos relação de finalidade representada pela expressão "para isso".

Após a análise dos mecanismos de coesão nos textos, observou-se que os alunos detêm conhecimento a respeito das relações coesivas no texto, seus respectivos procedimentos e recursos, tanto no primeiro quanto no quinto período, provavelmente adquirido durante os anos escolares anteriores, porém em vários momentos foram empregados de maneira singular. Outro ponto é a estruturação textual. O gênero relatório de visita técnica requer um tipo de formatação específico (índice, introdução, objetivos e outros). Apesar de apresentarem essas estruturas, os relatórios observados nem sempre apresentavam uniformidade quanto à estrutura composicional, principalmente no primeiro período.

Outro fator observado foi uma grande variação entre os relatórios no uso dos procedimentos textuais tanto nos gráficos do primeiro quanto no do quinto período. Esses dados nos leva a questionar, mais uma vez, o letramento dos alunos. Não há uma homogeneidade ou nivelamento quando o aluno entra no meio acadêmico nem durante a evolução do curso. Os alunos desenvolvem os trabalhos de forma singular. O processo de letramento acadêmico é gradativo e envolve particularidades do modo com que o conhecimento é produzido e organizado em cada área e se materializa em gêneros de texto. Nesse sentido, ao observar os mecanismos de coesão em textos produzidos por alunos em diferentes períodos ao longo da graduação em Engenharia Civil, é possível vislumbrar aspectos que apontam para o crescimento gradativo e singular, podemos tomar como exemplo o aumento do procedimento seleção lexical observável nos textos dos alunos do 5º período em relação aos textos produzidos pelos alunos do 1º período. Em outras palavras, a ampliação das práticas de letramento acadêmico, natural à medida que os alunos têm acesso a diversas leituras recorrentes em áreas de conhecimento a que têm acesso, interfere nos mecanismos de coesão textual e, nesse sentido, há uma correlação entre o letramento acadêmico e a apropriação dos fatores de textualidade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Lutar com palavras: coesão e coerência**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

_____. **Textualidade: noções básicas e implicações pedagógicas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017

STREET, B. V. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

ARLENE FRUTUOSO COELHO DE OLIVEIRA

Aluna da graduação em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desenvolve pesquisa na Iniciação Científica no projeto “Enunciação e letramentos: os gêneros textuais acadêmicos e a produção textual nas Engenharias”.

JUPIRACI MARIA FARIAS MACIEL

Aluna da graduação em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desenvolve pesquisa na Iniciação Científica no projeto “Enunciação e letramentos: os gêneros textuais acadêmicos e a produção textual nas Engenharias”.

JOSÉ TEMÍSTOCLES FERREIRA JÚNIOR

Graduado em Letras pela Universidade Federal da Paraíba, onde desenvolveu sua pesquisa de mestrado em Linguística, com ênfase em Aquisição da Linguagem e Linguística da Enunciação. Possui doutorado também em Linguística pela UFPB, com um período sanduíche na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atuando principalmente nos seguintes temas: constituição subjetiva; enunciação; interação mãe-bebê; dêixis; indicadores de subjetividade; Benveniste; categoria de pessoa; autismo. Foi revisor dos Referenciais Curriculares da Educação do Estado da Paraíba. Atualmente é professor adjunto II da Universidade Federal Rural de Pernambuco.

GÊNERO E AGÊNCIA: ASPECTOS RETÓRICOS NA PRODUÇÃO DE TRAILERS CINEMATOGRAFICOS E GÊNEROS AFINS*

Paloma Pereira Borba Pedrosa (UFRPE/UAEADTec)

1 - INTRODUÇÃO

A chegada do século XXI impôs à sociedade o desafio de articular, cada vez mais, conhecimento e práticas sociais. Diante dessa demanda, os estudos da linguagem reservam um interesse particular pela compreensão do papel que os diversos gêneros que circulam socialmente, intermediando as interações entre as pessoas, desempenham. Na tentativa de oferecer contribuições ao estudo acerca dos processos de produção e recepção de textos na sociedade, teóricos filiados a diferentes áreas de pesquisa direcionaram suas investigações para os gêneros textuais. Hoje, é possível enumerar diversas linhas de pesquisa – que recebem contribuições não apenas da Linguística, mas de áreas afins, como a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia – que têm como preocupação central a relação estabelecida entre os textos que circulam em diferentes esferas da sociedade e a maneira como as pessoas pensam e agem.

Segundo Marcuschi (2002, p.19),

os gêneros são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.

Nessa perspectiva, se a interação se dá impreterivelmente através de algum gênero, este pode ser concebido como um registro incontestável das atividades humanas, um documento através do qual é possível perceber a mobilização de sistemas de crenças e valores, relações de poder e marcas de contextualização, que permitem que seja traçado o perfil de determinadas comunidades discursivas. Por isso, o estudo dos gêneros apresenta-se tão relevante para diversas áreas de pesquisa, pois através dos textos que produzimos cotidianamente revelamos aspectos importantes de nossa vida em sociedade.

* O presente trabalho é um recorte da tese "A construção dos sentidos no trailer cinematográfico: aspectos socioretóricos", de minha autoria, sob orientação da Profa Maria Medianeira de Souza, defendida em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco.

Os estudos retóricos de gêneros, que servem de aporte teórico a este trabalho, se apoiam na concepção de gênero como ação social (cf. MILER, 1984). Segundo os teóricos desse campo de atuação, ao produzirmos um texto, objetivamos agir ou fazer com que nossos interlocutores ajam a partir dele. Para isso, é preciso que os gêneros desenvolvam formas reconhecíveis socialmente, em um processo que é denominado de tipificação. De acordo com Bazerman (2006, p.29), “uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias”. Isso não quer dizer que a abordagem sociorretórica busque uma classificação dos gêneros a partir dos limites impostos pela estrutura; os teóricos dessa vertente destacam o fato de que a identificação dos gêneros acontece a partir da familiaridade que os indivíduos têm com aquela forma tipificada e com o tipo de situação e ação que a ela está atrelada. Sendo assim, os gêneros são definidos pela retórica em uma perspectiva pragmática, na qual são observados os elementos envolvidos no contexto de produção de um texto, tais como os objetivos, os participantes e a situação.

Dado o caráter retórico dos gêneros, observamos que estes são responsáveis por mudanças retóricas; ou seja, como os gêneros são construídos social e contextualmente, eles tendem a mudar, caso necessário, de acordo com as mudanças sociais. Por esse motivo, uma de suas características inerentes é a flexibilidade, a capacidade de adaptar-se às demandas sociais, o que permite tanto o desaparecimento quanto a emergência e transmutação dos gêneros, de acordo com as necessidades de seus usuários. É preciso considerar, no entanto, que existem gêneros que, por sua configuração, pela função social que desempenham e pelas demandas do próprio universo no qual transitam, têm maior predisposição à mudança do que outros. A publicidade, por exemplo, é reconhecidamente uma área de criação e produção bastante flexível e predisposta à inovação.

Ancorados na necessidade de seduzir, convencer, persuadir o consumidor, os textos publicitários vêm sofrendo adaptações ao longo dos anos, na tentativa de criar empatia com seus interlocutores, gerar encantamento, “produzir” necessidades; para atingir esse intuito, os publicitários fazem uso de técnicas variadas, adaptadas às especificidades dos recursos tecnológicos de que a sociedade dispõe. Desta forma, os gêneros que circulam nesse domínio publicitário trazem consigo esse potencial criativo, essa capacidade de reinvenção constante. É, pois, partindo desses pressupostos que justificamos nosso interesse pela investigação do gênero trailer.

2 - UM GÊNERO EM CARTAZ: BREVE PERCURSO SÓCIO-HISTÓRICO DO TRAILER

Criados no início do século XX, os trailers tinham a função de manter a frequência das salas de cinema através da divulgação dos filmes. Para convencer os espectadores a retornar e conhecer novas atrações, foram sendo desenvolvidas estraté-

gias mais complexas de persuasão. Hoje, os trailers são considerados uma das mais importantes peças publicitárias para a indústria cinematográfica. Aliando as funções de oferecer ao público uma sinopse do filme ao qual se reporta e de seduzir os espectadores, convencendo-os a retornar ao cinema para assistir à obra na íntegra, os trailers ganharam importância e popularidade, passando a ser exibidos na programação da televisão e em diversos portais da internet. Hoje, existem empresas especializadas na produção de trailers para o cinema americano que chegam a cobrar cerca de 500 mil dólares pela produção de uma peça dessa natureza.

A história do trailer remonta ao início do século XX. De acordo com Santos (2009), as primeiras utilizações dos trailers em cinemas americanos ocorriam ao final da exibição dos filmes. Os exibidores pretendiam, a partir do uso dos trailers, motivar os espectadores a voltarem aos cinemas para assistir a outros filmes e criar intervalos na programação, que antes era contínua. Esta medida evitava que as pessoas permanecessem na sala ao fim da exibição e assistissem a vários filmes pagando o valor de apenas um ingresso. Posteriormente, com o processo de profissionalização na indústria cinematográfica, os créditos dos filmes foram aumentando e, em função disso, os espectadores precisavam esperar muito para assistir aos trailers, que foram perdendo audiência. Por conta disso, passaram a ser exibidos antes dos filmes, como ocorre até hoje.

O encantamento exercido pelos trailers sobre o público fez com que o gênero se popularizasse e atraísse cada vez mais pessoas às salas de exibição, gerando um grande interesse, por parte dos estúdios, pela produção desses filmes promocionais. Esse movimento deu origem às trailers houses, empresas especializadas na produção do gênero. Como mencionamos, a partir da década de 70, o trailer, antes restrito ao público que frequentava os cinemas, passou a ser exibido também na televisão, e na década de 90, deu-se o início do processo de popularização e democratização do acesso à internet, que passou a constituir um novo lócus para a publicidade, inclusive para a indústria cinematográfica. Não restam dúvidas de que os trailers representam um bom negócio. Segundo Hediger (apud SANTOS, 2009), os trailers consomem cerca de 4,5% dos orçamentos dos filmes, mas são responsáveis diretamente por, pelo menos, cerca de 20% de sua audiência. Diante do exposto, é inegável o poder discursivo e o alcance social do gênero em questão.

Prosseguindo com a sua função original, o trailer pode ser classificado como um gênero do domínio publicitário que tem como objetivo principal seduzir, encantar os espectadores ao ponto de motivá-los a voltarem ao cinema para assistir ao filme por ele sintetizado. Para alcançar essa finalidade, seus produtores lançam mão de recursos discursivos e tecnológicos variados, os quais são utilizados a serviço da construção de uma estrutura narrativa de caráter peculiar. Sobre a natureza do gênero trailer, Kernan (2004, p.01) destaca:

(...) mesmo sendo uma forma de publicidade, eles são uma forma única de exibição da narrativa fílmica, em que o discurso promocional e o prazer narrativo estão conjugados (...). Trailers são paratextos fílmicos especialmente interessantes numa era em que as narrativas promocional e visual são cada vez mais difíceis de separar em todos os meios de massa.

Conforme pontua a autora, os produtores do trailer têm o desafio de, num espaço de tempo de cerca de dois minutos, envolver o público de tal forma que as pessoas saiam do cinema ainda impressionadas com o trailer visto antes da exibição do filme ao qual foram assistir, de modo que esse envolvimento, essa curiosidade desencadeada façam com que tenham vontade de assistir ao filme promovido.

Para alcançar êxito no seu propósito, os produtores precisam selecionar as cenas adequadas e posicioná-las em uma sequência que, além de envolvente, precisa ser coesa e coerente o suficiente para que o espectador possa ter uma ideia do enredo como um todo. Entretanto, apenas a sequência das cenas não é suficiente para que o discurso que se pretende construir seja sedutor e compreensível. Por isso, entram em cena outros modos de representação, como a trilha sonora, a locução, a iconografia, textos produzidos pelos próprios produtores para exaltar aspectos do filme, como a participação de determinados atores, o trabalho de um diretor consagrado, o fato de o filme ter recebido indicações a prêmios importantes etc. Também é muito comum o uso do discurso de autoridade, através da exibição de excertos de críticas positivas ao filme, publicadas em veículos de grande circulação, como uma forma de conferir qualidade ao filme, legitimar o discurso comercial do trailer.

A fim de discutir um dos aspectos referentes à estratégia através da qual se constitui a narrativa e o caráter persuasivo do gênero, analisamos, na sequência, o trailer do filme *127 horas* (EUA, 2010)²¹, para que observemos como o processo de tipificação contribui para que a interação entre as pessoas, por intermédio dos gêneros, ocorra dentro dos limites de compreensão previstos para a situação em questão. Por fim, discutimos a relação retórica e intertextual dos trailers com outros gêneros que fazem parte do mesmo sistema de gêneros.

3 - DOMÍNIO DISCURSIVO E SISTEMA DE GÊNEROS: A RELAÇÃO ENTRE TRAILER, PÔSTER, SINOPSE E RESENHA

Partindo do pressuposto de que através dos gêneros realizamos ações, é possível afirmar que algumas atividades humanas mobilizam uma gama variada de gêneros, os quais se encontram, muitas vezes, conectados pelas ações encadeadas que motivam. O fato de essas ações estarem relacionadas revela que alguns gêneros,

²¹ O trailer pode ser assistido, na íntegra, no endereço https://www.youtube.com/watch?v=ivp3l_8shRg. Em função do limite de espaço delimitado para a publicação do artigo, optamos por integrar ao corpo do texto apenas alguns stills (cenas) pertinentes aos aspectos mencionados na análise.

mesmo sendo produzidos para atender a finalidades distintas, acabam fazendo parte de um mesmo “caminho” percorrido pelo leitor, pois pertencem a instâncias discursivas comuns ou afins, que dialogam entre si. No caso do trailer, cuja principal finalidade é promover um filme, reconhecemos que faz parte do domínio da publicidade, no qual identificamos outros gêneros promocionais, como é o caso do pôster.

A produção de um trailer e de um pôster de um filme, entretanto, não necessariamente são atividades executadas por um mesmo autor, assim como a equipe de produção do filme é diferente da que executa o trailer. Uma vez que filme e trailer são gêneros que, apesar de diretamente relacionados, possuem estrutura diferente, pois atendem a fins distintos e mobilizam ações diferentes, a execução de cada um constitui uma demanda de trabalho bastante específica, a qual exige a participação de profissionais especializados. No caso dos trailers, sua execução é responsabilidade de trailer houses, empresas especializadas nas quais atuam profissionais que, geralmente, já trabalharam na produção de filmes, mas que se especializaram na produção de trailers. Isso nos mostra que os gêneros mencionados são institucionalmente marcados e legitimam práticas discursivas culturalmente estabelecidas e compartilhadas, ou seja, fazem parte do mesmo domínio discursivo. Essas “esferas da atividade humana”, nos termos de Bakhtin, dão origem a diversos gêneros que, de alguma forma, têm relação com as instituições que os instanciam, as quais, segundo Marcuschi (2008, p.155), “constituem práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder”.

Considerando que o processo de produção de um *trailer* envolve etapas como pesquisa, planejamento, seleção de cenas, edição, adição de som e efeitos, entre outras, é possível afirmar que esse processo origina diversos gêneros, os quais estão relacionados a cada uma das etapas percorridas até a finalização e distribuição do *trailer*. Desta forma, reconhecemos que a produção de um único *trailer* mobiliza um verdadeiro *conjunto de gêneros*, o qual pode ser definido, de acordo com Bazerman (2006, p.32), como “a coleção de tipos de textos que uma pessoa num determinado papel tende a produzir”. Tendo em vista que o processo de produção de um *trailer* é complexo e envolve várias etapas, este geralmente é executado por equipes de trabalho, e não por um único autor. Cada um dos integrantes da equipe produz seu próprio conjunto de gêneros, sendo assim, por trás da elaboração de um único trailer foi constituído, certamente, um sistema de gêneros. Deste sistema, fazem parte tanto os gêneros que estão diretamente relacionados a essa atividade, a exemplo de roteiros, *storyboards*²², solicitações de orçamento e anotações diversas, como gêneros que compartilham o mesmo domínio discursivo ou pertencem a esferas afins.

²² Storyboards são organizadores gráficos, tais como uma série de ilustrações ou imagens arranjadas em sequência com o propósito de pré-visualizar um filme, animação ou gráfico animado. Todo filme, seja ele feito para um comercial de TV, uma novela ou mesmo um filme longa-metragem tem em comum o fato de que antes de ser finalizado é representado por uma sequência de quadros, como a que visualizamos abaixo, do filme “Homem de Ferro”.

Figura 01: Storyboard do filme “Homem de Ferro”

Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Storyboard> Acesso em 03/03/12.



A observação do sistema de gêneros que está relacionado a uma determinada atividade humana nos permite melhor compreender esta atividade, bem como o contexto no qual está inserida e as intenções e/ou propósitos atrelados a ela. Concluímos, portanto, que uma concepção de gêneros baseada apenas em seu aspecto estrutural é, no mínimo, reducionista, pois, como salienta Marcuschi (2008, p.155), “não se pode tratar o gênero de discurso independentemente de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas”. Essa constatação encontra respaldo, também, na definição de sistema de gêneros cunhada por Charles Bazerman, o qual afirma que

Um sistema de gêneros compreende os diversos conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de uma forma organizada, e também as relações padronizadas que se estabelecem na produção, circulação e usos desses documentos. Um sistema de gêneros captura as sequências regulares com que um gênero segue um outro gênero, dentro de um fluxo comunicativo típico de um grupo de pessoas. (BAZERMAN, 2006, p.32)

Em se tratando de uma atividade como a promoção de um filme, com muitos recursos financeiros envolvidos, é preciso que as estratégias para seduzir o público sejam eficazes a ponto de torná-lo um sucesso de bilheteria e garantir lucro aos estúdios responsáveis por sua produção. Sabemos, também, que a depender do sucesso que um filme alcance junto à audiência, ele gerará lucro a partir de outras fontes, além da bilheteria, pois o interesse do público pelo enredo, pelos atores, pode gerar a produção de diversos produtos licenciados, desde álbuns de figurinhas a eletrodomésticos. Destarte, é natural que a campanha promocional de um filme seja integrada por outros gêneros, além do trailer, como o *teaser*²³ e o pôster.

Além disso, como os filmes são produtos da cultura de massa, influenciando a construção de valores e o comportamento das pessoas, geram interesse de diversos veículos de informação. Essa relação entre o estúdio que produz o filme, as empresas responsáveis por sua divulgação e a imprensa é bastante próxima, sendo refletida nos gêneros produzidos em cada um dos domínios. Os veículos de imprensa, como jornais, revistas e portais na internet geralmente têm em seu quadro jornalistas especializados em cinema, os quais produzem textos sobre os filmes lançados. Como esta é uma relação na qual estão em jogo interesses de ambos os lados – indústria cinematográfica e veículos de imprensa – há, muitas vezes, acordos firmados entre as partes para que ambas tirem proveito do que cada uma possa oferecer. Antes de um filme entrar em cartaz, geralmente ocorre um pré-lançamento para convidados importantes e para jornalistas/críticos especializados. Após assistirem aos filmes, esses profissionais publicam textos, desde reportagens a resenhas críticas, através dos quais fornecem informações ao público e/ou emitem sua opinião sobre a obra. Desta forma, os jornalistas obtêm conteúdo de interesse para seus textos e os estúdios e agências têm seus filmes amplamente divulgados e, com sorte, recomendados pela crítica especializada.

²³ De acordo com Santos (2009), Teasers ou avant-trailers são filmes promocionais desenvolvidos para serem exibidos, na televisão ou na internet, com bastante antecedência em relação à data de lançamento do filme. São mais curtos do que os trailers, tendo duração de, no máximo, 60 segundos e apresentam poucas informações acerca do enredo. Seu principal objetivo é gerar expectativa na audiência e fazer com que ela comece a ter alguma referência sobre a obra.

Vejamos o caso da relação entre os trailers e as resenhas críticas publicadas por veículos de imprensa. Estas, de acordo com Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2007), têm como função social apresentar informações selecionadas e resumidas sobre o conteúdo de outro texto, além de comentários e avaliações. Sendo assim, quando a resenha de um filme é positiva, pode cumprir a função, também, de promovê-lo, uma vez que o público, sabendo tratar-se da opinião de um crítico especializado, publicada, muitas vezes, por um veículo que desfruta de credibilidade na sociedade, deixa-se influenciar por esse ponto de vista. Até mesmo quando a crítica é negativa, pode despertar a curiosidade do leitor em relação ao filme e motivá-lo a assisti-lo. Como consequência dessa relação, alguns trailers apresentam, em sua constituição, trechos de críticas positivas, usadas como argumento para persuadir a audiência. É o que ocorre no trailer do filme *127 horas*, o qual analisaremos a seguir.

O filme conta a história real do alpinista Aron Ralston, que luta pela sobrevivência após sofrer um acidente escalando montanhas de Utah, nos Estados Unidos. Aron cai em uma fenda e fica com seu braço imobilizado, preso por uma pedra. No tempo em que fica nessa situação, exatamente 127 horas, ele faz uma retrospectiva de sua vida, que é apresentada ao espectador a partir de seu próprio relato, feito a uma câmera de vídeo que ele havia levado consigo.



A composição do trailer explora, principalmente, dois aspectos do enredo: a aventura vivida pelo protagonista e o seu drama pessoal, na luta pela sobrevivência em situações extremamente adversas. O trailer intercala cenas em que o personagem fala diante da câmera, alternando fluxos de consciência, depoimentos à família e a constatação da dificuldade em que se encontra, sendo estes os momentos responsáveis pelo apelo emocional da trama, e cenas em que são mostrados momentos de aventura, em que o personagem anda de bicicleta, escala, nada em lagos de caverna. As cenas de ação constituem a maior parte do trailer, pois são responsáveis pela construção da narrativa, por situar o leitor no enredo do filme, e também por emocioná-lo com essa história de superação e sobrevivência. No entanto, as cenas constituídas por texto verbal projetado sobre imagens do filme (ao lado) e/ou telas de fundo preto, também têm um papel fundamental na construção dos sentidos nesta peça. Esses textos servem para apresentar à audiência as “credenciais” do filme, como o fato de ele ter sido selecionado para a mostra oficial do Festival de Toronto, a informação de que ele foi dirigido pelo mesmo diretor de “Quem quer ser um milionário?” (vencedor do Oscar de melhor filme em 2009), e



excertos de uma crítica positiva, publicada no Wall Street Journal, em que são feitos elogios tanto ao filme quanto à atuação do ator James Franco, que interpreta a personagem principal, Aron Ralston.

Observamos, no trailer de 127 horas, que os trechos da crítica publicada no Wall Street Journal são integrados à constituição do gênero de forma muito natural, uma vez que este é um recurso recorrente na constituição de vários trailers, sendo assim, a audiência já estaria habituada ao uso desse recurso como intrínseco à natureza do gênero trailer. Torna-se evidente, então, que o trailer e a resenha crítica são gêneros que fazem parte do mesmo sistema de gêneros, mesmo sendo produzidos em domínios discursivos distintos e tendo funções sociais diferentes. Na medida em que o discurso elogioso da resenha é visto com uma estratégia de persuasão que pode atingir, de forma eficiente, o público que assiste ao trailer e influenciar o valor atribuído ao filme, esses gêneros se fundem como parte de uma mesma ação retórica.

Há outros dois frames (ao lado) constituídos por textos verbais que são importantes recursos retóricos: os textos apresentam informações que colaboram para sensibilizar o espectador, envolvê-lo emocionalmente com o enredo. Trata-se da apresentação de um dado extremamente importante, o de que o filme é baseado em um fato verídico e o último frame encerra o trailer com uma mensagem de tom motivacional “Não há força na terra mais poderosa que a vontade de viver”. A narrativa do trailer, em primeira pessoa, ganha um sentido mais significativo a partir do momento em que a audiência sabe tratar-se de um enredo baseado em fatos reais. Esse fator torna a narrativa ainda mais emocionante e confere autoridade e legitimidade ao discurso defendido pelo ator principal. A mensagem final exibida no trailer salienta que não se trata de um filme apenas de aventura, mas uma história que promove a reflexão, que tem a propriedade de levar as pessoas a reverem seus valores e conceitos.

Além da relação estabelecida entre o trailer e a resenha crítica, outros dois gêneros bastante populares integram esse sistema: o pôster e a sinopse. Poderíamos afirmar que ambos fazem uma síntese do enredo do filme que promovem, a diferença é que enquanto a sinopse apoia-se



na linguagem verbal, o pôster precisa sintetizar a ideia que se deseja vender a respeito do filme fazendo uso apenas de uma imagem – ainda que integre vários modos de representação, como cor, tipografia, enquadres e saliências, como é possível observar nos exemplos abaixo:

Figura 02: Pôsteres do filme 127 horas



Fonte: [HTTP://cinemabh.com](http://cinemabh.com) e [HTTP://cinema10.com.br](http://cinema10.com.br)

No primeiro pôster, divulgado nos Estados Unidos, percebemos que o enfoque dado privilegiou a história de sobrevivência do alpinista, o que pode ser percebido através da composição. No topo do pôster, lê-se a frase “A triunfante história real”, seguida pela informação sobre a direção do filme. A imagem em evidência é a cena da queda do personagem na fenda onde ele ficaria preso a uma pedra – que também aparece na composição – por 127 horas. O encontro dos paredões rochosos com o alpinista e a pedra no centro sugere o formato de uma ampulheta, reforçando o tempo vivido pelo personagem nessa situação adversa. São evidenciados, também, o nome do ator que interpreta o protagonista (James Franco), o título do filme e o enunciado “Cada segundo conta”, que também salienta a importância do tempo na luta pela sobrevivência do alpinista.

Na versão feita para o mercado brasileiro, a disposição dos enunciados, os quais são reproduzidos, é a mesma. O que muda é o elemento saliente, que neste caso é a imagem, em close, do ator James Franco, que interpreta a personagem central.

A estratégia adotada aqui privilegiou a personagem, e não o enredo. A estratégia utilizada valorizou, também, a imagem do ator, uma vez que este é um dos fatores que contribuem para o sucesso do um filme: a presença de estrelas no elenco. O que nos chama atenção é que em ambos é possível identificar estratégias utilizadas também no trailer, como o uso comum de alguns enunciados, a ênfase nos dois aspectos principais do enredo – a aventura vivida pelo personagem e o seu drama pessoal – e o destaque dado ao ambiente inóspito em que se passa a narrativa. Esses fatores são mencionados também na sinopse do filme, estruturada da seguinte forma:

Baseado na história real de como alpinista Aron Ralston lutou para salvar a própria vida após um acidente. Em maio de 2003, Aron (vivido por James Franco) fazia mais uma escalada nas montanhas de Utah, Estados Unidos, quando acabou ficando com seu braço preso em uma fenda. Sua luta pela sobrevivência durante mais de cinco dias (durou 127 horas) foi marcada por memórias e momentos de muita tensão. Dirigido por Danny Boyle, o longa conquistou seis indicações ao Oscar. (Fonte: [HTTP://www.adorocinema.com](http://www.adorocinema.com) Acesso em 29/02/2010)

A maneira como são produzidos cada um dos gêneros aqui mencionados, que constituem o sistema de gêneros relativo ao sistema de atividades que envolvem a promoção do filme é única, pois cada um dos textos apresenta uma constituição própria devido a aspectos como o suporte através do qual são veiculados, a linguagem da qual se utilizam, a audiência prevista, a função que cumprem e as particularidades dos processos de produção e indexação de cada um deles. Todavia, é possível afirmar que eles compartilham elementos composicionais que demonstram à audiência a relação estabelecida entre eles. Percebemos, então, que o processo de composição de um trailer pode ser considerado uma ação retórica bastante complexa, pois envolve as etapas relativas à sua própria produção e a relação que estabelece dentro de um sistema do qual fazem parte outros gêneros com os quais comunga uma série de aspectos.

Não é nosso objetivo, nesse trabalho, tratar de forma mais aprofundada desse sistema de atividades relacionado à promoção de um filme, este seria um tema para outra pesquisa. No entanto, a observação do espaço ocupado pelo trailer nesse sistema de gêneros, as relações intertextuais mantidas com outros textos e o compartilhamento de propósitos comuns nos dão uma perspectiva mais ampla sobre a ação retórica da qual faz parte o nosso objeto de estudo.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão acerca dos pressupostos teóricos que envolvem os Estudos Retóricos de Gêneros (ERG), os quais servem de suporte a esta pesquisa, sustenta que as motivações dos produtores determinam a maneira como um gênero será concebido, considerando a situação de produção na qual se dá a composição dos textos. Essa situação envolve a relação estabelecida entre fatores como o público-alvo ao qual se destina determinado texto, o suporte através do qual ele será veiculado, a esfera de circulação na qual atuará e o contexto social, histórico e cultural que situa essa produção. Sabendo que esses fatores são mutáveis, pois trabalhamos com uma perspectiva social e discursiva da linguagem, os trailers, objeto de nosso estudo e análise, também passaram por mudanças e ajustes, desde a sua criação, para atender a essas exigências retóricas. Esse percurso e a forma como essas mudanças atuaram no processo de tipificação do gênero são fatores que precisam ser considerados para que se alcance um entendimento mais amplo da natureza do gênero e de como de se o processo de agência em sua produção.

Essa breve discussão, no entanto, revela, através da análise do caso do trailer, como o processo de produção textual ocorre de forma situada, relacional, no que diz respeito à proximidade e às intersecções com outros gêneros e consoante a interesses específicos de seus produtores, considerando expectativas de recepção da audiência.

Reafirmamos, portanto, que a relação entre um gênero e a audiência para a qual ele se destina é construída a partir de diversos processos que envolvem as etapas percorridas pelo texto desde a sua concepção, passando pela execução, a recepção e as ações que ele provocará no interlocutor. Partindo da consciência acerca do papel do trailer enquanto gênero capaz de influenciar a tomada de valores e a maneira como as pessoas agem, movimentando uma indústria milionária como a cinematográfica, esperamos, através desse trabalho, contribuir para a discussão acerca do papel social desempenhado pelos trailers, das relações de poder que eles mobilizam e das intenções que movem a sua produção. Considerando tratar-se de um gênero relativamente recente e que ainda não possui muitos estudos dedicados a ele, este trabalho é um convite à discussão.

REFERÊNCIAS

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 2a ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KERNAN, L. **Coming Attractions – reading american movie trailers**. Austin, Texas: University of Texas Press, 2004.

MACHADO, A.N., LOUSADA, E., ABREU-TARDELLI, L.S. **Resenha**. São Paulo: Parábola, 2007.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MILLER, C. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, n.70, 1984, p.151-167.

SANTOS, M.C. **O trailer do filme e a retórica da atração**. Dissertação (Mestrado em Comunicação). Curso de comunicação. Universidade Anhembi-Morumbi, São Paulo, 2009.

PALOMA BORBA

Doutora em Letras (2013) pela Universidade Federal de Pernambuco, instituição onde cursou também sua graduação (2002) e mestrado (2007). É Professora Adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, onde atua nas unidades acadêmicas do Cabo de Santo Agostinho (UACSA) e de Educação à Distância (UAEADTec). Atua como pesquisadora nas áreas de Estudos dos Gêneros Textuais, Retórica e Multimodalidade.

PRODUÇÃO DE TEXTOS NA UNIVERSIDADE

Vicentina Ramires (UFRPE/DL)

1 - INTRODUÇÃO

Escrever um texto parece ser sempre a maior dificuldade enfrentada nas salas de aula de todos os níveis de ensino. Estudantes do ensino fundamental e médio não se cansam de repetir o quanto lhes é difícil o exercício da produção escrita. Professores, por sua vez, também se queixam da qualidade dos textos de seus alunos. No entanto, mais importante que a simples constatação desses problemas parece-nos ser a identificação de suas raízes e descobrir o que elas revelam. Daí se pode pensar em buscar soluções.

Para nós, coloca-se como ponto de partida para essa análise respostas às perguntas para que escrevemos? e para quem escrevemos?. Essas respostas muito provavelmente definirão o que escrever e como escrever. É claro que essa relação entre questionamentos, respostas e orientação da produção escrita não é assim tão automática como pode parecer. Alguns aspectos apresentam-se como relevantes nessa análise, tais como a presença do interlocutor na imagem daquele que escreve, as condições de produção do texto e as relações entre leitura e produção escrita.

Portanto, procuramos identificar, na prática dos professores dos cursos de Letras, a maneira como eles percebem e explicitam os aspectos acima mencionados e de que maneira orientam o trabalho de produção escrita. Para tanto, observamos aulas de Língua Portuguesa ministradas ao longo do curso, perfazendo um total de 82 (oitenta e duas) aulas observadas.

Escolhemos duas Universidades como campo de investigação por serem essas as duas maiores Universidades do Estado de Pernambuco que oferecem o curso de Letras, e por terem formado o maior número de professores de Língua Portuguesa atuando na rede pública de ensino (estadual e municipal) e na rede particular, nos últimos vinte anos.

Tratadas essas questões, gostaríamos de salientar que todos os professores são mencionados aqui no gênero masculino, sem que situemos as práticas analisadas nas disciplinas ou Universidades em que elas ocorreram, uma vez que o nosso objetivo não era distinguir que professores aproximaram-se da concepção de língua

e ensino de língua que defendemos, mas, sim, que práticas fundadas em tais concepções podem contribuir para mudar a situação do ensino de língua nos cursos de Letras nas nossas Universidades, de modo a formar cada vez mais profissionais competentes no objeto que vão ensinar e comprometidos com um projeto político de democratização da sociedade na instituição em que vão atuar.

Registramos nossas informações da maneira mais comum e menos sofisticada possível: fazendo as anotações em cadernos parecidos com os usados pelos alunos. Obviamente perdíamos muita coisa na fase inicial de exploração na pesquisa, ao mesmo tempo em que queríamos registrar tudo e, com isso, colhemos dados absolutamente irrelevantes. Com a experiência, ficamos mais seletivas e anotávamos principalmente aquilo que considerávamos importante. Utilizamos o recurso do discurso direto das falas que conseguíamos captar na íntegra e o discurso indireto daquilo que só podíamos alcançar pela ideia mais geral. No entanto, na análise e interpretação dos dados, procuramos colocar, sempre que possível, as falas transcritas diretamente do professor.

Os dados obtidos e rigorosamente anotados foram organizados a partir da observação de três atividades de língua: a leitura, a produção escrita e a análise linguística. Neste capítulo, somente será tratada a atividade de produção escrita.

2 - A PRESENÇA DO INTERLOCUTOR

O texto escrito é o produto de uma reflexão, cuja finalidade reside exatamente em se estabelecer uma interlocução com o leitor. Nesse sentido, o interlocutor assume um papel importantíssimo no processo de produção escrita.

A presença do interlocutor no discurso escrito não se encontra fisicamente materializado, como acontece no discurso oral. Ele pode estar mais ou menos próximo, pode ser genérico, individual, mas, em certa medida, está sempre interferindo no discurso do locutor. Na verdade, ele também é um agente, uma vez que justifica o próprio discurso, na medida em que a relação entre aquele que escreve e aquele que lê determina a ação do discurso.

Reconhecer o papel do interlocutor na formulação de um texto escrito não significa atribuir-lhe toda a responsabilidade de sua produção. Desse modo, não estaríamos reconhecendo o caráter interativo entre aquele que escreve e aquele que lê o texto – ambos atores, todavia, com papéis diferentes. No entanto, observamos momentos da prática de alguns professores em que essa participação do interlocutor foi

tão fortemente evidenciada que ousamos inferir a atribuição a esse sujeito do papel principal no processo de interação verbal através do texto escrito. Vejamos:

P²⁴ - "A linguagem tem que ser adaptada ao receptor, em 1º lugar, ao contexto, aos objetivos e ao tema".

(...)

P - "O texto é construído em função do receptor. O texto que eu faço com o aluno é diferente do texto que eu faço com outro professor."

[Pergunta aos alunos como seria um texto para um público específico.]

A - Respondem que seria adaptado em função do público.

P - "Sempre o texto vai ser em função do receptor."

(...)

P - "É em função do receptor que vamos elaborar a mensagem"

Percebemos que essa postura em relação à produção escrita fundamenta-se numa concepção de língua que postula ser essa um mero instrumento de comunicação, haja vista o vocabulário por ele utilizado, como código, receptor, mensagem, adaptada, assim como a própria verbalização dessa concepção em momentos diferentes de sua prática pedagógica. O autor do texto, nessa perspectiva, coloca-se como um ser passivo, que produz sempre em função do que se espera dele.

Por outro lado, observamos uma postura indicadora da percepção da natureza interativa do texto escrito em uma das aulas observadas nesta pesquisa. Não há aqui apenas um interlocutor que determina a organização, a estrutura, a própria intenção do autor do texto. Professor e alunos interagem a partir da leitura dos textos que tratam das expectativas geradas a partir das experiências dos alunos em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Os trechos que transcrevemos em seguida referem-se à aula de apresentação de um professor, que pede aos alunos a produção de dois textos, cujos temas são: "Se eu fosse professor de Prática de Ensino de Português..." e "Quando eu for professor de Português...". A síntese dos textos produzidos é feita pelos alunos ao grupo. Colocam-se tanto as expectativas em relação àquela disciplina e ao professor, como também as propostas de ensino de língua:

²⁴ Legenda: P (Professor); A (Aluno)

P - [Depois da apresentação, pede uma expressão escrita cujo tema é "Se eu fosse professor de Prática de Ensino de Português I ..."]

P [Depois de algum tempo] "Escrevam no verso da folha: "Quando eu for professor de Português..."

A - Entregam os textos.

A - Alunos lêem oralmente o que escreveram.

A3 - "Pôr em prática o que extrair das aulas de prática porque não tenho nenhuma experiência como professor."

P - "Mas tem como aluno."

A3 - "Eu sei de muitas coisas que fizeram."

P - "O que você não faria, então?"

A3 - "Eu sofri muito com leitura. Era por sorteio."

P - "Mesmo assim você quis ser professor. Você achava que ficaria melhor como?"

A3 - "Acho que o texto com surpresa. Meu aluno lerá se quiser (leitura oral)."

P - "Você acha importante ler alto?"

A - "Não, porque, às vezes, o aluno lê e não entende só para ler bonito."

P - "O que você escreve?"

A5 - "Apontamentos."

P - "O que são os apontamentos?"

A5 - "De acordo com o programa."

P - "E quem faz o seu programa?"

A5 - "Eu - o professor é o dono da matéria. Graças a Deus eu tive uma professora muito boa."

P - "Aí você se espelha nela?"

- Você não se lembra dos professores da universidade?"

A5 - [Enfática] "Não."

É interessante observar que o professor colocou-se como um interlocutor ativo, fazendo questionamentos, desafiando respostas, enfatizando pontos para reflexão a partir do texto escrito do aluno, o qual, naquele momento, objetivava dar subsídios à sua prática.

Alguns estudos têm apontado a escola como único interlocutor do texto do aluno, e isso se constitui num verdadeiro problema para o estudante, que não consegue identificar esse interlocutor. Geraldi (1985), em seu estudo sobre as condições de produção dos textos escolares, afirma o contrário. Para ele, “não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte presença de sua imagem que representa a dificuldade” (p. 11).

A escola surge como interlocutor privilegiado e se materializa na figura do professor, que provavelmente será o principal, senão o único, leitor do texto do aluno. Essa imagem – que é real, concreta, e que avalia – determina em grande parte o texto do aluno. É desse modo que o professor participa na construção da imagem de interlocutor do produtor do texto, e é frequentemente essa imagem que determina também a imagem de língua que o aluno terá, e daí se pode entender a razão pela qual o aluno vive constantemente dividido entre a sua competência linguística e a imagem de língua criada a partir da imagem do seu interlocutor – no caso, o professor. Na maior parte das vezes, ele joga o jogo da escola, copiando modelos, usando frases de efeito, preenchendo o espaço em branco do papel do modo como lhe foi exigido, enfim, “agradando” ao interlocutor.

Percebemos reiteradas manifestações desse tipo de orientação em nossas observações. A transcrição de uma delas resume, grosso modo, essa prática identificada por nós como reflexo de uma concepção que supõe ser o texto o produto final de um processo – que sequer é considerado – de cópias de modelos feitas por indivíduos que não atuam como sujeitos:

P - [Distribui um texto para que se identifiquem as funções da linguagem.]

- [Pede que, num segundo momento, elaborem um texto objetivo, a partir de um outro texto, de modo impessoal, na linguagem referencial.]

- [Explica novamente. Diz que vão ter que identificar a função predominante. Em seguida, vão reelaborar um outro texto, no qual predomine a função referencial, de modo objetivo e impessoal.]

A - "É um resumo?"

P - "Não." [Explica as características do resumo, que já foram vistas.] "Aqui vocês vão reelaborar o texto de modo objetivo e impessoal. Não tem que seguir aquela ordem do resumo".

É bastante provável que muitos desses alunos acreditem ser esse um modelo de orientação de produção de texto a ser seguido no momento em que ele estiver atuando como professor de Língua Portuguesa: apresenta-se um texto e, a partir dele, espera-se que se produzam outros, mecanicamente, impessoalmente, acriticamente.

Estabelece-se, assim, um ciclo em que o licenciando apresentará aos seus alunos modelos que lhe foram apresentados enquanto aluno. Os alunos desses licenciandos, por sua vez, recebem-nos muitas vezes sem criticá-los. Essa compreensão, por exemplo, pode ser constatada neste trecho de aula de um professor consciente de seu papel enquanto formador de outros professores:

A - [Demonstra no quadro os passos seguidos pela professora numa aula que observara durante o estágio.]

- "A professora pede que criem uma frase a partir do assunto."

P - "Criem a partir do assunto ou a partir do modelo?"

A - "A partir do modelo."

P - "Ah! A partir do modelo! Pensem nisso! Depois estranhamos que os alunos escrevam sempre as mesmas coisas."

Considerando as questões que levantamos até aqui, vale ressaltar que, assim como na leitura, o leitor é, de certa forma, o produtor do texto (referimo-nos ao outro texto que o leitor constrói nessa leitura), do ponto de vista da produção, o autor é também leitor ativo e crítico de uma dada realidade, e, no processo de produção, não pode deixar de considerar os seus possíveis leitores. É assim que identificamos o aspecto interativo que caracteriza os processos de leitura e produção escrita. O texto escrito envolve, pois, quem o produz e quem o interpreta, fazendo de leitor e produtor coprodutores na construção dos sentidos do texto.

3 - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO TEXTO

Normalmente, nas salas de aula, não se produzem textos em que um sujeito diz a sua palavra. Na verdade, as condições de produção de textos não são favoráveis àquele que escreve: o aluno é descaracterizado enquanto sujeito e se vê obrigado a reproduzir modelos prévios para obter nota.

A natureza do texto escrito não se caracteriza unicamente pela linguagem, mas também pelos propósitos e condições que determinam sua construção. É assim que a produção de textos pode ser não só o resultado de manifestações de experiências, através da linguagem, mas também de um processo de construção dessas experiências.

Antes de tudo, é preciso considerar que o texto escrito e o oral diferem em natureza, uma vez que, no primeiro, não há uma transferência completa de certos recursos da oralidade – os quais envolvem o interlocutor – tais como a entoação, a mímica, a ênfase. Isso faz com que o autor do texto use outras marcas linguísticas que deem conta desse fenômeno (Geraldí, 1997).

Sabemos que a possibilidade de o produtor de textos fazer uso dos múltiplos recursos de que a língua dispõe para se construir a textualidade não advém somente do âmbito da sala de aula, mas não podemos negar que a construção dessas experiências se dá principalmente nesse espaço, e o papel do professor de língua assume lugar de destaque nesse processo.

Do mesmo modo, a organização de um texto produz efeitos os mais diversos possíveis para o leitor. Exemplo disso é a organização do texto em parágrafos, os quais têm seu papel na produção dos sentidos do texto. Nesse sentido, eles não podem ser entendidos como um mero recurso estético, marcado aleatoriamente. Há uma forte relação entre essa organização e a estrutura semântica, formal e discursiva do texto. No entanto, nem sempre fica claro para o aluno-produtor de textos que a divisão em parágrafos fornece ao leitor maduro pistas para a estruturação de textos. O leitor prevê, a partir da quebra dos parágrafos, uma ruptura na continuidade do tema ou subtema que vem sendo desenvolvido, anunciando o início de uma nova unidade.

Outro aspecto importante a ser discutido no trabalho de produção escrita é a busca da coerência, que rege não só a atividade de leitura e de escrita, como outras atividades humanas. Ela acontece quando é considerada a estrutura global do texto, desde a intenção do autor até as estruturas linguísticas em que se manifesta essa intenção.

Para nós, então, o processo de produção de texto que se constitua como uma prática social — na qual o produtor atue como sujeito do seu dizer — não pode deixar de considerar suas condições de produção, seja no resgate do discurso oral do autor, precedendo o ato de redigir, seja na ampliação das possibilidades de uso dos diversos recursos linguísticos para essa produção. Essa última garante-se, sobretudo, nas salas de aula, pela orientação de leitura que tenha por objetivo a formação de um leitor crítico, experiente e ativo, apto a produzir novos textos.

Considerando a organização textual, o uso adequado de operadores discursivos e de elementos de coesão, o trabalho de produção escrita apresenta-se como mediador entre o leitor e um novo conhecimento, pela reflexão ativa e crítica que leva o leitor a realizar em tal leitura. É assim que as atividades de produção de texto, por se constituírem em processo, não permitem dar ênfase ao resultado final do ato de redigir.

4 - RELAÇÃO ENTRE LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

A leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção de um texto. A afirmação corrente de que quanto mais se lê, mais se amplia a competência daquele que escreve é válida, mas não deve ser percebida como uma relação mecânica, uma vez que autor e leitor desempenham papéis diferentes, tanto no ato de ler como no ato de escrever, ainda que interajam entre si.

Orlandi e Guimarães (1985) observam três aspectos da relação entre leitura e escrita:

- a)** A leitura fornece matéria prima para se definir o que escrever. A construção dos sentidos que o leitor experiente, ativo, crítico faz com a leitura de um texto permite que ele seja capaz de fazer outras leituras e outros textos.
- b)** A leitura contribui para aquele que escreve perceber como foram produzidos os textos que lê. Ele pode, numa relação dinâmica, não mecânica, produzir textos de acordo com certos modelos, ou mesmo romper com estes.
- c)** A leitura coloca o leitor em contato com os procedimentos da organização do texto e pode, a partir da observação do uso de alguns mecanismos dessa organização, construir sua própria maneira de utilizá-los.

Portanto, as leituras prévias contribuem para a produção do texto escrito, porque, a partir delas, evolui-se o conhecimento linguístico, ampliam-se as experiências e conhecimento de mundo, percebem-se, com mais clareza, as estruturas e organização textuais, possibilitando, àquele que escreve, reorganizar e aprofundar temas.

Mas o sentido de reorganizar e aprofundar temas não pode ser entendido como a prática de fazer resumos ou paráfrases de outros textos para desenvolver a habilidade de escrever. Encontramos, a bem tda verdade, poucas práticas de produção de texto nas nossas observações. Todavia, serve, talvez, como exemplo dessa postura em relação à leitura/produção escrita, um trecho de aula que tem como objetivo preparar os alunos para fazerem um resumo. Não bastasse o próprio conceito de resumo ter ficado vago na consciência dos alunos, o texto que servia de base a tal prática não foi discutido na sua organização, como também na busca da apreensão da intencionalidade do autor:

P - “Resumo não é cópia das frases do autor. Vocês vão elaborar, com as palavras de vocês, um texto que seja fiel ao pensamento do autor.”

- “Se vocês se introduzem na ideia do autor vocês, numa leitura posterior, não vão saber o que é o autor e o que é você.”

- “O resumo não pode ser polifônico, ou seja, não pode ter outra voz a não ser a do autor”.

- “Respeitar-se no resumo: a ordem apresentada pelo autor; utiliza-se termos e construções próprias, ou seja, não se copiam frases do texto.”

A - “Resumo não é paráfrase?”

P - “Depende do que você chama de paráfrase”.

A - “Deve-se evitar colocar no resumo?”

P - [Ainda a respeito do resumo] “Evitam-se alusões, discussões, ideias vagas, impressões sem objetividade em relação ao texto.”

P - Após ler oralmente para a classe o texto, pergunta: “O que vamos fazer para fazer um resumo?”

- [Já respondendo] “Tirar a ideia central”.

- “E qual é a ideia central?”.

A - Mencionam várias ideias, diferentes umas das outras.

A - "Esse resumo segue os tópicos? "

P - "No resumo você segue rigorosamente os tópicos do autor".

A - "É para fazer tópico frasal de cada período para fazer o resumo?"

P - "Sim."

Na verdade, defendemos a prática produção de resumos, uma vez que "esse gênero textual não é a simples redução de outro texto a suas partes mais importantes, mas a explicitação mais clara de uma compreensão global do texto gerador, que só pode ser garantida quando o produtor é capaz de reconhecer e utilizar as regularidades recorrentes próprias desse gênero específico" (BORBA, 2004).

Não é possível, portanto, elaborar-se um bom resumo sem que se compreenda antes o sentido global de um texto, o qual só se apreende em sua totalidade a partir do estudo de sua construção, seja na apreensão de seus operadores discursivos, seja na observação da progressão e correlação entre todas as suas partes.

Para Lajolo (1993), "... partir de um texto para a produção de outro é sedutor e pode até ser eficiente. Desde que não se abandone a perspectiva de que é o processo de significação atualizado no texto escrito, tomado como ponto de partida, que pode deflagrar o processo de significação do texto a ser criado" (LAJOLO, 1993:60).

Nessa perspectiva, o trabalho do professor em chamar a atenção para os aspectos da configuração de um texto no momento da interpretação é um trabalho de mediação entre o leitor e o texto. É nessa mediação que se dá a produção dos sentidos: através das estratégias escolhidas pelo autor, as quais dão acesso a outras estratégias para outras produções.

O que se tem visto, assim como em leitura, é que o trabalho com produção escrita na sala de aula quase sempre tem, como ponto de partida, uma leitura como modelo e o professor como único interlocutor do texto do aluno. Em outras palavras, o texto é feito para a escola e não na escola, além de só se valorizar uma modalidade da língua.

Concordamos com Geraldi (1997), que diz ser a produção de textos o ponto de partida e o ponto de chegada de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua. E explica que, mais do que ser a devolução do direito à palavra às classes desprivilegiadas para contar a sua história,

[é] no texto que a língua (...) se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões (p. 135).

Quando a prática de produção escrita é colocada como uma questão de técnicas que visam um produto final, acabado, dentro de um padrão de língua, reduzem-se as possibilidades de se fazer dessa prática um momento do processo de interação verbal, no qual a totalidade semântica e a historicidade do texto estão garantidas; um momento em que o texto seja “o dizer de alguém para um outro alguém; que tenha finalidades sociais definidas; que represente a interpretação que seu autor faz do mundo e da vida; que se justifique como prática histórico-social” (SUASSUNA, 1995).

REFERÊNCIAS

BORBA, V. **Gêneros Textuais e Produção de Universitários**: o resumo acadêmico. 2004. 232 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2004.

GERALDI, João Wanderley. (org) **O texto na sala de aula**: leitura e produção. Cas-cavel: ASSOESTE, 1985.

_____. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 11. ed., Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ORLANDI e GUIMARÃES, Eduardo. **Texto, leitura e redação**. São Paulo (Estado): Secretaria de Educação, 1985.

SUASSUNA, Lúvia. **Ensino de Língua Portuguesa**. 6.ed. São Paulo: Papyrus, 1995.

VICENTINA RAMIRES

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1994), doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) e pós-doutorado em Linguística Aplicada na UECE, com estágio no Centre d'étude sur l'actuel et le Quotidien, na Université Paris Descartes - Sorbonne-Paris (2016). É professora Associada da Universidade Federal Rural de Pernambuco, lecionando nos cursos de Graduação e no Programa de Mestrado em História dessa Universidade. Desenvolve estudos relacionados a gêneros textuais, produção de textos, análise crítica de discursos, identidade de gêneros e prática pedagógica. Tem desenvolvido também pesquisas relacionadas à produção de discursos no meio urbano e rural, especialmente no contexto do trabalho feminino.

O RESULTADO DA REDAÇÃO DO ENEM: UMA DIFÍCIL REALIDADE

Renata Barbosa Vicente (UAEADTec/UFRPE)

1 - INTRODUÇÃO

A educação no Brasil passou por diversas transformações. A exemplo disso, temos a trajetória da democratização da educação surgida com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 4.024/61 que passou por sucessivas releituras, sendo modificada e reformada pelas leis 5.540/68, 5.692/71 até ser revogada em 1996 pela lei 9.394. Sendo escrito um novo texto de acordo os princípios de um Brasil redemocratizado.

Deve se dizer que estas leis não tratam especificamente do ensino de língua portuguesa (LP), mas é a partir delas que se começou a buscar novos caminhos, uma vez que já se sabia que o ensino de LP era enrijecido, sendo privilegiados os estudos normativos. Então, o modo de se pensar e aplicar o ensino de LP também passou por diversas mudanças no Brasil, primeiramente, deixou de ser visto como o mero emprego da gramática, levando a discussão para outras áreas, tais como Linguística Textual, a Teoria do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica, a Pragmática, a Psicolinguística e etc.

A partir de princípios expressos na nova LDB – Lei 9394/96, o Brasil está empenhado em promover reformas na área educacional do ensino médio, considerando a expansão das tecnologias de informação. Então, já no ano 2000, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM) - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a fim de atender às expectativas de formação escolar para o mundo contemporâneo. Assim, a formação do estudante de ensino médio passa a ser voltada para o desenvolvimento das capacidades de pesquisar e aprender, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

Diante desse novo cenário educacional, a linguagem é concebida como o lugar da interação humana, da interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Logo, foram determinados parâmetros pragmáticos que deveriam ser atingidos pelos alunos de ensino médio ao concluírem o ciclo básico de ensino, tendo em vista que, assim, a língua portuguesa poderia ser por eles compreendida e assim oferecer-lhes uma visão mais profunda do seu idioma nos diferentes usos. O objeto de ensino que era imperado pelos textos literários, agora

deixa de ser o único, pois era necessário trazer a sala de aula textos que circulassem na sociedade, representando as diferentes situações de uso.

Fruto de discussões e contribuições dos diferentes segmentos envolvidos com o trabalho educacional e com a finalidade contribuir para o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, em 2006, é publicado o documento denominado de Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, um material que apresenta e discute questões relacionadas ao currículo escolar e a cada disciplina em particular, no entanto, para o trabalho em questão nos ateremos à disciplina de Língua Portuguesa, especialmente ao que tange a produção textual.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tomaremos por base 25 redações elaboradas por alunos do terceiro ano do ensino médio e coletados de escola pública. Para análise dos dados, pontuamos os seguintes questionamentos a serem respondidos:

- (i) Quais as principais características das produções textuais realizadas pelos candidatos que tiveram suas redações classificadas com a nota mil, pontuação máxima da redação do ENEM?
- (ii) Quais motivos podem levar a um índice tão pequeno de notas altas, contrapondo ao alto índice de notas baixas, ou seja, o que pode justificar essa disparidade de notas?

Para esses questionamentos, traçamos as seguintes hipóteses:

- (i) A produção textual, pontuada com a nota máxima, apresenta argumentos diversificados e bem articulados, ainda que apresente desvios formais da Língua Portuguesa;
- (ii) A concepção de linguagem e a proposta de ensino-aprendizagem trazidas pelos documentos oficiais não são colocados em prática pela maioria das escolas de educação básica;

2 - COMPETÊNCIAS E EXPECTATIVAS PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENEM

A produção textual, em avaliações como a do ENEM, é tida normalmente como o momento em que o escritor se comunica e apresenta seu ponto de vista para o avaliador; abre-se então uma janela que ultrapassa os limites da gramática e da computação de notas, normalmente voltadas a mera média de erros e acertos, mas espera-se que o texto construído atenda às seguintes competências:

Competência 1: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa;

Competência 2: Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;

Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

Competência 4: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação;

Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (Cartilha do Participante – Redação do ENEM, 2016)

Tais competências, determinadas para a redação do ENEM, convergem, no que tange à concepção de linguagem, com o ponto de vista adotado pelas OCEM – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias que sugerem:

“[...] Por meio dela²⁵, assume-se que o aprendizado da língua implica a apreensão de práticas de linguagem, modos de usos da língua construídos e somente compreendidos nas interações, o que explica a estreita relação entre os participantes de uma dada interação, os objetivos comunicativos que coconstroem e as escolhas linguísticas a que procedem. Em outras palavras, a assunção desse ponto de vista determina que o trabalho com a língua(gem) na escola invista na reflexão sobre os vários conjuntos de normas – gramaticais e sócio-pragmáticas – sem os quais é impossível atuar, de forma bem sucedida, nas práticas sociais de uso da língua de nossa sociedade. (OCEM - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, BRASIL, 2000, p. 30)

Ainda nesse documento, são apresentadas as expectativas sobre a produção textual:

[...], espera-se que o estudante, ao compreender determinadas normas gerais do funcionamento da língua(gem), seja capaz de se ver incluído nos processos de produção e compreensão textual

²⁵ Concepção de linguagem interacionista

que implementa na escola ou fora dela, exatamente porque por meio deles se vai constituindo como ser de ação social.[...] (OCEM - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, BRASIL, 2000, p. 30)

Compreende-se que as normas de funcionamento da linguagem não estão distantes do cotidiano do aluno e que absorvê-las não é um processo simples, mas que devem ser apresentadas dentro de seu contexto natural. Nesse sentido, o texto passa a ser encarado, pelas teorias acionais, como uma sequência de atos da fala; pelas cognitivas, como fenômeno primariamente psíquico, resultando, portanto, de processos mentais; e pelas orientações que adotam por pressuposto a teoria da atividade comunicativa, como parte de atividades mais globais de comunicação, que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase desse processo global. Desta forma, o texto deixa de ser entendido como uma estrutura acabada, passando a ser abordado no próprio processo de seu planejamento, verbalização e construção (KOCH, 2003, p. 25-26).

Partindo dessa abordagem teórica do texto e das diretrizes do governo para o ensino de língua portuguesa, diferentes informações provenientes de uma leitura de jornal ou de uma revista podem dialogar entre si, em um dado contexto social, formando uma nova unidade de sentido, uma nova produção textual. Assim sendo, quanto mais tivermos diversidade de informações, mais conexões podem ser feitas, gerando novas unidades de sentido. Em contrapartida, é possível presumir que se há pouca informação, há menos conexões, menos interações, implicando menos produtos. O texto, portanto, é fruto de interações aleatórias entre às informações presentes no subconsciente do escritor, inserido em contexto social.

Textos pouco rebuscados, ausência de informações ou pontos de vista críticos podem resultar em menos processos aleatórios acontecendo e gerar menos produtos, ou seja, menos textos. Em sala de aula, isso pode significar pouco conhecimento acerca do tema, ou ainda, nervosismo, sono ou cansaço na hora da construção do texto o que impediria os processos de interação entre as informações, gerando um produto que não atende às competências exigidas pelo ENEM.

3 - OS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE PERPASSAM O ENSINO MÉDIO (EM) E A PRODUÇÃO TEXTUAL DO ALUNO EM SALA DE AULA

Para determinar de maneira clara e objetiva o que deve ser ensinado aos alunos durante todo o ciclo básico, o governo federal determinou metas, objetivos e programas que devem orientar as instituições, professores e metodologias de ensino. A LDB 9394/96, no âmbito do EM, apresenta, em sua seção IV - artigo 35, as seguintes finalidades para essa etapa final da educação básica:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

Em complemento e reforçando a LDB, consta no Plano Nacional de Educação:

Melhorar o aproveitamento dos alunos do ensino médio, de forma a atingir níveis satisfatórios de desempenho definidos e avaliados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e pelos sistemas de avaliação que venham a ser implantados nos Estados. (BRASIL, 2001, p. 26).

Universalizar o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), fundamentado em matriz de referência do conteúdo curricular do ensino médio e em técnicas estatísticas e psicométricas que permitam comparabilidade de resultados, articulando-o com o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), e promover sua utilização como instrumento de avaliação sistêmica, para subsidiar políticas públicas para a educação básica, de avaliação certificadora, possibilitando aferição de conhecimentos e habilidades adquiridos dentro e fora da escola, e de avaliação classificatória, como critério de acesso à educação superior; (BRASIL, 2014, p.54)

Assim, o governo assume metas e estratégias para que progressivamente se chegue a um nível satisfatório no EM. No entanto, ainda em linhas gerais, sem apresentar estratégias para o aprendizado específico de cada matéria. As expectativas para o ensino de língua materna aparecem nas OCEM – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. De acordo com o documento, espera-se, portanto, dessa etapa de formação o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante:

- (i) Avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (ii) Integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional
- (iii) Atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social (BRASIL, 2006, p. 17-18).

É possível notar que o ensino da língua deve exercer um papel fundamental na vida do aluno, capaz de valorizar a leitura a escrita, promovendo o desenvolvimento da autonomia, incentivando à pesquisa, à curiosidade, superando uma aprendizagem limitada à memorização de regras. Logo, o currículo deve garantir diversas ações, entre elas, que promovam a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (BRASIL, 2013).

Nenhum dos documentos oficiais exclui o domínio da modalidade formal da Língua Portuguesa, mas espera-se que o estudante de ensino médio, tal como observamos nas competências do ENEM, diante de uma situação-problema, seja capaz de ler, interpretar, desenvolver um tema, atendendo à estrutura dissertativo-argumentativo, aplicando mecanismos de coesão e apresentando argumentos coerentes para a defesa de uma tese. Por fim, espera-se que levando em consideração princípios éticos e de cidadania, ele seja capaz de apresentar uma proposta de intervenção ao problema abordado.

Embora sejam estas as expectativas, o fato é que o exame é exigente e concorrido, pois ele abre as portas para que o estudante ingresse em uma das diversas universidades públicas do país. Assim, é justificável não apenas o rigor da prova, mas também o número significativo de candidatos participando. É muito comum, durante cada ano ouvir jovens preocupados com o exame, especialmente com a redação que, diante de uma boa nota, pode garantir uma boa classificação e a vaga no curso de graduação da tão sonhada universidade. Se, por um lado, é significativo o número de participantes, por outro, é apreensivo a estatística que mostra os candidatos que atingiram a nota máxima nas redações dos anos de 2014, 2015 e 2016, pois apenas 250, 104 e 77 candidatos, respectivamente, tiveram total aproveitamento na redação. Isso em detrimento dos inúmeros inscritos para o exame como se pode ver:

Tabela: Relação candidatos inscritos x ausentes e presentes ao ENEM x notas máximas obtidas

Ano	2014 (dados em milhões)	2015 (dados em milhões)	2016 (dados em milhões)
Inscritos confirmados	8,7	7,7	8,3
Ausentes	2,5	2,0	2,5
Presentes	6,2	5,7	5,8
Notas máximas obtidas	250	104	77

Fonte: MEC/INEP

Portanto, a partir da análise dos dados, depreendemos que há um rendimento escolar dos alunos, considerando as produções textuais do ENEM, pouco satisfatória, que se reflete na chegada de alunos ao ensino superior. Os números revelam dados alarmantes, dado ao baixo número de redações com nota máxima, comparado ao número de participantes que fizeram o exame.

A fim de melhor elucidar os dados da tabela, fizemos uma análise da produção textual de alunos que estavam finalizando o 3º ano do EM e realizaram em suas escolas um simulado do exame. Observemos a redação de um dos estudantes:

A redução da educação básica para ser um argumento atual e que gera dúvidas sem todo o país; sofremos grande de famílias e educadores que se preocupam no mundo da tecnologia, com a internet, quanto mais não tem nem a educação básica, e também ficam de comum a punição por serem menores.

Com grande parte a falta de autoridade dos pais para com meus filhos aumentam o número de problemas na comunidade, mas infelizmente de todos os lados que não separam para o público um e mesmo para serem indicadores.

O governo tem uma parcela de contribuição por falta de educação a sociedade e não de serem responsáveis na educação.

Com mais estes fatos, a família deve impor autoridade sobre os filhos. O governo também não deve educar os filhos, governo deve que aprova a educação básica dos estudantes e se relaciona quando o governo é responsável unicamente por seus atos.

Diante da análise das redações, percebemos que as introduções produzidas pelos alunos do EM se distanciam das competências exigidas pelo ENEM, especialmente, em face da predominância de argumentos de senso comum, da falta de argumentos de autoridade, da pouca articulação entre a tese da introdução e os

argumentos apresentados ao longo do desenvolvimento, da falta de repertório sócio-histórico e sócio-cultural, por fim pelas propostas vazias, em sua maioria das vezes, apenas apresentadas como uma forma de preencher a estrutura técnica da redação do ENEM. Afinal,

[..] De nada adianta ao estudante técnicas [...] se este não apresenta bagagem cultural suficiente para abordar o tema proposto. Na prática da linguagem e da comunicação, os repertórios gramatical e metafrásico não funcionam isolados, mas em concomitância com os repertórios culturais do indivíduo. (Fundação Vunesp, 2004 p. 141),

ou seja, além da técnica de escrita, faz-se necessário a inserção do aluno em contextos que permita a ele construir um pensamento crítico, reflexivo e cultural. Neste sentido, promover debates, nos quais ele possa pesquisar argumentos para defender seu ponto de vista, proporcionar leituras que favoreçam a construção do argumento de autoridade, bem como estimular a atividade extraclasse, como a ida a um museu.

Em geral, segundo relato dos próprios estudantes que atingiram a nota máxima, a redação assemelha-se a uma equação cujos alguns termos são variáveis (tema, citações, argumentos) e outros são fixos (competências, tipologia textual, uso de conjunções, e proposta de intervenção) de modo que, para produzir o texto basta conhecer a fórmula e resolver as variáveis. Para tanto, assim como em matemática, os alunos relataram o treinamento exaustivo, como a escrita de no mínimo duas redações por semana, em média. Sendo assim, o aluno que atinge pontuação máxima pode ser considerado um verdadeiro “soldado de elite” apto a escrever qualquer dissertação-argumentativa.

Todavia, isso está exatamente em oposição ao que propõem os documentos²⁶ que servem de guia para o ensino da língua portuguesa no nível médio. Poder-se-ia argumentar que trata-se de um vestibular nacional, que seleciona somente os melhores e mais dedicados, mas a base da prova de redação do ENEM não é esta. Segundo o proposto, deveria ser avaliada a criticidade do aluno ao argumentar, seu repertório sócio-cultural e seu domínio reflexivo das questões sociais hodiernas e para atingir tais pontos, supostamente, não seria necessário tornar-se um “maratonista” em redações.

O fato é que o índice de redações com notas máximas é baixíssimo. A explicação para tanto pode estar fundamentada na relação a seguir: dos 25 alunos que pro-

²⁶ Os documentos são OCEM, PNE e LDB, todos já citados acima.

duziram redações para a pesquisa, aproximadamente 1% construiu redações com uma apresentação de tese, fundamentada ao longo do desenvolvimento e com uma conclusão coerente com os argumentos explanados, ou seja, uma ínfima quantidade de alunos possuía domínio linguístico necessário a codificação textual de acordo com as competências exigidas para a redação do ENEM. Aproximadamente o mesmo dado de ótimo aproveitamento se repetiu em todas as edições do ENEM desde 2014 a 2016. Portanto, apenas 1% conseguiram alocar recursos linguísticos para a construção do texto.

Observou-se deste modo que: quando as redações tendem a iniciar com um modelo simples de tese, baseada no senso comum, os textos tornam-se mais pobres em recursos da linguagem; enquanto aqueles que começam com a tese bem elaborada, elencando argumentos, tendem a desenvolver melhor a argumentação e o texto como um todo. No entanto, não é uma lei física, imutável. A qualidade da redação dependerá de muitas variáveis além da exposição de uma tese, como: conhecimento do indivíduo, repertório intertextual, habilidade e prática na escrita, conhecimento da norma e dos recursos coesivos, entre outras. É interessante frisar que se o autor do texto domina as variáveis citadas, ele opta por uma introdução em que elenque os elementos a serem fundamentados no desenvolvimento, com base nas redações analisadas nesta pesquisa.

Por conseguinte, é possível afirmar que as notas baixas na prova de redação do ENEM estão diretamente relacionadas à falta de amparo linguístico dos alunos e ao excesso de aulas que priorizam somente o ensino de regras gramaticais. Pouco se prioriza o ensino da norma contextualizada, que resulta em uma escrita correta e gramaticalmente coerente. Com um ensino da língua descontextualizado o aluno deixa de enxergar a escrita como um processo, que exige escrita e reescrita, rasuras e redimensionamento de ideias. (ANTUNES, 2003)

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os índices de notas baixas das redações do ENEM são preocupantes. Os participantes da avaliação que alcançam notas altas, em sua maioria, passam por treinamentos incessantes e/ou especializados em cursinhos. Na verdade, o bom rendimento da redação deveria ser atingido por quase todos os alunos de ensino médio brasileiros, porém o uso indevido ou a ausência de elementos linguísticos comprometem a coesão e coerência textual, bem como a falta de argumentos críticos demonstram que o ensino médio:

- (i) não fornece ao aluno todas as ferramentas para analisar criticamente sua realidade social, tal como os documentos oficiais;

- (ii) não promove a prática da escrita e leitura em uma perspectiva intertextual e dialógica; e
- (iii) ainda vê o estudo da escrita formal da Língua Portuguesa apenas em exercícios de memorização, distanciando o texto da gramática.

Vale ainda dizer que se, por um lado, os dados do ENEM mostram que são poucos estudantes que alcançam a nota máxima na redação; por outro lado, é possível atingir essa meta, não se pode deixar de acreditar que escolas e professores, ainda que em número pequeno, colocam em prática a educação e a concepção de linguagem dos documentos oficiais, confirmando que teoria e prática devem caminhar juntas para o resultado de sucesso.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** — PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação** — PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.html> Acesso em 06 de agosto de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **A redação do ENEM 2016**. Guia do participante. Brasília, 2016. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf> Acesso em 06 de agosto de 2017.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=134_48-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192> Acesso em 06 de agosto de 2017.

BRASIL. **Secretaria de Educação Básica**. Ministério da Educação. Orientações Curriculares para o Ensino Médio — Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em 06 de agosto de 2017.

CHOCIAY, Rogério. **Redação no vestibular**: a dissertação. São Paulo: Fundação Vunesp, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2003. KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Ler e compreender — os sentidos do texto. (2ªed.) São Paulo: Contexto, 2010.

RENATA BARBOSA VICENTE

Professora adjunta da Universidade Federal Rural de Pernambuco, coordenadora do grupo de pesquisa LATEC, presidente do VII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa — SIMELP / gestão 2017 — 2019, é doutora em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Membro do grupo de pesquisa Mudança Gramatical do Português? Gramaticalização com estudo de itens e construções em evolução gramatical. Também atua no grupo de pesquisa Projeto: História do Português Paulista / PHPP: Projeto Caipira. É membro do Grupo de Pesquisa Linguagem Cognição e Sociedade - LINCS na FFLCH-USP.

CONSIDERAÇÕES SOBRE CRENÇAS DE LICENCIANDO EM LETRAS ACERCA DO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

Emanuelle C. M. de Melo Albuquerque Lima (UFRPE/UAG)
Eduardo Barbuio (UFRPE/UAEADTec)
Diana Vasconcelos Lopes (UFRPE/UAG)

1 - INTRODUÇÃO

Muitos fatores apontam para uma urgente necessidade por uma melhora no nível de proficiência em língua inglesa dos brasileiros. Dentre eles, podemos mencionar a valorização desta língua estrangeira no universo do trabalho, do comércio, das comunicações, da tecnologia, além do fato de ter sido nosso país o palco de eventos de gigantesca projeção internacional, tais como a Copa do Mundo FIFA, em 2014, e os Jogos Olímpicos de 2016.

Um estudo realizado pela EF EducationFirst, empresa de educação internacional especializada em intercâmbios e testes internacionais de proficiência de língua inglesa, apontou que, entre os anos de 2009 e 2011, os brasileiros apresentaram ainda menor domínio de conhecimento da língua inglesa, (em comparação com outra pesquisa, realizada no período de 2007 e 2009). Estes testes também revelaram que, de um modo geral, os brasileiros continuam bastante deficientes, em relação à capacidade de desempenharem comunicações satisfatórias em inglês. Tal fato colaborou para que o país caísse 15 posições no Índice de Proficiência em Inglês (EPI, na sigla inglesa). Estes dados foram coletados durante três anos em pesquisas realizadas com 1,7 milhão de pessoas em 54 países (G1, 2012).

De acordo com inúmeras pesquisas, entre as diferentes razões para este cenário de pouco destaque no nível de domínio do inglês pelos brasileiros, o que se destaca ainda é a baixa qualificação dos profissionais de ensino de língua inglesa no país. A classe dos professores, função exercida por aqueles que deveriam dominar o conhecimento do idioma e, portanto, exerceriam importante papel na mudança desse quadro deficiente de proficiência da língua inglesa no Brasil, também se mostra igualmente desolador.

Essa realidade nos despertou forte interesse sobre os fatores que poderiam eventualmente interferir no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa no Brasil. Nosso público-alvo, para a realização desta pesquisa, foi um grupo de licenciandos em Letras (Português/Inglês) matriculados na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG), situada no agreste meridional do estado de Pernambuco.

Para tanto, como um dos objetos de nossas investigações nos ativemos, em especial, às crenças que esses alunos-professores²⁷ carregam consigo, ao adentrarem a universidade, e de que maneira tais crenças podem influenciar na postura acadêmica desses licenciandos ao longo de todo o processo formativo de futuros docentes de línguas. Assim, esse trabalho visou a investigar e discutir as crenças mais comuns acerca do processo de aprendizagem de língua inglesa dos alunos, ingressantes do curso de Letras da supracitada IES.

Dentro dessa perspectiva, propusemos, como perguntas de pesquisa, os seguintes questionamentos: 1) Quais crenças mais comuns esses alunos ingressantes trazem consigo, no que diz respeito aos processos de aprendizagem da língua inglesa? e 2) O que os alunos (futuros professores) esperam sobre a aprendizagem da língua inglesa na universidade? Para responder a esses questionamentos, faz-se imprescindível inserir relevantes considerações referentes a alguns conceitos e ideias sobre aquisição e aprendizagem de língua materna (LM) e língua estrangeira (LE).

2 - ALGUMAS HIPÓTESES E PERSPECTIVAS SOBRE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Sobre essa questão, vale salientar, inicialmente, a posição de Vygotsky (2000), para quem o aprendizado de língua materna que a criança realizada ocorre, fundamentalmente, em função da necessidade desta de se comunicar com os outros membros de seu meio. Assim, o desenvolvimento da linguagem tem início no momento em que a criança interage socialmente com outras pessoas, uma vez que ela vai precisar verbalizar seus pensamentos e atribuir significado a suas ações.

Antes de falar, a criança demonstra uma inteligência prática, isto é, ela é capaz de agir no ambiente e resolver problemas práticos. Em suas tentativas de resolver um dado problema, a criança pode, inclusive, fazer uso de instrumentos intermediários, como, por exemplo, usar um banquinho para alcançar um objeto que está fora de seu alcance. Vygotsky (2000) chama essa fase de estágio pré-linguístico do desenvolvimento do pensamento. Caberá então aos adultos, que já dominam a linguagem, não apenas interpretar e atribuir significados aos gestos, posturas, expressões e sons da criança, como também a função de inseri-la no mundo simbólico de sua cultura.

²⁷ Ao longo do trabalho, quando falamos em "alunos-professores", estamos nos referindo aos graduandos que futuramente serão professores.

Outra relevante teoria, que tenta explicar o processo de aquisição da língua materna, foi desenvolvida por Chomsky (1965). Em suas críticas à abordagem comportamentalista de Skinner, bastante popular nos anos cinquenta do século XX, e que enfatiza o papel da imitação e do reforço em todo e qualquer processo de aprendizagem (inclusive o de línguas) – Chomsky destacou a contribuição ativa da criança em suas tentativas de comunicar-se.

De acordo com a teoria chomskiana, o conhecimento da criança sobre sua primeira língua seria derivado de uma Gramática Universal, que, por sua vez, especificaria a forma essencial que qualquer língua natural poderia assumir. Chomsky também chama a atenção para o papel do input linguístico, experimentado pela criança ao ser exposta à língua de seus pais. O termo input refere-se a qualquer estímulo de língua (verbal ou não-verbal) que é direcionado ao indivíduo, tanto em seu processo de aquisição de língua materna, como em seus esforços para aprender uma língua estrangeira.

Nesse aspecto e ainda com referência ao papel do input linguístico necessário para a aquisição de língua, importa realizar alguns esclarecimentos sobre a posição de Krashen (1984) quanto à importância desse input no processo de aprendizagem de uma segunda língua.

Em sua teoria, Krashen (1984) levanta uma questão que ainda causa bastante polêmica e não parece estar totalmente esclarecida. Tal controvérsia diz respeito a uma possível diferença entre aprendizagem e aquisição de uma língua estrangeira. Quanto a isso, Krashen (1984) compara o processo de aprendizagem de uma segunda língua com o de uma criança ao adquirir sua língua materna. Sabe-se que, durante o processo de aquisição de sua primeira língua, a criança nunca está consciente de que está aprendendo uma língua. Ela apenas ouve e experimenta sua própria língua nas situações em que precisa comunicar-se com um adulto. Para que o indivíduo realize processos de aprendizagens mais consistentes e duradouros, o autor propõe que o aprendiz submeta-se a um nível de input linguístico que contenha, não apenas os conhecimentos de língua já dominados, mas também uma parcela de língua à qual esse aprendiz nunca tenha sido exposto.

Por esse prisma, a tarefa de decifrar o código, que todo aprendiz de língua, seja ela materna ou estrangeira, deve enfrentar, é realizada por meio da aplicação de diversos mecanismos os quais têm sua origem nas características especiais e tipicamente humanas da faculdade da linguagem.

2.1 As crenças sobre aprendizagem de língua estrangeira (LE)

Como membros de uma determinada sociedade, todos nós temos percepções sobre o que é linguagem, assim como também internalizamos algumas “receitas” so-

bre a melhor maneira de aprender línguas e sobre a nossa atuação em uma sala de aula. Essas percepções culturais podem afetar positivamente ou até mesmo inibir a receptividade do aprendiz de línguas quanto às técnicas e métodos de ensino trazidos pelo professor em seus planos de ensino de uma dada língua estrangeira.

De acordo com Coterall (1995), experiências anteriores de aprendizagem exercem um papel crucial tanto no desenvolvimento de crenças quanto na percepção que o aluno tem de si mesmo, determinando o seu nível de autoconfiança e seu consequente sucesso na aprendizagem.

Segundo Barcelos (2006, p. 124), o interesse pelo estudo das crenças de professores e alunos a respeito da aprendizagem de línguas tem aumentado nos últimos anos. No entanto, esse ainda é um termo que apresenta dificuldade de se definir claramente. Focando no ensino, Barcelos (2004, p. 136) ainda coloca que “as crenças podem atuar como lentes através das quais os alunos interpretam as novas informações recebidas durante sua formação”.

Para Silva (2000), as crenças cobrem todo e qualquer tipo de assunto para os quais um indivíduo não dispõe de conhecimentos mais aprofundados, de tal modo que, como não tem confiança o bastante para agir ou opinar, acaba por aceitar como verdadeiros e irrefutáveis.

Completa esse conceito a visão de Vieira-Abrahão & Barcelos (2006) quando estes afirmam que crenças são formas de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências e resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Pelo fato de se tratar de experiências e, principalmente da identidade do aprendiz, conforme Vieira-Abrahão & Barcelos (2006) evidenciam, faz-se necessário compreender o sistema de crenças pré-existentes dos indivíduos, bem como as implicações dessas crenças no processo de aprendizagem da nova língua estrangeira.

Sobre isso, Horwitz (1988) aponta que é de fundamental importância o papel do professor na identificação das crenças mantidas pelos alunos. Sobretudo no que diz respeito à classificação entre as que são tidas como crenças positivas para o processo de aprendizagem, e por isto precisam ser reforçadas, e as que precisam, de fato, ser desmistificadas por comprometer este processo. Para isto, ainda de acordo com a autora, a prática de ensino precisa ser reflexiva, de maneira que o docente repense sobre suas crenças e ações para que possa sensibilizar seus alunos a também refletirem a respeito do que pode ajudar ou bloquear o aprendizado de LE.

Dessa forma, o aluno poderá ter papel ativo e autônomo em seu próprio aprendizado. Isso porque o aprendiz poderá monitorar suas próprias crenças e refletir sobre elas,

uma vez que, em assim procedendo, deverá evitar construir bloqueios em seu processo de aprendizagem, como consequência de alguma visão individual equivocada sobre um determinado “modelo ideal” de se aprender línguas estrangeiras.

Nossa proposta de investigação, portanto, leva em consideração todo esse contexto de ensino-aprendizagem de uma LE. Foi particularmente aspecto de destaque em nossas investigações o conjunto de crenças de alunos ingressantes no curso e Letras, com dupla formação (Português/Inglês).

3 - RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados obtidos na primeira parte do questionário aplicado aos ingressantes do curso de Letras envolvem informações como nome, sexo, faixa etária, nacionalidade, língua materna, época de conclusão do ensino médio, tipo de escola em que realizou os estudos, conhecimento prévio da língua inglesa e formas de contato com esta língua.

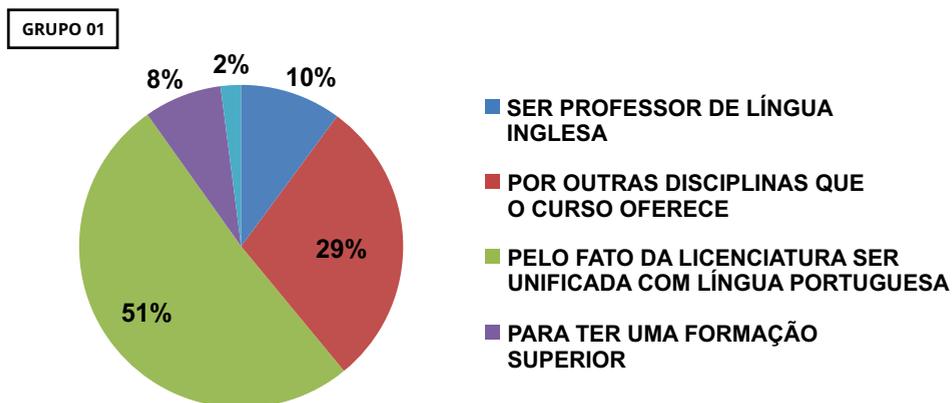
Acerca do perfil dos alunos, observado a partir das respostas da primeira parte do questionário, é possível perceber algumas diferenças entre os dois grupos pesquisados. No Grupo 1 (ingressantes em 2014), a maior parte é do sexo feminino, na faixa etária dos 17 aos 24 anos, todos brasileiros e falantes da língua portuguesa como língua materna. Quase todos concluíram o ensino médio nos últimos três anos, tendo 39 deles realizado seus estudos em escolas públicas da região, e apenas um aluno em escola particular. Todos afirmaram já ter tido contato com a língua inglesa previamente, em sua maioria durante aulas no ensino médio e fundamental. Dois deles já estudaram em escolas de idiomas. Deste grupo, um aluno afirma já ter viajado para um país anglófono com o intuito de visitar um parente, tendo permanecido lá por um período de dois meses. As respostas analisadas do Grupo 2 (ingressantes em 2018), por sua vez, apontam que, embora haja um equilíbrio entre os sexos feminino e masculino, a maioria é de homens: 14 alunas e 16 alunos. A média de idade é de 19 anos e o intervalo de faixa etária compreende alunos de 17 a 28 anos, ou seja, uma faixa etária que inclui alunos mais velhos do que os do Grupo 1.

No que diz respeito à formação escolar, 66% dos respondentes concluíram o ensino médio nos últimos três anos, dos quais apenas quatro em escola privada, o que representa um aumento em relação ao número de alunos que frequentaram escolas particulares do Grupo 1. Sete alunos do Grupo 2 afirmaram não ter conhecimentos prévios sobre língua inglesa. Entre os 23 que declararam ter algum conhecimento, todos apontaram a formação básica como forma de contato com a língua. Dentre eles, dois declararam ter estudado em escola de idiomas, um declarou ter frequentado aulas particulares de inglês, e sete afirmaram ter tido vivência no exterior. Desses sete alunos, seis são egressos de escolas públicas. Outro dado importante

deste grupo, que merece registro, reside no fato de que 13 dos 30 alunos terem informado ter contato com a língua inglesa de forma autônoma, chegando a adquirir conhecimentos sobre a língua apenas a partir do autodidatismo.

Para melhor identificar algumas das crenças e expectativas dos 70 participantes da pesquisa, discutiremos algumas das perguntas mais relevantes que constaram nos questionários, apresentando-as por meio de gráficos.

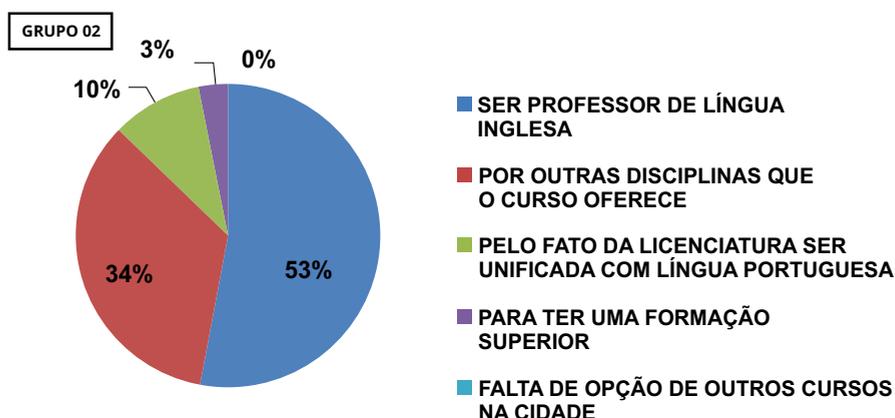
Gráfico 1. - Qual motivo levou você a escolher a licenciatura em língua inglesa?



Quando perguntamos aos alunos, ingressantes em 2014, qual a principal razão pela escolha do curso com dupla habilitação, nos deparamos com um percentual de 80% desses futuros professores que, embora sabedores que sua graduação os habilitaria a exercer a função de docentes de ambos os idiomas, o fizeram, fundamentalmente, devido ao interesse por disciplinas que não estão diretamente relacionadas à língua inglesa.

Entre as respostas obtidas nos questionários, uma crença que se destacou foi a de que a disciplina de língua inglesa, de modo geral, tem recebido pouca atenção nas escolas, sendo considerada, por muitos, como uma disciplina de menor importância. Por conseguinte, a especialização em língua inglesa não ofereceria, aos futuros professores, possibilidades de alcançar uma boa situação financeira ou obter um papel de destaque e sucesso no exercício da profissão.

Gráfico 2 - Qual motivo levou você a escolher a licenciatura em língua inglesa?



Conforme observado no gráfico acima, as respostas obtidas com aplicação do mesmo questionário em 2018 (com o Grupo 2) demonstram diferenças consideráveis em relação ao grupo anterior. Essas diferenças se fazem mais evidentes no que diz

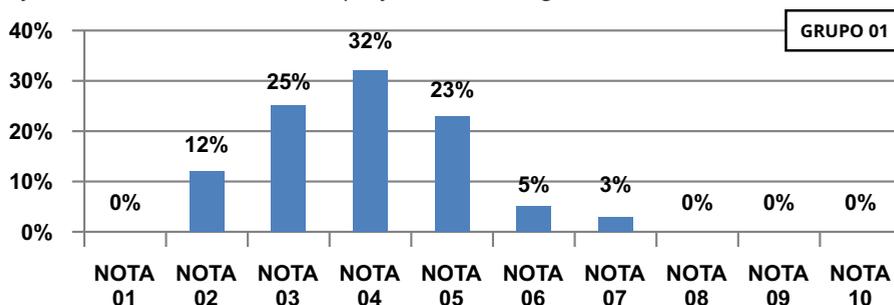
Com respeito ao motivo pelo qual os alunos escolheram a licenciatura em língua inglesa. No ano de 2018, 53% dos alunos ingressantes declararam ter escolhido o curso pelo interesse em se tornar professor de língua inglesa.

Quando comparado com apenas os 10% dos alunos que deram a mesma resposta no Grupo 1, notamos que o perfil do ingressante mudou de forma significativa ao longo dos quatro últimos anos, revelando maior interesse pelas disciplinas ligadas à língua inglesa, fato que não foi constatado junto ao Grupo 1, em 2014. Se anteriormente mais da metade dos ingressantes se submetiam à habilitação em língua inglesa, pelo fato de ser esta uma disciplina obrigatória, para a obtenção do grau de licenciado em Letras, os dados atuais revelam uma redução do interesse dos graduandos em se especializarem, primariamente, no ensino da língua materna, como se observa no pequeno percentual de apenas 10% da preferência dos respondentes do Grupo 2.

Somados os alunos que iniciaram o curso em 2014, pela falta de opção de outras graduações em suas cidades de origem, com os que só pretendiam ter um curso superior, (independente de qual fosse esse curso), chegamos a um percentual de 10% dos respondentes. No quadro atual, apenas 3% visam exclusivamente à formação superior. Vale, pois, enfatizar que no Grupo 2 nenhum aluno declarou estar no curso por falta de opção de outros cursos em suas cidades. Isto demonstra que, neste corte temporal, os alunos do Grupo 2 estão chegando à universi-

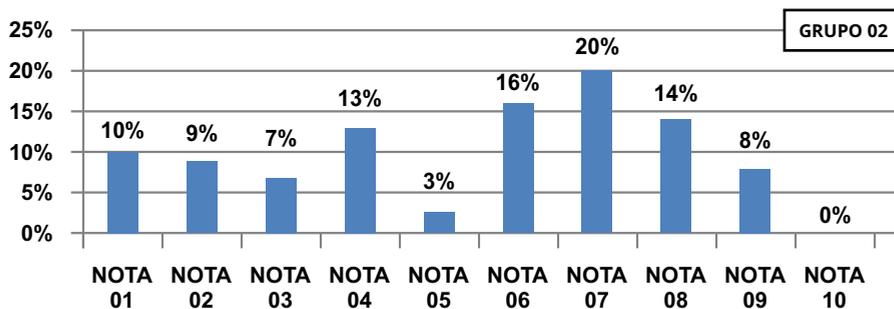
dade com maior afinidade pela profissão docente. Um indício capaz de explicar o aumento do número de alunos, interessados em trabalhar com a língua inglesa nos últimos quatro anos, e a mudança das crenças relacionadas ao curso pode ser encontrado na diferença do conhecimento prévio da língua que eles demonstram ter, ao ingressar na universidade. Tal fato é evidenciado por meio de uma análise da autoavaliação de cada estudante, em relação à proficiência no idioma, indicada nos gráficos abaixo.

Gráfico 3 - Como você avalia sua proficiência em inglês?



Com relação à autoavaliação no nível de proficiência em inglês, mais de 90% dos ingressantes de 2014 considera que possuem baixo nível de proficiência nesta língua estrangeira, mesmo afirmando ter tido aulas desta língua ao longo de todo o ensino médio e fundamental. É possível inferir, através das respostas dos alunos do Grupo 1, que uma das principais crenças destes discentes é a de que não se aprende inglês na escola pública, visto que 39 dos 40 respondentes desse grupo são egressos da rede pública de ensino.

Gráfico 4 - Como você avalia sua proficiência em inglês?



Por outro lado, esta realidade muda de forma considerável em 2018. Ao analisarmos o Grupo 2, percebemos uma distribuição mais equitativa no nível de proficiência em inglês dos alunos. A maior diferença consiste no fato de 58% dos respondentes deste segundo grupo ter se autoavaliado com proficiência média ou

alta na referida língua. Vale ressaltar que este é um número bastante superior ao detectado no grupo anterior. Dentre os que se declaram com boa proficiência, em 2018, 14% atribuem a si nota 8 (oito) e 8% nota 9 (nove), enquanto que, em 2014, nenhum aluno declarou sequer ter alcançado este nível de proficiência.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de análises das respostas dos alunos nos dois grupos investigados e, examinando suas respostas, pudemos detectar que as crenças mais recorrentes desses discentes foram as seguintes: a) a língua inglesa costumava ser vista como uma disciplina de menor importância no contexto escolar brasileiro, concepção que vem gradativamente sendo modificada, com o passar do tempo; b) não se aprende inglês na educação básica e, mesmo na universidade, é muito difícil aprender esta língua; c) para que se tenha uma boa proficiência em língua inglesa, é preciso estudar em bons cursos de idioma, além de buscar ter contato constante com a língua por meio de recursos midiáticos; d) só se aprende inglês realmente vivendo em um país onde esta língua seja falada; e) o professor foi considerado no grupo pesquisado em 2014, como o maior responsável pela aprendizagem do aluno, como o “transmissor do conhecimento”. No Grupo 2 (de 2018), por outro lado, os discentes demonstraram a crença de que o aprendiz possui efetivamente autonomia e condições de desenvolver-se em seu nível de proficiência em uma LE e/ou ser capaz de complementar sua própria aprendizagem de uma segunda língua; f) é muito difícil aprender uma LE, tendo contato exclusivo com essa língua, sem antes saber o significado do conteúdo a ser aprendido em sua língua materna, ou seja, o aluno depende do conhecimento da língua portuguesa para, de fato, dominar uma LE.

Quando comparados com o Grupo 1 (de 2014), grande parte dos alunos ingressantes no curso de Letras em 2018 afirmaram que o interesse pela área de língua inglesa foi fator decisivo pela escolha do curso. Tal fato pode ser constatado pela significativa redução, no Grupo 2, no número de alunos que optaram pelo curso de forma aleatória. Esse dado reforça nossa hipótese de que, ao longo dos últimos quatro anos, o interesse pelas disciplinas relacionadas à área de língua inglesa no curso de Letras tem sido consideravelmente maior.

Por fim, consideramos que a maioria das crenças apresentadas pelos licenciandos em Letras podem se converter em fortes empecilhos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Isso porque, se estes alunos tiverem vivenciado experiências predominantemente negativas, provavelmente terão que lidar com fortes obstáculos na ocasião em que tiverem que empreenderem aprendizagens de língua inglesa na graduação.

Acreditamos também que este trabalho tenha ratificado a importância de se averiguar sobre como ocorre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa nos cursos de licenciatura em Letras, de onde sairão muitos dos futuros professores de língua inglesa nesta e em outras regiões do país.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. **Understanding Teachers' and Student's language learning beliefs in experience: a Deweyan approach.** Tese de Doutorado, The University of Alabama, Alabama, USA, 2000.

_____. Metodologia de Pesquisa das Crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da Arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 72-92, 2001.

_____. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 7, n. 1, p.123-156, 2004.

CHOMSKY, N. The formal nature of language. In: Language and mind. 3 ed. Cambridge: University Press, 2006. p, 102-142,1965.

COTERALL, S. **Readinnes for autonomy: investigating learner beliefs.** System, v. 23, n. 2, p. 195-205, 1995.

G1, **Brasil cai 15 posições e é "rebaixado" em ranking de proficiência em inglês.** Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/10/brasil-cai-15-posicoes-e-e-rebaixado-em-ranking-de-proficiencia-em-ingles.html?fb_aggregation_id=288381481237582>. Acesso em: 10/06/2014.

HORWITZ, E. K. Surveying students' beliefs about language learning. In: WENDEN, A.; RUBIN, J. (Ed.). **Learner strategies in language learning**, London: Prentice Hall International, 1988. p. 110-129.

KRASHEN, S. **Principles and practice in second language acquisition.** Oxford: Pergamon Press, 1984.

KUDIESS, E. As crenças e o sistema de crenças do professor de inglês sobre o ensino e a aprendizagem da língua estrangeira no sul do Brasil: sistema, origens e mudanças. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 8, n. 2, p. 39-96, 2005.

SILVA, L. M. **Percepções do que seja ser um bom professor de inglês para formando de Letras:** um estudo de caso. Belo Horizonte. Faculdade de Letras UFMG. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras), 2000.

VIEIRA ABRAHÃO, M. H. **Uma abordagem reflexiva na formação e no desenvolvimento do professor de língua estrangeira.** Contexturas, v. 5, p. 152-160, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EMANUELLE C. M. DE MELO ALBUQUERQUE LIMA

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Alagoas (2008), mestrado em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (2010). Atualmente cursa doutorado em Linguística no PPGLL-UFAL e é professora assistente e coordenadora geral dos cursos de graduação da Unidade Acadêmica de Garanhuns, da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Tem experiência na área de Língua Portuguesa e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: aquisição da linguagem, Linguística Histórica, Semântica e Sociolinguística.

EDUARDO BARBUJO

Graduado em Licenciatura Plena em Letras pela Fundação Educacional de Fernandópolis (2005), Mestre em Linguística pela Universidade de Franca (2010) e Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB (2016). Atualmente é Professor Adjunto da Área de Língua Inglesa na Universidade Federal Rural de Pernambuco, UAEADTec/UFRPE.

DIANA VASCONCELOS LOPES

Possui graduação em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1987), mestrado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2004) e doutorado em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (2010). Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada ao ensino de língua inglesa e de língua inglesa instrumental. Vem atuando principalmente nos seguintes temas: ensino-aprendizagem; língua inglesa; inglês instrumental, mediação, aprendizagem cooperativa, Vygotsky; mediação, interação, escrita, reescrita, sociointeracionismo e cognição, ciência, processos mentais. Desde março de 2013, atua como Professora Adjunta, em regime de DE no curso de Letras (Língua Inglesa), pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), na Unidade Acadêmica de Garanhuns (UAG).

ENSINO DE GRAMÁTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO BRASIL E DE PORTUGAL - UMA ANÁLISE*

Cristina Lopomo Defendi (IFSP/Campus São Paulo)
Cecília Maria da Silva Costa (IFSP/Campus São Paulo)

1 - INTRODUÇÃO

O Português é a língua oficial em nove países: Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Guiné-Equatorial, Cabo Verde, Timor Leste, São Tomé e Príncipe, es-timando aproximadamente 250 milhões de falantes. Espalhada por quatro conti-nentes no mundo, é necessário discutir os processos de variação e mudança aos quais a língua portuguesa está sujeita: “de um lado, variações de natureza indivi-dual, social, regional, sexual, entre outras, que convivem em um mesmo momento do tempo, e, de outro lado, mudanças que se manifestam com o passar do tempo” (MARTELOTTA, 2003, p. 59).

Dessa forma, realidades distantes são equivalentes a diferentes rumos do portu-guês em cada país, que tem carregado em sua forma singular o português, uma uni-dade não representativa dessa realidade heterogênea: “o nome singular recobre, de fato, uma realidade plural, ou seja, um conjunto de inúmeras variedade reconhecidas histórica, política e culturalmente como manifestações de uma mesma língua por seus falantes.” (FARACO, 2008, p. 34)

Tendo em vista a heterogeneidade da língua portuguesa, este capítulo busca com-parar o ensino de gramática no ensino médio no Brasil e no secundário em Por-tugal, a partir da análise de dois livros didáticos, e também como esse conceito é apresentado nos documentos oficiais que regularizam o ensino de língua materna em ambos países.

Cabe ressaltar que os LDs analisados foram avaliados por órgãos federais, respecti-vamente Sistema de Informação de Materiais Didáticos (SIME) e Plano Nacional do

* Este texto é um recorte da pesquisa de iniciação científica (PIBIC-CNPq) *O ensino de “complementos verbais preposicionados” em livros didáticos do Brasil e de Portugal* e liga-se ao grupo de pesquisa “Descrição do Português do Brasil”, certificado pelo CNPq e vinculado ao IFSP.

Livro Didático (PNLD), logo vão ao encontro das propostas de ensino de língua materna de cada país, sendo assim, um reflexo das escolhas curriculares apresentadas em cada programa.

2 - UM OLHAR NOS LIVROS DIDÁTICOS E NOS PROGRAMAS DE ENSINO PORTUGUÊS E BRASILEIRO

Sacristan (2013) apresenta o livro didático como um dos agentes culturais que, em colaboração com o poder de mediador cultural do professor e outros materiais como fontes de informação, definem a qualidade do conteúdo em sala de aula. Lajolo (1996, p. 4) aponta o livro didático como o que “vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. Sobre a perspectiva brasileira, é importante compreender que um processo de precarização de ensino fez “com que ele [o livro didático] acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.” (LAJOLO, 1996, p. 4). Entretanto, a perspectiva lusitana, nesse ponto, não diverge da realidade brasileira, segundo Dionísio (1999, p. 495):

Nestas práticas de escolarização, o manual escolar detém um papel central amplamente reconhecido. Tenhamos por agora em conta o facto de, para a concretização das suas múltiplas funções, ele ser instituído como referência, às vezes única e exclusiva, para aquilo que pode ser dito na aula (os conteúdos), como para o modo de dizer (a pedagogia), (cf. Castro & Sousa, 1998). Relativamente à leitura, e nesta perspectiva, o manual é uma voz — a voz — com poder para estabelecer normas de comportamento face aos textos, configurando as formas de os compreender e interpretar e, como corolário ou em simultâneo, a vontade de os ler.

Tendo em vista as considerações realizadas, para essa pesquisa foram selecionados dois livros didáticos utilizados em larga escala no ensino público, respectivamente no Ensino Médio brasileiro e no Ensino Secundário lusitano²⁸. É sabido que, ao longo dos anos, o ensino de gramática foi abordado por meio da visão normativista, que não leva em consideração as outras variantes da língua. Essa visão normativista foi, conseqüentemente, veiculada aos livros e manuais didáticos. Para Dionísio (1999, p. 504) as gramáticas escolares “não servem apenas para construir um discurso metalinguístico, mas também para veicular visões da língua e do mundo, tornando-se assim, um ‘sofisticado dispositivo pedagógico’.”

²⁸ Os livros selecionados foram *Se liga na língua* (brasileiro) e *Sentidos* (português).

Se os livros didáticos apresentam determinadas visões de língua materna e direcionam seu ensino, o fazem porque estão amparados pelos documentos oficiais. Considerando os mais recentes, no Brasil foi homologada a *Base Nacional Comum Curricular* no final de 2018 para o Ensino Médio e anteriormente, em 2014, Portugal lançou o novo Programa e Metas Curriculares para o Ensino Secundário. Tanto o Programa e Metas Curriculares quanto a Base Nacional Comum Curricular preveem, em nível nacional, a definição do ensino de gramática e as habilidades a serem exploradas em sala de aula.

O ponto de partida dos dois documentos para o ensino de língua materna é o mesmo: voltar-se para a unidade do texto. A perspectiva lusitana se baseia no paradigma da “crescente complexidade”, associada à progressão dos gêneros pelo domínio da Oralidade, da Leitura e da Escrita, em que o texto literário é, por excelência, o texto em que a diversidade da complexidade textual se manifesta em sua completude. (BUESCU, 2014). A valoração do texto literário no Programa lusitano como um texto complexo constitui igualmente “um repositório essencial da memória de uma comunidade, um inestimável património que deve ser conhecido e estudado.” (BUESCU et. al., 2014, p. 8).

Ao contemplar um conjunto de fatores que implicam a sedimentação da compreensão histórica, cultural e estética, o texto literário permite o estudo da rede de relações (semânticas, poéticas e simbólicas), da riqueza conceptual e formal, da estrutura, do estilo, do vocabulário e dos objetivos que definem um texto complexo. (BUESCU et. al., 2014 p. 8)

Além disso, Minzo (2010, p. 5) acrescenta que uma das justificativas para manutenção do texto literário nos manuais didáticos é o desenvolvimento do plano linguístico oferecido pela literatura:

vale dizer que no plano linguístico, pode-se considerar que a literatura cumpre um papel quase providencial para o alargamento, fixação, reinvenção e (re)potencialização do léxico de uma língua. Podemos afirmar que o léxico da língua portuguesa se estabiliza, evolui e amplia-se graças ao incremento da produção e difusão da literatura: entenda-se não só a difusão feita por via de edições originais ou por intermédio de revistas especializadas, mas sobretudo pelos mecanismos ou operações de “importação”, de “reprodução” e de “recontextualização” de textos da literatura para garantir a sua integração didactizada nos MELP.

O conceito de complexidade textual que coloca como ápice da formação linguística o texto literário não leva em consideração que “todo texto, seja ele oral ou escrito, formal ou informal, manifesta-se a partir dos mecanismos do funcionamento da língua - sua gramática - juntamente com léxico.” (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2016, p. 77). Essa concepção é refletida na conceituação do objetivo do ensino de gramática do *Programa*, que restringe seu ensino à descrição e classificação dos constituintes oracionais para o desenvolvimento da consciência metalinguística.

o domínio da Gramática, pretende-se que o aluno se aperceba das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações da Oralidade, da Leitura e da Escrita. O ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios. Na Gramática, há a considerar os seguintes planos[...] o da sintaxe, com a compreensão dos conceitos de sujeito e de predicado, da expansão e da redução de frases e da tipologia de frases. Espera-se ainda, neste Ciclo, que tenha início e se vá desenvolvendo a consciência metalinguística que permitirá obter um conhecimento reflexivo da língua materna. (BUESCU et. al., 2014, p. 8)

Essas características são acentuadas na constituição do livro didático português *Sentidos*, utilizado no 10º ano²⁹ do ensino secundário: dividido em dois grandes blocos, o livro é constituído por três unidades sobre educação literária - os autores medievais e de transição e a época clássica sob a perspectiva cronológica - e cada unidade trabalha com as competências de oralidade (compreensão e/ou expressão oral), leitura, escrita e gramática. No que diz respeito à gramática, o livro sinaliza suas informações a partir da letra “G”, grafada como um símbolo para remissão ao bloco informativo. Existe, dessa forma, uma grande segmentação entre o ensino literário e os outros domínios da língua.

O Bloco informativo encontra-se no final do Manual. Sistematiza os conteúdos de natureza gramatical, os gêneros textuais relativos a este ano de escolaridade, as características do texto dramático e as noções de versificação. Elenca e exemplifica ainda, os recursos expressivos. (CATARINO et. al, 2016, p. 4)

Embora o *Programa* preconize o texto como unidade a ser trabalhada no ensino da língua, no que tange às relações gramaticais, a análise sintática mantém-se no nível da frase, sendo contextualizada pelo aparato histórico relativo ao período literário

²⁹ O 10º ano do ensino secundário português equivale a 1ª série do ensino médio brasileiro.

estudado. Portanto, esse desenvolvimento de consciência linguística e metalinguística, proposto desde o Ensino Básico, baseia-se somente na identificação “das regularidades da língua e que, progressivamente, domine regras e processos gramaticais, usando-os adequadamente nas diversas situações” (BUESCU et al., 2014, p.8) e em sua aplicação a diferentes textos literários.

Por conseguinte, a gramática (sempre presente, sempre dita e sempre avaliada) integra-se nesta movimentação aparentemente dialéctica de exposição e/ou aplicação, mas cuja verdadeira configuração é de uma certa insularidade (em relação aos outros domínios) e em que aquilo que se pretendia que fosse efectivo conhecimento explícito da língua não passará de uma gramática de tradição, sabida e avaliada, exactamente porque se parte sempre do princípio de que a gramática não se aprende nem se ensina: apenas existe. (SILVA, 2006, p. 473)

Já os documentos oficiais brasileiros vêm ao longo dos anos ampliando o conceito de ensino de língua materna a partir da teoria discursiva bakhtiniana, implicando um ensino voltado à interação. Com base nessa teoria, o enunciado é o elemento real de comunicação: é uma manifestação concreta, formado de matéria linguística e único, realizado pelo processo de interlocução e pode se manifestar de forma oral ou escrita. Composto por uma temática, por um estilo e por uma construção composicional, o enunciado reflete a necessidade de suprir condições específicas dos campos de comunicação da atividade humana, mantendo uma forma relativamente estável. A esses tipos relativamente estáveis, o autor denomina gêneros do discurso. (cf. BAKHTIN, 2016).

Dessa forma, tanto na BNCC quanto nos documentos anteriormente publicados, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCN, 2000; PCN+, 2002; OCN, 2006), o ensino de língua está intrinsecamente conectado com o ensino dos gêneros, logo, são voltados para o texto. Nesse sentido, o que o ensino brasileiro tem considerado texto é mais abrangente do que a proposta da complexidade do texto literário lusitana. No que diz respeito ao ensino de gramática, busca-se explorar um ensino que promova ao aluno alternativas para articular as competências linguísticas em diferentes contextos de uso:

As competências e habilidades propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) permitem inferir que o ensino de Língua Portuguesa, hoje, busca desenvolver no aluno seu potencial crítico, sua percepção das múltiplas possibilidades de expressão linguística, sua capacitação

³⁰ Foi feita a análise do LD brasileiro do 3º ano por ter conteúdo gramatical de análise sintática semelhante ao do 10º ano do LD português.

como leitor efetivo dos mais diversos textos representativos de nossa cultura. Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara, na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho (PC-N+EM, 2002, p. 55)

O terceiro volume da coleção *Se liga na Língua*, voltado para o 3º ano do EM³⁰, que introduz os estudos sobre sintaxe, segue o padrão de segmentação: literatura, produção textual e linguagem, cabendo a sintaxe aos estudos de linguagem, divididos em duas unidades que designam o ensino de período simples e composto. Tanto o LD brasileiro quanto o lusitano apresentam uma estrutura segmentada que privilegia a divisão das áreas do conhecimento da linguagem. Esse fracionamento é comum não só ao LD, mas ao processo de escolarização do saber e, portanto, constitui o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, a diferença do fracionamento se dá pelas escolhas e como elas refletem no ensino da língua materna: a estrutura do LD brasileiro não evidencia só a literatura como núcleo do ensino da língua materna, mas a coloca em paralelo à produção textual e o de linguagem.

Os autores explicitam em suas orientações de uso do LD o objetivo da fragmentação dos capítulos da área de Linguagem em subseções e quais aspectos são abordados em cada parte, desde a abertura do capítulo com a introdução de informações gerais relativas ao componente linguístico estudado até o processo de reflexão sobre o uso desse objeto. Destacam-se as seções “Alguém fala/escreve assim?” e “Expressão Coletiva”:

Alguém fala/escreve assim?: Problematizar um aspecto dos conhecimentos gramaticais do capítulo, confrontando-o com a língua em uso; Contribui para o desenvolvimento da competência de pesquisa; Cria a oportunidade de exposição oral de informações e debates.

Expressão Coletiva: Propõe a realização de projetos que ampliam as reflexões sobre a língua e seu uso social. Cria oportunidade de exposição e debate de ideias. (ORMUNDO, 2016, p. 389)

Nesse sentido, o foco sai da classificação dos componentes sintáticos e atinge a articulação entre a estrutura da língua e seu uso em contexto. Além disso, essa

preocupação não aparece somente nessas subseções específicas, mas também na forma como os componentes sintáticos são apresentados, com diversidade dos gêneros discursivos.

É importante ressaltar, entretanto, que, ao longo dos anos, o papel dos gêneros discursivos no ensino de gramática no Brasil tem gerado críticas.

Essa tendência modernizante de arejar o livro com a presença do artigo de jornal, da crônica, da letra de música - enfim - do texto contemporâneo, pode criar um outro problema: em vez de a escola ir familiarizando o aluno com texto gradualmente mais complexos (o que permitiria o amadurecimento progressivo do leitor), o monopólio do moderno pode estancar o diálogo [...] A noção de historicidade da língua, por exemplo, vai para escanteio, se ao longo dos oito ou talvez onze anos de escolaridade, o aluno nunca se defronta com textos outros que não os do seu cotidiano linguístico. (LAJOLO, 1988, p. 58)

No livro, o trabalho com os gêneros mais complexos se resguarda na unidade de Produção textual e os gêneros que representam o cânone se restringem quase totalmente à parte de Literatura. Dessa forma, compreende-se que a escolha da charge e das propagandas, por exemplo, no ensino de gramática tenha como objetivo a aproximação dos conceitos de adequação à norma a partir de um cenário que preza pela interação e pelo resgate com o cotidiano linguístico do aluno.

Não se trata, absolutamente, de condenar ou aplaudir uma ou outra norma gramatical, nem de hierarquizá-las, nem de condená-las em bloco. Trata-se de contextualizá-las, de forma que seu aprendizado se realize de uma perspectiva abrangente, isto é, de uma perspectiva que inclua os mecanismos de estabelecimento da norma culta e as situações de seu emprego. (LAJOLO, 1988, p. 57-58)

Dessa forma, apresenta-se entre as escolhas curriculares e, conseqüentemente, nos LDs, extremos opostos na conceituação do ensino de gramática partindo de diferentes concepções de texto: o primeiro, LD português, leva em consideração a complexidade textual do texto literário para o desenvolvimento das competências necessárias para o ensino de língua materna, dando ênfase nas classificações gramaticais e no desenvolvimento do saber metalinguístico. Já o segundo, LD brasileiro, parte da perspectiva interacionista, buscando o desenvolvimento do ensino de língua baseado não só na estrutura linguística mas também nas possibilidades de estrutura que a língua apresenta, partindo dos usos efetivos dos falantes.

3 - GRAMÁTICA NA ESCOLA: DA TRADIÇÃO À BUSCA POR UMA VISÃO FUNCIONALISTA

Tendo visto como a concepção de gramática e seu trabalho é realizado em um LD brasileiro e um português, bem como em seus documentos oficiais, partimos para o que pesquisadores têm verificado sobre esse tipo de ensino e adotamos um paradigma como o que mais se aproximaria de um ideal de trabalho a ser adotado nas escolas.

O ensino de Língua Portuguesa como língua materna ainda é marcado pela recorrência ao ensino de gramática tradicional (cf. SILVA, 2006; NEVES, 2005), tanto no Brasil quanto em Portugal em diferentes níveis. Por gramática tradicional nos referimos ao conjunto de regras normativo-prescritivas advindas da tradição greco-latina, estabelecidas a partir de um modelo de língua utilizada por escritores consagrados com objetivo de estipular padrões para o uso ideal da língua escrita. Não é novidade que o uso ideal de língua retomado dos clássicos diverge do uso real da língua desempenhado pelos falantes. Isso porque esse conjunto de normas prescritivas, denominada gramática tradicional ou normativa, considera a língua um conjunto estático, inflexível e com longos períodos de tempo para estabelecimento de mudanças. Por outro lado, a língua real, conhecida e utilizada pelo falante é dinâmica, opera mudanças a partir do uso e preenche as necessidades comunicativas de cada usuário.

O ensino de gramática, baseada na perspectiva normativa, é regularmente associado ao ensino de aspectos fragmentados e artificiais, à rotulação e memorização de itens gramaticais e sua associação com papéis sintáticos. Apresentada de modo compartimentado (prioritariamente aspectos morfológicos e sintáticos) e a partir de orações isoladas, muitas vezes a aula de gramática é considerada cansativa, improdutiva e enfadonha. Essa abstração de uma unidade de língua portuguesa gera a reprodução de uma “língua correta”, ligada aos padrões lusitanos da língua escrita. Esses são alguns fatores que geram nos falantes do português brasileiro (PB) a sensação de que no Brasil se fala português mal e um ambiente propício para o desenvolvimento do preconceito linguístico. (cf. POSSENTI, 2007)

Uma das maiores críticas ao ensino de gramática, em geral, é sua dissociação do texto, o que faz com que se tenha a falsa impressão de que estudar gramática é desnecessário ou, muitas vezes, incompatível com uma abordagem de ensino que toma o texto como central no processo de ensino-aprendizagem da língua materna. No entanto, há de se considerar que todo texto, seja ele oral ou escrito, formal ou informal, manifesta-se a partir dos mecanismos do funcionamento da língua - sua gramática - juntamente com léxico. (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2016, p. 78)

Mesmo com essas considerações, não se advoga o fim do ensino da gramática tradicional na escola. O ensino de gramática tradicional é necessário para fornecer ao aluno o conhecimento da modalidade padrão da língua, “possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais [...]” (BECHARA, 1993, p. 14). Para isso, é necessário romper com o conceito geral de educação bancária, em que o professor ensina uma “fórmula” gramatical e o aluno “aplica” a fórmula em frases isoladas. Perini (2005, p. 31) aborda o ensino de gramática na escola como uma perspectiva científica, que desfruta de uma situação favorável, já que a própria sala de aula pode transformar-se em laboratório, em que cada falante da língua compõe um corpus gigantesco para o estudo da linguagem.

Considerando que “estudar gramática” deveria ser entendido como estudar cientificamente as ocorrências da língua, compartilhamos da concepção funcionalista do ensino de gramática como “atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada” (CUNHA; TAVARES, 2016, p. 14), ou seja, de base discursiva.

Concebemos, portanto, a gramática como resultado da regularização ou rotinização de estratégias discursivas recorrentes, na linha de Givón (1979), que defende que a linguagem humana evoluiu do modo pragmático para o modo sintático. Logo, a gramática tem sua origem no discurso, aqui tomado como conjunto de estratégias criativas empregadas pelo falante para organizar funcionalmente seu texto para um determinado ouvinte em uma determinada situação de comunicação. (CUNHA e TAVARES, 2016, p. 20)

Para Dik (1997, p. 3), a visão funcionalista lida com dois tipos de sistemas de regras: as que se aplicam à constituição das expressões linguísticas (preceitos semânticos, sintáticos, morfológicos e fonológicos) e as que constituem o padrão da interação verbal em que as expressões linguísticas são usadas (preceitos pragmáticos). Para o autor, a teoria linguística trabalha com alguns paradigmas distintos relativos ao que é uma língua natural, de forma geral, dividido em dois: o paradigma formal e o paradigma funcional. No paradigma formal a língua é um objeto abstrato e a gramática é contextualizada como uma tentativa de caracterização desse objeto em termos de regras da sintaxe para serem aplicadas independente dos significados, dos usos e das construções descritas. Já no paradigma funcional, a língua é contextualizada como um instrumento de interação social, usada com intenção comunicativa. Dessa forma, a gramática funcional pretende cumprir os requisitos do paradigma funcional, a partir de dois princípios:

- (1) A teoria da língua não deve contentar-se em exibir as regras e princípios subjacentes à construção de expressões linguísticas por sua própria causa, mas deve tentar, sempre que possível, explicar essas regras e princípios em termos de sua funcionalidade com respeito às maneiras em que essas expressões são utilizadas
- (2) Embora a teoria da expressão linguística não seja a mesma da teoria da interação verbal, é natural requerer que seja concebida de tal maneira que possa mais facilmente e de forma realística ser incorporada de forma mais ampla na teoria pragmática da interação verbal. (DIK, 1997, p. 4 - tradução nossa)

A partir dessa perspectiva, buscamos um ensino de língua que não se resume ao ensino da forma, “já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação.” (CUNHA; TAVARES, 2016, p. 14). É preciso, a partir disso, levar para o ensino de gramática as relações entre forma e função vinculadas ao uso comunicativo, ao discurso e a interação entre os seres humanos.

4 - MAIS ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Com esse breve estudo comparativo foi possível delinear, de maneira bastante preliminar, modos distintos de trabalhar com a língua portuguesa e com o ensino de gramática.

É importante considerar que selecionamos livros que representam pólos distintos de abordagem linguística, mas que não podem, isoladamente, demonstrar o tratamento dado ao assunto em Portugal e no Brasil. Por exemplo, ainda temos em solo brasileiro manuais e apostilas escolares que preconizam o ensino gramatical tradicional, com frases isoladas e no formato “regras e exercícios”.

Entretanto, foi possível delinear uma análise em que se percebe um tratamento mais funcionalista no LD brasileiro, haja vista a introdução de textos contemporâneos e a aproximação das regras ao uso real e efetivo da língua, com a utilização de gêneros discursivos diversos.

Ainda assim, vale ressaltar que só as documentações oficiais e a apresentação dos conceitos de gramática nos respectivos LDs não são suficientes para tomar ciência das formulações efetivas de ensino. É também necessário ter em conta

que as conceituações propostas estão sujeitas a abordagem teórica-metodológica adotadas pelos docentes em sala de aula. Em última instância, é o professor que conduz a sua prática no ambiente escolar motivado por sua formação específica e pelos materiais e orientações que tem à sua disposição.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas);. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Médio e Tecnológica. Brasília: MEC; SENTEC, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática**. Opressão? Liberdade? Série Princípios. 7ª ed. São Paulo: Ática, 1993.

BUESCU, H.C.; MAIA, L.C.; SILVA, M.G.; ROCHA, M.R. **Programa e Metas curriculares de Português Ensino Secundário**. Ministério da Educação, Governo de Portugal, 2014. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf> Acesso em 15.mar.2019.

CATARINO, A; FONSECA, C. CASTIAJO, I; PEIXOTO, M.J. **Sentidos 10**. Coimbra: Editora ASA, 2016.

CUNHA, M.A.F.; TAVARES, M.A. Linguística Funcional e ensino de gramática. In: CUNHA, M.A.F.; TAVARES, M.A. (Org.). **Funcionalismo e ensino de gramática**. Natal, RN: EDUFRN, 2016.

DIK, S. Methodological preliminaries. In: DIK, S. **The theory of Functional Grammar**. Berlin, Mouton de Gruyter, p. 1-18, 1997)

DIONÍSIO, M.L.T. Níveis de estruturação e de dimensões de transmissão dos livros de português. **Acta do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares**. Braga, 1999, p. 496-505.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LAJOLO, M. LIVRO DIDÁTICO: um (quase) manual de usuário. In: LAJOLO, M. Em aberto: livro didático e qualidade de ensino. **Em Aberto**, Brasília, n. 69, jan./mar. 1996.

MARTELOTTA, M. E. T.. A mudança lingüística. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rio de; MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). **Lingüística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003, v. , p. 57-71.

MINZO, A. Literatura e educação linguística: problematização da razão da presença da literatura nos manuais de ensino de língua portuguesa. **Revista de Educação da UP**, Moçambique, n. 10, p. 30- 40, jul. 2010.

OSMUNDO, W; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua**: literatura, produção de texto, linguagem. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

NEVES, M. H. M.. **Gramática na escola**. 8. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2005. v. 1. 69p.

POSSENTI, Sírio. **Porque (Não) ensinar gramática na escola?**. Campinas, São Paulo: ALD: Mercado de Letras, 1996.

SACRISTÁN, J. G. **O que significa currículo?**. In: SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-35.

SILVA, A. C. **Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português**: funções, organização, conteúdos, pedagogias. 2006. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Minho.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A.C. É possível ensinar sintaxe a partir de textos? In: ABREU, A.S.; SPERANÇA-CRISCUOLO, A.N. **Ensino de Português e linguísticas**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2016.

CRISTINA LOPOMO DEFENDI

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, coordenadora do subprojeto PIBID Letras - campus São Paulo, Doutora e Mestre em Filologia e Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo. Atua como membro dos seguintes grupos de pesquisa: "Linguagem e cognição" (USP-CNPq), "Descrição do Português do Brasil" (IFSP-CNPq) e "Grupo de Estudos da Linguagem do IFSP" (IFSP-CNPq). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: Gramaticalização, Mudança Linguística, Livro didático de LP, Leitura e produção textual, Ensino de Língua Portuguesa.

CECÍLIA MARIA DA SILVA COSTA

Aluna da Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Já participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), atua como bolsista de Iniciação Científica pelo CNPq e como voluntária no Programa de Residência Pedagógica, além de ser Presidente da Comissão Organizadora da 4ª edição da Semana de Letras IFSP-SPO.

ESTUDOS LITERÁRIOS

O PAÍS DO FUTURO ENTRE HEINRICH SCHÜLER E STEFAN ZWEIG

Tito Lívio Cruz Romão (UFC)

1 - INTRODUÇÃO

Ao se examinar a gênese da obra *Brasilien. Ein Land der Zukunft* [Brasil. Um país do Futuro], do escritor judeu-austriaco Stefan Zweig (1997; 2008), vêm à tona referências a outros autores que antes já haviam escrito sobre o Brasil como um país de futuro promissor. Não raro se menciona uma obra publicada pelo escritor teuto-brasileiro Heinrich Schüller (1912), que, ao escolher o título *Brasilien. Ein Land der Zukunft* (Brasil. Um país do futuro), adiantou-se a Stefan Zweig em quase trinta anos. Visando, por um lado, a verificar algumas das ideias contidas no livro de Schüller, que pode ser descrito como um relato de grande fôlego sobre diversos aspectos do Brasil, o presente artigo também traçará, por outro lado, um perfil desse homem que igualmente se destacou como cônsul brasileiro na Alemanha. No Brasil, como atestam jornais de sua época, ele era mais conhecido como Henrique Schüller. Além da obra supracitada, escreveu, sobre o Brasil, pelo menos três outros livros dignos de menção, todos em língua alemã: a) *Brasilien von heute* [Brasil de hoje] (1910); b) *Unterm Kreuz des Südens* [Sob o Cruzeiro do Sul] (1927); e c) *Dona Leopoldina, Erste Kaiserin von Brasilien* [Dona Leopoldina, primeira imperatriz do Brasil] (1954).

Neste trabalho, a edição do livro de Schüller sobre o Brasil utilizada é do ano de 1912 e foi publicada pela editora alemã Deutsche Verlags-Anstalt em Stuttgart e Leipzig, com uma extensão de 479 páginas, 115 figuras, 16 gravuras e 2 mapas. Consiste em uma documentação muito detalhada sobre o Brasil, abrangendo aspectos históricos, geográficos, econômicos, jurídicos, estatísticos etc. Ao escrever essa obra, Schüller já vivia desde muitos anos no Brasil. Na introdução de seu livro, assim se manifesta:

O presente livro se propõe a falar para todos aqueles que se interessam pelo Brasil e pelas relações desse país com a Alemanha. Recorrendo a inúmeras fontes públicas e privadas, bem como à literatura especializada – aproveito para mencionar sobretudo a obra do “Centro Industrial” e a brochura do cônsul imperial E. Heinze sobre a erva mate –, aqui trago experiências

³¹ Os títulos dos livros de Heinrich Schüller foram traduzidos livremente em português pelo autor deste artigo.

colhidas ao longo de muitos anos e que ora se vêm manifestar. Há um quarto de século estou vivendo no Brasil, que, para mim, tornou-se uma segunda pátria. Ali tenho me mantido em meio à vida cotidiana, em meio à luta pela existência. Tive o privilégio de perscrutar a alma do povo luso-brasileiro e a alemanidade brasileira, e passar a conhecer as molas mestras que fazem funcionar o admirável progresso do país. Com justificado orgulho posso constatar que nós, teuto-brasileiros, prestamos grandes serviços à nossa nova pátria, mas também provamos que o amor à nova pátria não deve resultar em uma renúncia à antiga. A atenção de que goza a cultura alemã no Brasil, o fato de haver nesse país cerca de 800 escolas de expressão alemã, muitas igrejas, jornais e associações alemães, e o fato de as transações comerciais com a Alemanha amontarem a centenas de milhões de marcos, tudo isso é, em boa parte, nossa obra. O livro foi escrito a partir dessa perspectiva e almeja dar uma pequena contribuição para aumentar o conhecimento do nosso florescente país na Alemanha. (SCHÜLER, 2012, p. VII)

O livro de Schüler foi prefaciado por um importante erudito brasileiro da época, o então embaixador do Brasil em Bruxelas, Dr. Manuel de Oliveira Lima (1867-1928), que ao longo de sua vida se destacou como jornalista, escritor, historiador, professor e diplomata, mas que, para a posteridade, optou por extrema discricção (FORSTER, 2011, p. 13). Além de afirmar que os livros alemães sobre o Brasil eram bem menos conhecidos do que obras inglesas e francesas sobre historiografia brasileira, Oliveira Lima faz despontar, no prefácio, o nome de Schüler ladeado por célebres eruditos e pesquisadores alemães:

Nenhum viajante do século XVI alcança Hans Stade[n] em descrições realistas e ao mesmo tempo pitorescas; nenhum erudito do século XIX supera Spix e Martius em opulência, minuciosidade e originalidade das observações; nenhum historiador pode perfilar-se ao lado de Handelman quanto ao significado de suas comprovações científicas e à perspicácia de suas conclusões científicas. Publicaram excelentes obras nas quais os progressos feitos pelo Brasil foram, podemos afirmá-lo, examinados, avaliados e abordados em diferentes e sucessivas épocas. E a esse gênero também pertence esta obra do Sr. Heinrich Schüler, para a qual me solicitou um prefácio. (SCHÜLER, 1912: V)

2 - O LIVRO SOBRE O BRASIL E A CARREIRA DE HEINRICH SCHÜLER

Na edição aqui utilizada, a 3ª publicada em 1912, Schüler dividiu seu livro em 23 capítulos: 1. Retrospectiva da história do Brasil desde o descobrimento; 2. População e imigração; 3. A Constituição; 4. Finanças; 5. Comércio internacional; 6. O café; 7. O fumo; 8. A borracha; 9. O algodão; 10. O chá-mate ou chá do Paraná; 11. A cana-de-açúcar; 12. O cacau; 13. A vinicultura; 14. A fruticultura no Brasil; 15. Temas variados sobre as plantas brasileiras; 16. Cereais, leguminosas e tubérculos; 17. A madeira e sua exploração; 18. A pecuária e as indústrias vinculadas a esse setor; 19. Caça, pesca e anfíbios; 20. A mineração; 21. A indústria; 22. A navegação; e por fim 23. Ferrovias.

É importante destacar que essa obra não colheu apenas críticas positivas. Em uma matéria intitulada *Neue Südamerika-Literatur* [Nova Literatura Sul-Americana], publicada no dia 15/04/1912 pelo *Deutsche Zeitung*³², de São Paulo, um articulista que se assinava apenas como Dr. B. fez uma resenha bastante crítica à obra do autor teuto-brasileiro. Sublinhava que Schüler, em seus 25 anos de vida no Brasil, decerto tivera a oportunidade de conhecer muito bem o país e o povo brasileiro do Rio de Janeiro até o Sul. Acrescentava também que Schüler, além da bibliografia especializada, não apenas recorrera a várias fontes privadas e oficiais, como as copiara. Dr. B. ali se referia, sobretudo, a dois trabalhos: um texto sobre a erva mate escrito pelo cônsul imperial alemão no Paraná, E. Heinze, e uma obra de referência publicada pelo Centro Industrial do Brasil. Sobre esta última, afirmava o resenhista:

Na verdade, uma tradução dessa obra teria sido louvável e útil, se como tal houvesse sido caracterizada e renovada mediante uma atualização das estatísticas obsoletas. Porém, promover sua tradução de partes da obra que, como se sabe, era uma publicação comemorativa e para fins de divulgação da Exposição Nacional de 1908, dando a entender que estaria escrevendo com base em observações e experiências próprias e que teria recorrido a várias fontes, é um acinte. (DEUTSCHE ZEITUNG, 1912)

No prefácio supracitado, Oliveira Lima teceu outros comentários sobre Schüler, realçando não apenas suas habilidades de escritor, mas também sua atividade como correspondente jornalístico brasileiro na Europa:

Não considero necessário [escrever] um semelhante prefácio, porque o autor é conhecido em ambos os países como escritor justo e criterioso, mas o faço com prazer ainda maior, por eu ser o primeiro a reconhecer a profundidade e a larga visão na seleção das análises que ele realizou para publicar. O Sr. Schüler

³² pesquisa realizada nos arquivos digitais do Instituto Martius Staden e do serviço de digitalização de jornais de língua alemã da UNESP

também deu provas dessas suas qualidades em seu trabalho de correspondência *Reporter Brasileiro*, tendo criado uma admirável instituição, através da qual ele propaga na imprensa europeia notícias breves, concisas, não condicionadas a quaisquer motivos e convincentes quanto ao desenvolvimento do país, eximindo-se de quaisquer artigos vaidosos que ninguém leria sem olhares desconfiados ou um sorriso irônico. (SCHÜLER, 1912, p. V)

Sobre a relação de apreço mútuo entre Oliveira Lima e Schüler, vejamos estas considerações feitas por Antônio Alexandre Bispo, musicólogo e professor brasileiro lotado no Instituto de Musicologia da Universidade de Colônia (Alemanha):

Manuel de Oliveira Lima escreveu em Bruxelas, em 1911, prólogo à obra a pedido do autor e no qual salienta, com a sua autoridade, a anuência e o reconhecimento por parte do Brasil. O fato de Heinrich Schüler ter solicitado palavras de abertura ao representante oficial do país em Bruxelas explica-se não apenas pelo renome e autoridade do Ministro, mas também pelos estreitos elos de recíproco respeito e amizade. Esse respeito por Heinrich Schüler manifestar-se-ia no seu pronunciamento por ocasião da despedida de Oliveira Lima em banquete oferecido pela colônia brasileira de Bruxelas, em 1911, quando Schüler, em português, anunciou nada menos que o governo imperial alemão oferecera a Oliveira Lima uma cátedra na universidade de Aachen. (BISPO, 2015)

Dietrich Briesemeister, romanista alemão com expressiva atuação na área de estudos ibero-americanos, ajuda a esclarecer ainda mais a contribuição dada por Schüler aos estudos culturais sobre o Brasil, tema certamente caro ao Instituto Ibero-Americano de Berlim, que foi presidido por Briesemeister entre 1987 e 1990. São estas as suas palavras:

Em Aachen, sede de uma Escola Técnica Superior, em 1912 já fora fundado o Instituto Teuto-Sul-Americano – o primeiro na Alemanha dedicado a Estudos Latino-Americanos –, na qualidade de associação. Esteve sob a direção do professor de geodésia Paul Gast e contou com o apoio de Bernhard Schädel bem como de Heinrich Schüler, o autor do livro *Brasilien. Ein Land der Zukunft* [Brasil. Um país do futuro] (1912, com seis edições até 1927), um título que Stefan Zweig retomou em 1941. Como países do futuro, além dos Estados Unidos também eram louvados a Argentina, a Romênia e a Ucrânia. Schüler trabalhou em Bruxelas com o embaixador, escritor e erudito brasileiro Manuel de Oliveira Lima, co-fundador da Academia Brasileira de Letras. (BRIESEMEISTER, 2014, p. 2014, 9)

Ainda sobre o Instituto Teuto-Sul-Americano criado em Aachen e sua relação com Schüler, Frederik Schulze, professor assistente de História da América Latina na Westfälische Wilhelms-Universität em Münster (Alemanha), faz-nos ver com mais clareza algumas características pessoais de Schüler. As ideias de Schulze estão descritas com muitos pormenores em um livro resultante de sua tese de doutorado sobre emigração como projeto nacionalista, dando especial ênfase à alemanidade e aos discursos coloniais fracassados no sul do Brasil entre os anos de 1824 e 1941 (SCHULZE, 2016).

Ressalve-se que Schulze menciona Schüler como “cônsul alemão no Rio de Janeiro”, quando, na verdade, o teuto-brasileiro exercera atividade como diplomata do Brasil nas cidades alemãs de Bremen e Hamburgo. Sobre a carreira diplomática de Schüler, o *Jornal do Commercio* do Rio de Janeiro, em sua edição do dia 3/6/1926, divulgava que o então Ministro das Relações Exteriores assinara portaria promovendo a Cônsules de 2ª Classe uma série de auxiliares de consulados; na lista também se encontrava o nome de Henrique Schuler [sic], promovido a cônsul adjunto de Hamburgo. No dia 6/9/1927, uma matéria publicada pelo *Correio Popular*, de Campinas, apresentava um breve currículo do cônsul “Henrique Schueler”, que àquela época era cônsul adjunto do Brasil em Hamburgo; o jornal também informava que o diplomata “antes trabalhara no Instituto Teuto-Sul-Americano, onde escreveu um livro sobre cultura e civilização brasileira”.

Schulze (2016) fornece alguns elementos que nos permitem vislumbrar com mais clareza o perfil político de Schüler. Trata-se do momento em que o Partido Nacional-Socialista dos Trabalhadores Alemães (NSDAP), através de sua célula sul-americana, tentava expandir-se nos estados do Brasil com população alemã. No trecho a seguir, Schulze escreve sobre a afiliação de associações sul-rio-grandenses a confederações de associações da Alemanha de Hitler:

Uma série de associações do Rio Grande do Sul afiliou-se a confederações de associações alemãs. Os nacional-socialistas tiveram êxito, sobretudo, em Santa Cruz do Sul, onde conseguiram cooptar a maioria das associações. Em 1936, a célula NSDAP/AO³³ participou juntamente com o Consulado [Alemão] no Rio de Janeiro da fundação da Federação 25 de Julho, que tinha por fito organizar culturalmente os imigrantes alemães e seus descendentes. A conclamação para a fundação da entidade, assinada por Heinrich Schüler, apresentava a preservação da ‘alemanidade’ e a lealdade ao Brasil como ideias centrais da associação. Não obstante, nos bastidores se impunham esforços da NSDAP/AO para que sua influência se estendesse aos descendentes dos imigrantes e à evolução da política interna [brasileira]. (SCHULZE, 2016, p. 103)

³³ “AO” é a sigla da palavra alemã “Auslandsorganisation” (organização estrangeira).

A data “25 de julho”, presente no nome da federação criada pela célula do NSDAP com a participação de Heinrich Schüler, remete à data em que oficialmente se instalaram em São Leopoldo (RS) os primeiros colonos alemães, mais precisamente, colonos prussianos (SCHULZE, 2016, p. 101). Dentre os propósitos destacados como centrais para a dita federação, encontram-se ideais que, décadas antes, Schüler já defendera em seu livro sobre o Brasil, tais como a fidelidade à terra natal e a lealdade para com a nova terra.

Graças à sua experiência como cônsul brasileiro na Alemanha, Schüler devia ter plena consciência da evolução política interna da Alemanha em 1936; devia ser igualmente cômico de que aquela conjuntura fatalmente teria influência direta na evolução política interna brasileira em geral e notadamente nos estados brasileiros em que a presença alemã era muito forte. Ao abordar os termos “alemão” e “alemanidade” Schulze os mantém entre aspas simples e explica:

Para identificar o caráter constitutivo dos conceitos ‘alemanidade’ e ‘alemão’ no sentido de uma categoria cultural, e para mostrar também que se trata de conceitos e conceitos-fonte da época, essas palavras aqui serão grafadas entre aspas simples. Pois ‘alemanidade’ não designava, em primeira linha, cidadãos alemães, que àquela época eram normalmente chamados de ‘alemães imperiais’ [termo vigente entre 1871 e 1945], mas pessoas que falavam a língua alemã e às quais os representantes da ‘alemanidade’ conferiam o grau de membros da ‘alemanidade’ cultural. Tratava-se principalmente de todos os imigrantes alemães e seus descendentes que já haviam obtido a nacionalidade, mas também podia abranger outros falantes de alemão que amiúde também participavam dos cultos religiosos de sacerdotes alemães. ‘Alemanidade’ não era uma categoria desprovida de valores, mas acarretava, muito mais, uma série de concepções idealizadas que desembocavam em um sentimento de superioridade. (SCHULZE, 2016, p. 17)

Pode-se depreender que o termo ‘alemanidade’ era eivado de um potencial nacionalista que, se tivesse logrado alastrar-se, certamente teria tido fortes consequências nas relações entre o Brasil e a Alemanha. Esse será um termo-chave nas ideias defendidas por Schüler, embora sempre demonstrasse seu apreço por sua segunda pátria. Aqui, as consequências advindas de um fortalecimento da alemanidade àquela época devem ser projetadas em nossa imaginação sob o signo do regime de Hitler; porém, também devem ser levadas em conta as associações ultranacionalistas que já começavam a surgir no Rio Grande do Sul – embora com grande rejeição —, motivadas pela potência imperialista Alemanha consolidada pelos nazistas.

Em seu livro, Schüler destaca as patentes militares dos personagens históricos (como p.ex. almirante, marechal, general etc.) e também dedica alguns trechos a considerações sobre conflitos militares em que o Brasil se envolveu, mas com o cuidado de sempre dar relevo especial à participação de colonos alemães nesses eventos, como, por exemplo, na Guerra dos Farrapos, quando “muito sangue alemão foi derramado em terras do Rio Grande do Sul” (id., p. 15). Explica que essa rebelião, que teve início em 1835 no Rio Grande do Sul e uma duração de 10 anos, declarou aquela província independente do Império. Com orgulho, Schüler menciona a participação de “voluntários alemães” em um exército equipado pelo Brasil, quando o ditador argentino General Rosas tentou conquistar o Uruguai no ano de 1851. Segundo o autor, entre os voluntários alemães se encontravam jovens cheios de entusiasmo, membros do dissolvido exército de Schleswig-Holstein, bem como ex-combatentes da Revolução Alemã de 1848, que devido à sua convicção política tiveram de deixar sua pátria” (id., p. 15). Seu tom simpático ao militarismo é retratado pela maneira insistente em trazer à baila o termo “lutas”, seja em seu sentido denotativo, seja apenas através de uma metáfora. Schüler também salienta a participação de alemães em outro conflito armado, ao explicar que na guerra travada pela Tríplice Aliança (Brasil, Argentina e Uruguai) contra o “ditador Solano López”, o Brasil perdera muitos homens, mas também faz questão de sublinhar que “alguns sul-rio-grandenses alemães encontraram um túmulo solitário no distante Paraguai” (id., p. 17).

3 - A QUESTÃO DOS IMIGRANTES ALEMÃES

Nas considerações finais de seu capítulo sobre a história brasileira, Schüler faz comentários sobre o governo de Hermes da Fonseca, enfatizando que aquela não deverá ser uma fase livre de conflitos e preocupações. Também aponta as participações do Brasil nas exposições de Saint Louis/Estados Unidos (1904), Bruxelas (1910) e Turim (1911), quando o país pôde apresentar ao mundo um quadro de suas incomensuráveis riquezas (id., p. 37).

No tocante à demografia brasileira, faz uma apresentação bastante técnica sobre a evolução da população brasileira sob a ótica da imigração estrangeira, recorrendo a tabelas, em geral publicadas pelo Centro Industrial do Brasil, entidade fundada no Rio de Janeiro em 15 de agosto de 1904, que mais tarde daria origem à Federação das Indústrias do Rio de Janeiro. Entre as estatísticas apresentadas, sua preocupação se volta, por exemplo, para o número de imigrantes das mais diferentes nacionalidades (portugueses, poloneses, franceses, espanhóis, alemães, italianos, ingleses, russos, suíços, suecos etc.) registrados entre os anos de 1855 e 1910. O número total não passava de 2.500.000. Segundo Schüler, os números reais deviam chegar a 4.000.000 de imigrantes, se se levasse em conta que os registros somente

se referiam às pessoas que afirmavam ser imigrantes (SCHÜLER, id., p. 42ss). Schüler também explica que, durante as quatro décadas de conflitos na Alemanha do século XIX e principalmente após a Revolução de 1848, a imigração alemã no Brasil foi proporcionalmente muito forte (id.; p. 45). Expressando essa ideia em números, teríamos, conforme a pesquisa do autor, os seguintes dados: em 1849 foram 2.179 imigrantes alemães, contra apenas 292 italianos. Entretanto, no ano de 1888 foram apenas 782 alemães que chegaram contra 104.358 italianos. De 1855 a 1880, foram 35.644 imigrantes alemães (3.295 austríacos) e 46.934 italianos. De 1855 até 1905, os números eram: 70.728 alemães, 45.888 austríacos e 1.043.792 italianos. Em outro trecho, Schüler mostra como entende a importância da presença alemã no Brasil por um ângulo bastante especial:

A parte do leão ficou com o estado de São Paulo, que também apresenta, todavia, o maior índice de retorno [de imigrantes] à Alemanha. Com um grande intervalo, vêm, na sequência, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Em todos esses estados, todos os anos mais cidadãos poloneses e italianos surgem à frente do número de alemães, e isso poderá acarretar impactos danosos para o comércio alemão, se breve não houver uma transferência mais vigorosa de sangue alemão. (id.; p. 43)

Vemos, acima, a preocupação de Schüler com a balança comercial entre o Brasil e a Alemanha: segundo o teuto-brasileiro, a presença alemã no Brasil deveria servir, de forma decisiva, à expansão comercial – e industrial – da Alemanha, garantindo a ela trocas comerciais mais fortes com o Brasil. Se a Alemanha estava em 5º lugar no *ranking* de países que mais exportavam para o Brasil entre 1874 e 1875 (Grã-Bretanha em 1º, França em 2º, Portugal em 3º, Estados Unidos em 4º), em 1904 já ocupava a 2ª colocação (Grã-Bretanha em 1º, Estados Unidos em 3º), o que representava uma grande evolução nos números alemães (SCHÜLER, id., p. 145s.).

Ao discutir mais a fundo a importância dos imigrantes alemães para o Brasil e para a Alemanha, ficava mais clara a preocupação de Schüler com a ‘alemanidade’ e o significado que esse conceito parecia ter para ele. Não devemos perder de vista que ele, embora se autodeclarasse um teuto-brasileiro empedernido, não deixava de nutrir um grande amor e interesse por sua pátria de origem. A seguir, algumas de suas palavras em defesa da ‘alemanidade’ em território brasileiro:

Seja como for, é de se lamentar, no interesse tanto da Alemanha quanto do Brasil, que a imigração alemã [no Brasil] não foi permanentemente mais forte. Com isso não quero defender uma emigração exagerada e indiscriminada de alemães para o Brasil; porém, uma emigração constante dentro de certos limites é

simplesmente imprescindível para a preservação da alemanidade no Brasil, pois, sem aquela, esta inevitavelmente terá de vir à ruína. Sem sangue novo, sem entrada de inteligência, as colônias de expressão alemã muito dispersas no Sul do Brasil veem-se obrigadas a fundir-se com os elementos estrangeiros que as cercam e que lhes são numericamente superiores. Isso seria lamentável tanto do ponto de vista ideal quanto puramente prático, pois com isso a indústria alemã perde valiosas oportunidades de vendas. (id., p. 45)

Diante dessas palavras, o leitor atual se pergunta se a atividade de Schüller em apoio a um Instituto de Teuto-Sul-Americano, mediante a difusão da cultura brasileira, seria em primeiro lugar no interesse e na defesa dos interesses brasileiros ou, na verdade, uma maneira de melhor estabelecer ligações com um potencial mercado para os produtores alemães. Segundo seu raciocínio, o Brasil também parecia servir como um país dotado de extensas terras à disposição de colonos alemães para que estes se estabelecessem no país, mas que continuassem, de preferência, a falar sua língua e a manter sua própria cultura, seus ritos e comportamentos tipicamente alemães, sem se deixarem mudar pelos “elementos estrangeiros”. Vemos, aí, uma inversão de valores, já que os alemães eram, em princípio, elementos estrangeiros que chegavam ao Brasil.

Com satisfação, Schüller cotejava os números de imigrantes alemães entre 1905, quando chegaram apenas 192 alemães, e maio de 1911, quando aportaram cerca de 3.000 alemães. Após exibir aos leitores diversas tabelas com os cálculos de imigrantes no Brasil, Schüller também fez esta indagação: “Quantos habitantes de língua alemã o Brasil quererá abrigar?” (id.; p. 47). Reconhecendo, ele próprio, que esta não era uma pergunta fácil de responder, trouxe alguns dados que talvez esclareçam um pouco mais suas intenções quanto à alemanidade que desejava e defendia para o Brasil:

Para uma estimativa dessa natureza, tomemos por base primeiramente 110.000 imigrantes no período de 1835-1910; além disso, ponderemos que antigamente também não se registrava [no Brasil] uma imigração alemã considerável, que certamente foi bastante expressiva nos anos de 1825 a 1830; consideremos também que os imigrantes de todos os países germânicos aderiram à alemanidade, e que, em todo caso, os alemães da Áustria e da Suíça precisam ser incluídos na alemanidade, coisa que a estatística não faz; e consideremos ainda que os números oficiais não contemplam todos aqueles que vieram por conta própria para o Brasil, tais como, negociantes e artesãos; assim fazendo, não chegaremos a um número muito elevado, se estimarmos o total de imigrantes germanófonos no último século em 200.000 pessoas. (id., p. 48)

Em sua estimativa do número total de imigrantes de língua alemã desde a chegada dos primeiros colonos alemães e a data da redação de seu livro, Schüller ainda apresentou dois dados de peso: a alta taxa de natalidade, que girava entre 10 e 12 filhos por família entre os colonos alemães, e a baixa taxa de mortalidade, que não chegou a especificar em números. Com base nos cálculos por ele levantados, Schüller estimava que deviam estar vivendo 400.000 imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil do início do século XX. Com orgulho e, de certo modo, com um olhar complacente para o Brasil, Schüller também não considerava que esse número representasse um “perigo” para o Brasil, mas, ao contrário, um “ganho”, afinal de contas, “o país deve a eles [aos imigrantes] uma grande parte de seu admirável desenvolvimento”. Além disso, “nenhum outro grupo de imigrantes pôs à disposição tantos produtores quanto os alemães” (id., p. 48). Conforme relatava, entre os alemães estabelecidos no Brasil encontravam-se agricultores, operários de fábrica treinados, artesãos, fabricantes, negociantes, artistas, profissionais de áreas acadêmicas e excelentes oficiais do Exército e da Marinha.

Ademais, demonstrando profundo conhecimento da Constituição brasileira vigente àquela época (a Carta Magna republicana de 1891, vigente até 1926) e dela pinçando alguns pontos relevantes para a temática dos imigrantes, Schüller afirmava:

Dentre as constituições dos países civilizados, nenhuma é tão liberal quanto a brasileira, nenhuma estende para os estrangeiros, com mais determinação e mais liberdade, as garantias salvaguardadas aos habitantes nacionais; nenhuma abre suas portas de modo mais amplo e hospitaleiro para oferecer uma nova pátria a todos aqueles que o desejem. (id., p. 85)

O trecho acima mostra que a Constituição brasileira então vigente também representava, na ótica de Schüller, um excelente motivo para que o projeto de ‘alemanidade’ nas colônias alemãs pudesse ser alcançado. O autor ainda destacava mais um ponto relevante para seu projeto de imigração alemã: “Não se exerce a menor pressão para que se adquira a cidadania brasileira; por outro lado, a obtenção da cidadania é facilitada a qualquer homem idôneo, como não costuma ocorrer em praticamente nenhum outro país” (id., p. 93). Esse detalhe bifacetado certamente parecia promissor para um projeto de estabelecimento de imigrantes alemães visando a manter intacta, o máximo possível, a ‘alemanidade’. Nesse contexto, o autor sublinhava sua alegria em ver que os legisladores do Império Alemão já começavam a chegar à conclusão de que “os filhos da Mãe Germânia não podem perder, em nenhuma circunstância, sua cidadania imperial [ou seja: vinculada ao império] e que eles nunca podem deixar de ser alemães”. Entendia, ainda, que as disposições então vigentes sobre essa matéria podiam ter sido corretas em anos anteriores, mas não mais o seriam “para o poderoso Império Alemão”. Com isso,

Schüler reforçava a ideia de que todo alemão que se estabelecesse no estrangeiro deveria continuar a gozar do direito de obter, por motivos de convicção, consciência ou outras ponderações, a cidadania estrangeira, sem que isso implicasse em perder a cidadania imperial. Para sua concepção de imigração alemã no Brasil, nada mais lhe restava a não ser louvar a liberalidade das leis brasileiras sobre imigração e, ao mesmo tempo, saudar os novos ventos que deveriam facilitar a manutenção da nacionalidade alemã para emigrados.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitos – talvez incontáveis – ainda seriam os detalhes que aqui se poderiam apresentar sobre as ideias de Heinrich Schüler apresentadas em seu livro *Brasilien. Ein Land der Zukunft*. De modo geral, é necessário lembrar que o livro homônimo de Stefan Zweig, enquanto obra de cunho eminentemente literário, trata dos temas brasileiros com um olhar extremamente humano e, de certa maneira, romantizado. Zweig, embora também estivesse preocupado com dados históricos e geográficos, mostrava-se muito mais afeito a questões que envolviam os elementos antropológicos e sociológicos do povo brasileiro, notadamente a mistura de raças e a paz – aparentemente! – reinante entre os diferentes grupos étnicos. A Zweig, interessava o projeto de paz que o Brasil representava para alguém que se encontrava, no íntimo, destroçado pelos horrores da guerra e pelas atrocidades perpetradas contra diferentes minorias, sobretudo contra judeus.

Schüler, por sua vez, ao realizar um estudo extremamente aprofundado e minucioso sobre o Brasil, abordando aspectos históricos, geográficos, econômicos, jurídicos, estatísticos etc., parecia concentrar todos os seus esforços em um projeto que pudesse garantir a manutenção da alemanidade dos imigrantes germanófonos no Brasil; parecia apostar todas as suas cartas nas vantagens que a Alemanha – e, de certo modo, o Brasil – poderia tirar da presença de colonos alemães em um ambiente germânico e livre de influências advindas de elementos estrangeiros.

REFERÊNCIAS

BISPO, A.A. Os teuto-brasileiros e a transformação da imagem do Rio de Janeiro “Brasil: Terra do Futuro” de Heinrich Schüler. **Revista Brasil-Europa: Correspondência Euro-Brasileira** 153/13 (2015:01). <http://revista.brasil-europa.eu/153/Heinrich-Schueler-1911.html>

BRIESEMEISTER, D. **Wege und Motive der Beschäftigung mit dem Portugiesischen in Deutschland Ein geschichtlicher Überblick**. Disponível no link: <https://docplayer.org/10457831-Wege-und-motive-der-beschaefigung-mit-dem-portugiesischen-in-deutschland.html> (último acesso: 03/06/2019).

CORREIO POPULAR. Campinas, 6/9/1927.

DEUTSCHE ZEITUNG. Neue Südamerika-Literatur. In: **Deutsche Zeitung.** São Paulo, 15/04/1912, ano XV, 88.

FORSTER, M. T. D. **Oliveira Lima e as relações exteriores do Brasil: o legado de um pioneiro e sua relevância atual para a diplomacia brasileira.** Brasília (DF): Fundação Alexandre de Gusmão, 2011.

JORNAL DO COMMERCIO. Rio de Janeiro, 3/6/1926.

SCHÜLER, H. **Brasilien von heute. Berlin:** D. Dreyer & Co. Verlagsbuchhandlung, 1910.

SCHÜLER, H. **Brasilien. Ein Land der Zukunft.** Stuttgart; Leipzig: Deutsche Verlags-Anstalt, 1912.

SCHÜLER, H. **Dona Leopoldina. Erste Kaiserin von Brasilien. Schutzherrin der deutschen Einwanderer.** Porto Alegre: Instituto Beneficente e Genealógico Frederico Mentz, 1954.

SCHULZE, Frederik. **Auswanderung als nationalistisches Projekt. ‚Deutschtum‘ und Kolonialdiskurse im südlichen Brasilien (1824-1941).** Köln/Weimar/Wien: Böhlau Verlag, 2016.

ZWEIG, S. **Brasilien. Ein Land der Zukunft.** Frankfurt a. M./Leipzig: Insel Verlag, 1997.

ZWEIG, S. **Brasil. Um país do futuro.** Trad. de Kristina Michahelles. Porto Alegre, RS: Editora L&PM, [2006] 2008.

TITO LÍVIO CRUZ ROMÃO

Doutor em Estudos da Tradução (UFSC), mestre em Tradução (Universidade de Mainz), especialista em Interpretação de Conferências (Universidade de Heidelberg), graduado em Letras Francês/Inglês/Português (UECE). Professor de alemão no Curso de Letras e membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFC. Tradutor público e intérprete comercial de alemão pela Junta Comercial do Estado do Ceará.

ROMANTISMO E ALCOOLISMO NA GERAÇÃO NATURALISTA E PARNASIANA

Leonardo Mendes (UERJ)

1 - INTRODUÇÃO

O ensino da literatura no Brasil costuma se apoiar numa “linha de tempo” imaginária na qual os “estilos de época” se sucedem em progressão linear. Os manuais escolares ensinam que as “escolas literárias” brotam em desafio a uma estética anterior até então hegemônica, considerada “passadista” pelos novos. Se o desafio à velha ordem for bem-sucedido, a nova escola (ou geração) vence as batalhas e se torna hegemônica. Até despontar novos escritores e tendências, com provocações que o grupo hegemônico não consegue contestar satisfatoriamente. E assim surge outra vez um novo estilo, com novos autores e obras. O aparecimento de novos estilos é geralmente explicado pela transformação dos contextos socioculturais. Explica-se, por exemplo, o fim do romantismo no Brasil por sua incapacidade de pensar criticamente o Brasil pós-1870. O principal evento histórico da ruptura realista foi a Guerra do Paraguai (1864-1870). Entra em cena a geração naturalista e parnasiana, científica e desiludida, que surge em confronto à velha ordem romântica. A ordem naturalista-parnasiana ataca e supera os ideais, símbolos e motivos românticos.

O bom professor aponta que a separação dos estilos de época numa linha de tempo que se move inexoravelmente em direção ao futuro é um esforço didático e que as escolas sobrevivem umas nas outras. Mas esta sobrevivência é geralmente vista como uma mancha a ser combatida pelos artistas (e pela crítica). Um exemplo dessa tendência na história da literatura brasileira é a interpretação canônica do romance *O mulato* (1881), de Aluísio Azevedo (1857-1913). O antiescravismo, a crítica ao preconceito racial e o ataque à Igreja são da agenda naturalista, mas o protagonista idealizado na figura do mulato Raimundo é uma sobrevivência romântica que prejudica o romance. É uma marca de inautenticidade. Por isso, *O mulato* é considerado inferior ao mais original e bem-realizado *O cortiço* (1890), do mesmo autor (PEREIRA, 1988). Tal interpretação promove a ideia de um romance (naturalista) ideal, sem vestígios da velha ordem, que nunca existiu. Os exercícios na aula de literatura que pedem aos alunos para identificar marcas dos estilos de época em textos canônicos promovem a mesma fantasia de obras originais (ou puras) como o ideal das estéticas.

O estudo da conservação de motivos e temas românticos na geração naturalista-parnasiana é um bom ponto de partida para colocar sob suspeição a perspectiva tradicional de uma história feita de patamares imóveis e rupturas epistemológicas. A

adoção de outro sistema temporal, aquele da arqueologia de Michel Foucault (1989), ou da longa duração da Escola dos Annales, permite discernir a centralidade do romantismo no sistema literário brasileiro pós-1870. Nesse breve trabalho vamos examinar a permanência de um mito romântico na geração pós-romântica: a vida boêmia como ideal artístico. Era possível escrever literatura realista e parnasiana e ao mesmo tempo projetar uma imagem de “escritor romântico”, associado à rebeldia e ao culto da liberdade individual (SEIGEL, 1992). A verdadeira fama de Olavo Bilac (1865-1918) provinha de sua imagem pública de “poeta romântico”, com uma legião de fãs do sexo feminino, a despeito de suas rimas cerebrais e parnasianas. Desse ponto de vista, a própria categoria de “geração literária” – adotado no título desse trabalho – perde o sentido.

Não é comum associar a experiência boêmia à literatura brasileira do fim do século XIX. Escritores como Aluísio Azevedo, Coelho Neto (1864-1934) e Olavo Bilac – para citarmos os mais célebres do período – costumam ser apresentados como artistas autônomos, praticantes de escritas que pouco conversavam entre si. Aluísio Azevedo era romancista naturalista. Olavo Bilac era poeta parnasiano. Coelho Neto não se sabe até hoje o que era e se tornou o mais famoso desconhecido da literatura brasileira (LOPES, 1997). Entretanto, entre 1887 e 1894, ao lado de outros escritores menos proeminentes – Paula Nei (1858-1898), Guimarães Passos (1869-1909) e Pardal Mallet (1864-1894) –, esses rapazes formavam um grupo mais ou menos coeso de artistas que emulava um ethos romântico de rebeldia associada à vida boêmia de Paris e ao imaginário de *Cenas da vida boêmia* (1845), de Henri Murger (1822-1861): roupas extravagantes, hábitos noturnos, disponibilidade para o sexo, mudanças constantes de endereço e – foco de interesse desse trabalho – o consumo imoderado de álcool (OLIVEIRA, 2008; PEREIRA, 1994).

2 - LITERATURA E DROGAS

O uso para fins medicinais de drogas que alteravam o estado de consciência era conhecido dos Antigos. Os médicos da Grécia conheciam e prescreviam o ópio como sonífero e analgésico. Na *Odisseia* (sec. VIII a.c.), Homero descreve uma droga capaz de banir todas as memórias dolorosas e acabar com a raiva e a tristeza quando dissolvida no vinho. Tinha o mesmo efeito causado pelo láudano, um tranquilizante composto de ópio e álcool que foi um renomado medicamento da farmacopeia europeia entre os séculos XVI e XIX. Usado para combater amplo espectro de doenças (reumatismo, tifo, cólera, malária, gota, doenças venéreas etc.), o láudano era também uma droga recreativa de largo consumo no velho continente no final do século XVIII e no início do XIX. O líquido marrom-avermelhado era mais barato do que a cerveja ou o gim. Os médicos discordavam sobre seus efeitos a curto e longo prazos e não havia constrangimentos legais (HAYTER, 1988).

Ao longo do século XIX o consumo de drogas (e especialmente a ingestão de álcool) seria associado ao estilo de vida artístico e ao ethos do escritor romântico. Na boemia dos cafés e cabarés de Paris, beber, escreve a historiadora Elizabeth Wilson, era quase um “risco ocupacional” (WILSON, 2000, p. 197). Na Inglaterra, com exceção de William Wordsworth (1770-1850), aparentemente todos os poetas românticos fizeram uso do láudano, por melancolia ou para efeito de experimentação artística. Percy Shelley (1792-1822) tomava láudano quando tinha dores de cabeça e o poeta Robert Southey (1774-1843) usava a tintura para combater a insônia (HAYTER, 1988). O escritor Thomas de Quincey (1785-1859) construiu uma carreira literária com a publicação de *As confissões de um comedor de ópio* (1821), e a influência do láudano na poesia de Samuel Coleridge (1772-1834), que era um dependente, foi objeto de interesse da historiografia do romantismo inglês (ABRAMS, 1971; SCHNEIDER, 1983).

O haxixe e o ópio (misturado ou não ao vinho) eram estimulantes usados pelos artistas na busca de novos estados de consciência, extremamente valorizados pelo imaginário romântico e intimamente ligados à criatividade, de Théophile Gautier (1811-1872) a Charles Baudelaire (1821-1867), para quem a ingestão de drogas poderia ser uma “máquina de fazer pensar” e até mesmo um atalho para a inspiração poética (HAYTER, 1988, p. 160). Os efeitos do láudano e do haxixe variavam, mas a droga podia provocar uma das mais importantes experiências para um escritor do século XIX: a sinestesia – uma mudança de percepção sensorial por meio da qual era possível ouvir cores, tocar, saborear e cheirar sons. Em *Paraísos artificiais* (1860), Baudelaire descreve a experiência: “Os sons têm uma cor, as cores têm uma música” (1999, p. 236). Poderia ocorrer um aumento da atividade mental, tornando as faculdades intelectuais mais alertas e lúcidas. O poder de associar ideias era estimulado, trazendo à luz novas redes de conexões e associações com as quais um artista de gênio seria capaz de criar obras de arte duradouras (WILSON, 2000).

Tanto Thomas de Quincey quanto Baudelaire discorreram sobre os malefícios que podia causar o uso continuado de drogas, sobre a depressão, o vazio e a melancolia que podiam se instalar quando cessavam os efeitos das substâncias, mas ambos estavam mais interessados na descrição das experiências de novos estados de consciência do que nos perigos da dependência. De Quincey conta que comprou láudano pela primeira vez no balcão de um farmacêutico de Oxford Street, em Londres, em 1804. Quando chegou a casa, tomou o líquido. Depois de uma hora vieram os efeitos. O escritor imagina que havia descoberto o segredo da felicidade, sobre o qual desde os primórdios da história vinham debatendo, em vão, os filósofos. A felicidade, ele diz, agora podia ser comprada por uma ninharia e carregada no bolso:

Ó céus! Que revolução! Que ressurreição, das profundezas do espírito interior! Que apocalipse do mundo em mim! Minhas dores haviam desaparecido e não significavam nada; esse efeito negativo foi devorado pela imensidão de efeitos positivos que se revelavam diante de mim, no abismo da felicidade divina assim repentinamente revelada (1997, p. 179).³⁴

³⁴ As traduções do inglês para o português são de minha autoria.

Escrevendo sobre as virtudes do vinho, Baudelaire diz que dele podia o homem retirar uma “segunda juventude” (1999, p. 214), acrescentando que o álcool não era o problema, mas quem fazia uso dele: “Há bêbados perversos; são pessoas naturalmente perversas. O homem mau torna-se execrável, assim como o bom torna-se excelente” (BAUDELAIRE, 1999, p. 228). Quanto ao haxixe, ele faz uma descrição quase didática:

Pegue uma porção equivalente ao tamanho de uma noz, encha com ela uma colherzinha e possuirá a felicidade; a felicidade absoluta com todos os seus êxtases, todas as suas loucuras e juventude e também suas beatitudes infinitas. A felicidade está aí, sob a forma de um pequeno pedaço de confeito; pegue-o sem medo, disto não se morre; os órgãos físicos não sofrem nenhum golpe mais grave. Talvez sua vontade fique enfraquecida, mas isto é outro assunto (BAUDELAIRE, 1999, p. 230).

Baudelaire dá outras dicas, tais como tomar a droga diluída em café preto, em jejum, de modo a potencializar seus efeitos, assim como só fazer uso da substância em ambientes e circunstâncias favoráveis. Ele descreve em detalhes as sensações de euforia e autoconfiança, além da impressão de tempo dilatado e da expressividade dos objetos, pessoas e eventos ao redor do sujeito. Mas faz um alerta: enquanto o vinho “nos torna bons e sociáveis, o haxixe nos isola” (BAUDELAIRE, 1999, p. 243). O homem quando bebe, escreve Baudelaire, cria em si uma espécie de “divindade” (p. 228), que o escritor associava ao panteísmo grego e aos rituais religiosos ancestrais da colheita das vinhas e do consumo do vinho, incluindo o católico-cristão. Ele tinha o vinho em tão alta conta, que desconfiava dos abstêmios. Era capaz de tomar duas garrafas de vinho tinto no intervalo de uma hora. Para Baudelaire, um homem que só bebia água tinha “um segredo a esconder de seus semelhantes” (BAUDELAIRE, 1999, p. 220).

3 - O ALCOOLISMO NA GERAÇÃO NATURALISTA E PARNASIANA

O consumo de álcool pela geração naturalista e parnasiana aparece em livros de memórias e biografias dos escritores. Coelho Neto narrou as aventuras etílicas dos escritores do fim do século em dois romances autobiográficos: *A conquista* (1899) e *Fogo fátuo* (1929). São dois livros importantes sobre a vida literária no fim do século XIX e são narrados por Anselmo Ribas, o principal pseudônimo de Coelho Neto. Os romances narram as experiências da juventude boêmia nos anos da campanha abolicionista e termina no 13 de maio. Os escritores aparecem com pseudônimos reconhecíveis: Bilac é o poeta parnasiano Otávio Bivar; Aluísio Azevedo é o escritor naturalista Rui Vaz; Paula Nei é o repórter Paulo Neiva; Guimarães Passos aparece como o poeta Fortúnio; e Pardal Mallet é o jornalista Pardal. Anselmo Ribas narra as alegrias e tristezas das vidas de jovens brasileiros cultos sem fortuna que, com pouca ou nenhuma rede de proteção social, vêm para o Rio de Janeiro para tentar seguir a carreira de escritor e artista, no ocaso do império.

Nos romances, não há registro de consumo de drogas além do álcool. Acessível e barato, o álcool era o companheiro de todas as horas, alegres ou tristes. No caso da boemia do fim do século, mais alegres do que tristes. A despeito da pobreza, da doença e da morte que rondavam a existência boêmia do grupo de Anselmo Ribas, a ingestão de álcool estava associada ao riso e ao convívio fraterno, projetando a imagem de uma juventude culta, expansiva e divertida. Como para Baudelaire, o álcool nos romances de Coelho Neto estava ligado à sociabilidade e à alegria, e não ao vexame, ao isolamento e à melancolia. Num registro cômico de noitadas com amnésia alcóolica, em *A conquista*, perguntado sobre o que havia feito na noite anterior, o poeta Lins responde: “Homem, para dizer a verdade, não sei. Acordei hoje às 9 da manhã em casa de uns estudantes, na rua do Núncio. Não me interrogues: sou um poço de discricção” (COELHO NETO, 1985, p. 202). Do boêmio Rocha, secretário de Paulo Neiva em *Fogo fátuo*, dizia-se que levava “uma adega no corpo” (COELHO NETO, 1929, p. 351).

Um apreciador de álcool que se destaca nos relatos de Anselmo Ribas é Paulo Neiva. *Fogo fátuo*, último romance que Coelho Neto escreveu, é dedicado a ele. Escrito com a pompa barroca de uma “missa cantada à glória alegre ou melancólica dos seus mortos”, o romance pode ser lido como um longo obituário do “dissipador de gênio” Paula Nei (CAMPOS, 1940, p. 180). A obra termina com a morte do escritor em 1897. Em tom celebratório, depois da bebedeira das comemorações do fim da escravidão, Paulo Neiva explica que o segredo para preservar o fígado era evitar a mistura de bebidas alcólicas, e sugere: “Por que não fazes como eu, que só bebo duas bebidas: as nacionais e as estrangeiras?” (COELHO NETO, 1929, p. 124). Numa festa na casa da atriz Lola, onde funcionava um centro espírita, Neiva advertiu: “Nada de defuntos, que venham recordar os nossos cadáveres. Só vivos! Aquele que falar em almas de outro mundo será atirado da sacada à rua. Espíritos... só os engarrafados” (COELHO NETO, 1929, p. 47).

No romance, o encontro de Paulo Neiva com Rocha reencena a manhã seguinte de uma noite de bebedeira de Cenas da vida boêmia, quando Marcel e Schaunard se estranham ao acordar no mesmo cômodo, sem ter lembrança de como vieram parar ali. Rocha “acordou às onze da manhã numa cama estreita de hospedaria, ao lado de um homem nu e eriçado de pelos como um gorila”. Neiva também acordou surpreso:

O outro, acordando, encarou-o estupefato, cofiando a grenha encaracolada do peito brônzeo. Não se conheciam. Apresentaram-se. E foi assim que o Rocha fez amizade com o Neiva, amizade firme, de pedra e cal, que lhe valeu, mais tarde a nomeação de secretário (COELHO NETO, 1929, p. 61-2).

Numa outra noite de bebedeira, Paulo Neiva ganhou de presente um enterro de primeira classe do Conde de Herzberg, proprietário de uma casa funerária. Depois de ter ouvido de Neiva que ele, como escritor pobre, não tinha onde cair morto, Herzberg, “em crise de ternura” (COELHO NETO, 1929, p. 79), garantiu-lhe que podia contar com “os sete palmos de terra”:

O Conde comoveu-se e, respondendo ao meu discurso, sempre de charuto à boca, comprometeu-se, sob palavra de honra, tornando a todos os presentes por testemunhas, a fazer-me funerais pomposos: enterro de primeira classe com coche solene, cavalos negros, de raça, cocheiro de tricorne, palafreiros, gatos pingados, e ainda o carneiro perpétuo e encomendação e missa de sétimo dia, com órgão. Coisa aí para uns dois ou três contos de réis, fora gorjetas (COELHO NETO, 1929, p. 80).

Paulo Neiva, entretanto, comeu e bebeu tudo, vendendo, aos poucos, seu enterro: “Eu não nasci para proprietário; nem depois de morto” (COELHO NETO, 1929, p. 80), explicou. O boêmio foi baixando a classe do enterro ganho de modo a trocá-lo por dinheiro vivo para gastar com bebida, comida e mulheres, o que o Conde aceitava em troca de um recibo:

Foi o começo da decadência. Outra noite no Daury reduzi a segunda classe à terceira, depois à quarta. Há dias bebi o carneiro perpétuo com a Elvira e um senador e aqui onde me vês estou rebaixado à vala comum, que é o albergue noturno da eternidade (COELHO NETO, 1929, p. 81).

Mas Paulo Neiva não se preocupava: “Na vala”, ele diz, “terei companheiros e continuarei a ser na morte o que fui na vida: o homem das multidões” (COELHO NETO, 1929, p. 82). Beber o próprio enterro era o gesto supremo de imprevidência boêmia. Quando Paula Nei morreu, em novembro de 1897, havia vários bêbados no seu concorridíssimo velório (CAMPOS, 1940).

Outra testemunha do consumo de álcool dos autores naturalistas e parnasianos foi o escritor José Joaquim Medeiros e Albuquerque (1867-1934), cofundador (ao lado de Bilac, Aluísio, Coelho Neto e Guimarães Passos) da Academia Brasileira de Letras, em 1897. Em sua autobiografia Quando eu era vivo. Memórias de 1867 a 1934 (1934), Medeiros e Albuquerque alega que se bebia muito na roda boêmia. O consumo imoderado de álcool era uma espécie de desmedida revolucionária, de alto valor simbólico para o imaginário romântico. Numa época em que ainda era viva a lembrança das mocidades de Castro Alves (1847-1871) e Álvares de Azevedo (1831-1852), “um poeta que não fosse um pouco bêbado”, escreve Medeiros e Albuquerque, “era inconcebível” (1981, p. 306). Na sua descrição, o jornalista José do Patrocínio (1853-1905) tinha a “cara empapuçada de álcool” (1981, p. 72). Líder dos escritores boêmios, Patrocínio, escreve Medeiros e Albuquerque, “em matéria de bebedeira, não era um pouco: era muito! Era muitíssimo!” (1981, p. 306). Humberto de Campos corrobora: “Patrocínio, o mestre, dava o exemplo, embebedando-se de champanhe e de glória” (1940, p. 186).

Além do vinho, do champanhe, da cerveja e da cachaça, outra bebida era fortemente associada ao estilo de vida boêmio, especialmente na França: o absinto, conhecido como “a fada verde” pela cor esverdeada e pelos efeitos alucinógenos que causava, com teor alcoólico que podia chegar a 70%, enquanto a cachaça ficava em 40% e o vinho em torno de 12%. Paul Verlaine (1844-1896) criou o culto boêmio ao absinto e foi fotografado, em imagem famosa, sob o efeito da bebida. Criado na Suíça em 1797 pelo médico francês Pierre Ordinaire, o absinto veio para Paris na bagagem dos soldados franceses que lutaram nas guerras da Argélia, na década de 1830, quando foram medicados absinto como preventivo de doenças (CONRAD, 1977), confundindo, como o láudano, as fronteiras entre o uso terapêutico e o uso recreativo. Na virada do século, a fabricação e a venda da “fada verde” eram um dos ramos mais rentáveis da indústria de bebidas alcoólicas na França, que exportava, só para a Suíça, três milhões de galões de absinto por ano. Quando estava na Bélgica, Baudelaire bebia preferencialmente láudano e absinto (CONRAD, 1977).

Entre os escritores naturalistas e parnasianos, entretanto, a “fada verde” aparentemente não se popularizou, embora pudesse ser encontrada com facilidade nos bares e confeitarias do Rio de Janeiro. Em 1889, Medeiros e Albuquerque, então com vinte e dois anos, publicou um poema no seu livro de estreia, Pecados, que fazia referência ao absinto, mas ele próprio admitiu posteriormente que só bebia leite e só conhecia a bebida de vista:

Eis o mimoso cálice deste verde
E rutilante e vívido absinto,
Que me transporta a mundos onde sinto
Que toda dor humana enfim se perde (1981, p. 81).

A referência era um testemunho da importância do absinto para a mitologia boêmia e do prestígio de que a bebida gozava entre os aspirantes a poeta no século XIX, de qualquer escola literária. Medeiros e Albuquerque conta que Pardal Mallet, ao ler os versos ingênuos de Pecados, notou que ele desconhecia os rituais associados ao consumo da “fada verde” e, tal qual um mentor, convidou-o para uma visita instrutiva ao bar mais próximo: “E arrastou-me para uma confeitaria, onde sabiamente preparou um copo de absinto, pondo a dose de água necessária e pingando a famosa bebida sobre um pedaço de açúcar, com a perícia de um conhecedor” (1981, p. 81). Aquela seria a primeira e a última vez em que Medeiros e Albuquerque faria uso da bebida: “A cor de água com sabão, em que se volveu, tirou-lhe o prestígio a meus olhos. E o gosto pareceu-me desagradável” (1981, p. 81).

Na roda boêmia de Coelho Neto, pelo menos quatro escritores pagaram com a morte mais ou menos prematura pelos excessos alcoólicos da juventude. O escritor cearense Antônio Sales (1868-1941), que veio para o Rio de Janeiro em 1896, alega que Olavo Bilac nunca bebia a ponto de ficar bêbado (SALES, 1995). Entretanto, aos vinte e oito anos o poeta já reclamava de problemas no fígado (MENEZES, 1944).

Para comemorar o lançamento de seu livro de estreia, *Poesias* (1889), os escritores ocuparam vasta mesa na confeitaria Cailteau: “Depois da cerveja, repontaram o vermute, o grogue, a laranjinha, todas as bebidas que se alinhavam nas prateleiras” (PONTES, 1944, p. 144). O envelhecimento precoce do coração, rim e fígado de Bilac foi uma das consequências das jornadas etílicas da juventude até os 35 anos de idade, quando, aconselhado por um médico, começou a beber menos (MAGALHÃES JUNIOR, 1974; PONTES, 1944).

A tuberculose que fulminou a geração romântica no começo do século também matou Pardal Mallet em 1894, Paula Nei em 1897 e Guimarães Passos em 1909. Nas duas últimas décadas do século XIX, o Rio de Janeiro ainda apresentava focos permanentes de tuberculose e outras doenças (SEVCENKO, 1993), mas no nível simbólico, associada ao imaginário romântico, a tuberculose era uma moléstia que acometia especialmente jovens mal nutridos com hábitos noturnos, entediados e desempregados, alguns com fascínio pela morte como forma de redenção (BARNES, 1995). Tanto Paula Nei quanto Guimarães Passos sabiam que a doença que os matou era, como vimos na expressão de Elizabeth Wilson (2000), um “risco ocupacional” da vida boêmia. Impregnados pelo imaginário romântico, os escritores do fim do século adotaram o lema boêmio: “Se a desgraça te persegue, bebe; se a desgraça te não persegue – bebe!” (MENEZES, 1953, p. 51). As tribos parnasiana e simbolista divergiam em vários pontos, explica Brito Broca (2005, p. 183), menos no consumo imoderado de álcool.

O escritor Augusto de Lima (1859-1934) narrou uma noitada em maio de 1888 na companhia dos escritores boêmios. O jantar ocorreu no início da noite no Hotel Mangini, no Largo do Rocio, com a presença de Aluísio Azevedo e do poeta parnasiano Raimundo Corrêa (1859-1911). Dali passaram para o Café Londres, onde continuaram a beber e arrebanharam mais dois escritores para a noitada. Na porta da Livraria Garnier, encontraram Paula Nei, a que logo se uniram Guimarães Passos e o crítico Valentim Magalhães (1859-1903). O grupo correu todos os teatros, circulando pelos bares, camarins e foyers das casas de espetáculo, bebendo e conversando. Por fim, foram todos cear na Maison Moderne, onde encontraram Artur Azevedo, José do Patrocínio e Coelho Neto. Na descrição de Lima, foi uma “noite de esplendores de espírito, de exuberância de vida, de tocante solidariedade na esperança e nos sonhos, que nos pareciam entregar o futuro e o universo, representado na taça de Hebe em que todos bebiam” (1925, p. 126). Metáfora da juventude como embriaguez passageira e símbolo da experiência boêmia, o “vinho de Hebe” deu título a um soneto conhecido de Raimundo Corrêa:

Quando do Olimpo nos festins surgia
 Hebe risonha, os deuses majestosos
 Os copos estendiam-lhe, ruidosos,
 E ela, passando, os copos lhes enchia...

A mocidade, assim, na rubra orgia
 Da vida, alegre e pródiga de gozos,
 Passa por nós, e nós também, sequiosos,

Nossa taça estendemos-lhe, vazia...
 E o vinho do prazer em nossa taça
 Verte-nos ela, verte-nos e passa...
 Passa, e não torna atrás o seu caminho.
 Nós chamamo-la em vão; em nossos lábios
 Restam apenas tímidos ressábios,
 Como recordações daquele vinho.

Depois de Paula Nei, o poeta Guimarães Passos era quem melhor encarnava o estilo de vida boêmio no fim do século. Raimundo de Menezes, na biografia Guimarães Passos e sua época boêmia (1953), alega que o escritor bebia em excesso a despeito do espectro da tuberculose e mesmo depois de casado. Em A conquista, Fortúnio passa uma noite na cadeia junto com outros vagabundos e bêbados. Numa soirée no salão da Baronesa de Mamanguape, onde se reunia a roda boêmia carioca, podiam ser consumidas “seis garrafas de champanhe Veuve Cliquot e Moët Chandon, quatro garrafas de vinho xerez, seis garrafas de vinho do porto, seis garrafas de vinho de Bordéus, duas garrafas de licores e doze garrafas de cerveja” (MENEZES, 1953, p. 69). Para aplacar a frustração de sua esposa, Celsa Freire, Guimarães Passos compôs um soneto que era mais uma descrição da noitada com os amigos do que uma declaração de amor para a amada. O soneto vincula o consumo do álcool à troça e à descontração. Havia males no mundo, mas havia também champanhe. A queda do poeta bêbado não era um vexame, mas antes servia para enaltecer a mulher amada (Apud MENEZES, 1953, p. 72):

Querem que eu ria, que o prazer alheio
 Seja meu, que o partilhe e o acompanhe;
 Que a ventura que banha aos outros, banhe
 Meu negro peito de tristeza cheio.

Seja! bradei; nenhum de vós estranhe
 Mais nesta roda um rosto triste e feio;
 Quero beber e rir, pois já não creio
 Senão que existem males e champanhe.

E uma taça após outra fui bebendo;
 Sempre bebendo, vi dançar a mesa,
 E os meus convivas fui desconhecendo.

Ébrio, afinal, caí... mas não sozinho:
 Comigo estavas, porque a natureza
 Do meu amor embriaga mais do que o vinho.

O mesmo tom de pilhéria é capturado por Leôncio Correa (1865-1950) em seu livro de memórias, A boêmia do meu tempo (1955), quando narra a anedota da época em que Bilac e Aluísio Azevedo trocavam versos por comida na Taverna dos bons pães, no centro do Rio. Aluísio apontou, certa vez, que o nome do restaurante não soava

bem e sugeriu, para melhorar a rima, Taverna de bons pões. O proprietário gostou e ganhou de presente essa canção dos escritores. As quadrinhas enumeravam os traços típicos da experiência boêmia, assumida e projetada pelos escritores naturalistas e parnasianos: os hábitos de vida noturna, o riso transgressor, a afronta à sociedade burguesa e a embriaguez (CORREA, 1955, p. 19):

Passamos a noite inteira
 Na Taverna dos bons pões,
 Pescamos a bebedeira
 No fundo dos garrafões.
 E tudo come,
 E tudo bebe,
 Não se concebe
 Quem não tome.

Andamos rindo às estrelas,
 Boêmios endiabrados
 Apedrejando as janelas
 Dos burgueses sossegados!

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas essas encenações mostravam como o imaginário romântico podia ainda impregnar a vida e a arte dos escritores nas décadas de 1880-90, mesmo quando praticavam estéticas (como o naturalismo e o parnasianismo) que se distanciavam do romantismo. A bebedeira, a perda dos sentidos, o tédio decadentista, a rebeldia, a pilhéria e a busca de novos estados de consciência eram comportamentos característicos de um ethos romântico de desmedida e excesso, que grande impacto causou naquilo que se convencionou chamar estilo de vida artístico, para além das modas literárias (WILSON, 2000). A objetividade antirromântica do poeta parnasiano ou do romancista naturalista não abalava a coreografia romântica da cena enunciativa dos escritores (MAINGUENEAU, 2006), sugerindo que o romantismo é um sistema de longa duração, difícil de ser rompido, que desde o início do século XIX coexiste com outras estéticas rivais no mesmo espaço histórico (MELLO, 2010), quase sempre em posição de dominância. Isso mostra como é superficial e imprecisa a organização dos escritores por escolas ou gerações.

REFERÊNCIAS

ABRAMS, M. H. **The milk of paradise: the effect of opium visions on the works of De Quincey, Crabbe, Francis Thompson and Coleridge**. New York: Harper & Row, 1970.

BARNES, David S. **The making of a social disease: Tuberculosis in nineteenth-century France**. Los Angeles: University of California Press, 1995.

BAUDELAIRE, Charles. **Paraísos artificiais**. Porto Alegre: L&PM, 1999.

BROCA, Brito. **A vida literária no Brasil 1900**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

CAMPOS, Humberto de. Paula Nei e sua geração. In: _____. **Crítica**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1940, p. 171-207.

COELHO NETO, Henrique. **A conquista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.

_____. **Fogo fátuo**. Porto: Lello & Irmão, 1929.

CONRAD, Barnaby. **Absinthe: history in a bottle**. San Francisco: Chronicle Books, 1977.

CORREIA, Leôncio. **A boêmia do meu tempo**. Curitiba: Edição do Estado do Paraná, 1955.

DE QUINCEY, Thomas. **Confessions of an opium-eater**. London: Penguin, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

HAYTER, Alethea. **Opium and the romantic imagination: addiction and creativity in De Quincey, Coleridge, Baudelaire and others**. Northamptonshire: Crucible, 1988.

LIMA, Augusto de-. Recordando. In: **Revista da Academia Brasileira de Letras**. N. 45, vol. XIX. Rio de Janeiro: Edições Anuário do Brasil, 1925, p. 123-126.

LOPES, Marcos Aparecido. **No purgatório da crítica: Coelho Neto e o seu lugar na história da literatura brasileira**. Dissertação de mestrado. Campinas: Instituto de Estudos da Linguagem/Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MAGALHÃES JUNIOR, Raimundo. **Olavo Bilac e sua época**. Rio de Janeiro: Ed. Americana, 1974.

MAINGUENEAU, Dominique. **O discurso literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

MEDEIROS E ALBUQUERQUE, José Joaquim. **Quando eu era vivo. Memórias de 1867 a 1934**. Rio de Janeiro: Record, 1981.

MELLO, Celina Maria Moreira de. O prosaico, o literário e o político em **L'Artiste** (1831-1838): renovação das cenas genéricas no romantismo francês. In: MELLO, Celina Maria Moreira de & CATHARINA, Pedro Paulo Garcia Ferreira (org.). **Cenas da literatura moderna**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010, p. 27-61.

MENEZES, Raimundo de. **Guimarães Passos e sua época boêmia**. São Paulo: Livraria Martins, 1953.

_____. **A vida boêmia de Paula Nei**. São Paulo: Livraria Martins, 1944.

OLIVEIRA, Diogo de Castro. **Onosarquistas e patafísicos: a boemia literária no Rio de Janeiro fin-de-siècle**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2008.

PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. Literatura e história social: a geração boêmia no Rio de Janeiro do fim do Império. **História Social**, Campinas - SP, v. 1, n. 1, p. 29-64, 1994.

PEREIRA, Lucia Miguel. **Prosa de ficção (de 1870 a 1920). História da literatura brasileira**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

PONTES, Eloy. **A vida exuberante de Olavo Bilac**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1944.

SALES, Antônio. Olavo Bilac. In: _____. **Novos retratos e lembranças**. Fortaleza: Casa de José de Alencar, 1995, p. 48-53.

SCHNEIDER, Elizabeth. **Coleridge, opium, and Kubla Khan**. New York: Octagon Books, 1983.

SEIGEL, Jerrold. **Paris boêmia: cultura, política e os limites da vida burguesa 1830-1930**. Porto Alegre: L&PM, 1992.

SEVCENKO, Nicolau. **A revolta da vacina: mentes insanas em corpos rebeldes**. São Paulo: Scipione, 1993.

WILSON, Elizabeth. **Bohemians: the glamorous outcasts**. New Brunswick: Rutgers University Press, 2000.

LEONARDO MENDES

Graduado em História e Letras (Port/Ing) pela Universidade Federal Fluminense, Especialista em Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal Fluminense, Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela University of Texas at Austin, EUA (1993), Doutor em Letras (Teoria Literária) pela University of Texas at Austin, EUA (1998), e Pós-doutorado em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2012). Atualmente é Professor Associado do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores e Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem experiência nas áreas de Literatura Brasileira, Literaturas de Língua Inglesa e Teoria Literária, atuando principalmente nos seguintes temas: prosa de ficção brasileira de 1870 a 1920; naturalismo literário no Brasil, na França e na Inglaterra; história do livro e da leitura.

POEMAS MALDITOS PARA UM DEUS SILENCIOSO: FILOSOFIA SOBRE O TEMPO NA OBRA DE HILDA HILST

Alessandra Paula Rech (UCS)

1 - INTRODUÇÃO

A obra poética de Hilda Hilst, de modo amplo, pode ser compreendida como uma resposta ao tempo. O problema da finitude é fundamental para a poeta. O amor, a morte, a busca pelo sagrado, a loucura e a obscenidade, temas recorrentes, apontam para um flagelo lírico-existencial acerca do tempo implacável, cronológico. Outras temporalidades, a nosso ver, surgem como exercício de eufemização do tempo, em um ato de resistência próprio da arte, e que irão compor um rico conjunto de imagens em cadernos específicos como *Da morte. Odes mínimas* (2003), ou “*Ode descontínua e remota para flauta e oboé. De Ariana para Dionísio*”, que integra a publicação *Júbilo, memória, noviciado da paixão* (2003). No presente texto, no entanto, nos deteremos nas imagens relacionadas à finitude que surgem na interlocução de Hilda Hilst com Deus, reunidas em *Poemas malditos, gozosos e devotos* (2005), colocando-as em diálogo com o pensamento acerca do tempo na filosofia, antropologia e sociologia.

Com uma produção que se estende ao longo de 45 anos, Hilda Hilst deixou uma importante contribuição, principalmente pela complexidade das imagens que mobiliza. Cantando o seu inconformismo com a sucessão, Hilda Hilst personifica em Deus uma das faces da fome do tempo. Mas há um peso, uma solenidade, nessa desconstrução, tão inconformada quanto temente. É o que compreendemos da poesia que segue:

Caio sobre teu colo.
Me retalhas.
Quem sou?
Tralhas, do teu divino humor.

Coronhadas exatas
De tuas mãos sagradas.
Me queres esbatida, gasta

E antegozas o gosto
De um trêmulo Nada.
Me devoras

³⁵ A esse respeito, sugerimos a leitura do artigo de mesma autoria **O sumarento gozo de cantar: metapoesia como eufemização do tempo em “Ode descontínua e remota para flauta e oboé. de Ariana para Dionísio”, de Hilda Hilst.** Revista Teoria do Texto Poético - Anpoll. v.15, n. 27, 2019.

Com teus dentes ocos.
 A ti me incorporo
 A contragosto.
 Sou agora fúria
 E descontrole.
 Agito-me desordenada
 Nos teus moles.

Sou façanha
 Escuro pulsante
 Fera doente.
 À tua semelhança: Homem.

A estranheza do tom blasfemo, acusatório, irônico, que toca no interdito em torno da fé (Coronhadas exatas/De tuas mãos sagradas; Me devoras/ Com teus dentes ocos.), permite a preservação da crença no imaginário acionado pela poesia.

O ato insolente reforça a autoridade de um deus “ofendido” e lhe confere, assim, uma certa possibilidade de existência nessa interlocução. Enquanto a tradição religiosa oferece ao homem a ideia de ser feito à imagem e semelhança de Deus, Hilda Hilst entalha Deus como imagem do homem. O título geral da obra, *Poemas malditos, gozosos e devotos*, remete à liturgia cristã, já caracterizando um enfrentamento ao mesmo tempo temente. Na sequência, o tom agressivo se mantém:

É rígido e mata.
 Com seu corpo-estaca.
 Ama, mas crucifica.
 O texto é sangue.
 E hidromel.
 É sedoso e tem garra
 E lambe teu esforço
 Mastiga teu gozo
 Se tens sede, é fel.
 Tem tríplexes caninos.
 Te trespassa o rosto
 E chora menino
 Enquanto agonizas.

É pai, filho e passarinho
 Ama. Pode ser fino
 Como um inglês.
 É genuíno. Piedoso.
 Quase sempre assassino.
 É Deus
 (HILST, 2005, p.29)

Cada uma das acusações dirigidas a esse Deus (Quase sempre assassino; Ama, mas crucifica...) carrega o peso da transgressão. A afronta ao limite do sagrado parece se justificar pela necessidade desesperada de comunicar a dor temporal do sujeito-lírico. A violência com que a poeta se dirige a Deus remete ao tema do *dei otiosi*, fenômeno comum à religiosidade arcaica dos mais diversos povos. Eliade (2001, p.103) explica que os seres supremos de estrutura celeste têm tendência a desaparecer do culto nas tradições:

Pode-se dizer que esses seres, depois de terem criado o Cosmos, a vida e homem, sentem uma espécie de "fadiga", como se o enorme empreendimento da Criação lhes tivesse esgotado os recursos. Retiram-se, pois, para o céu, deixando na Terra um filho ou demiurgo, para acabar ou aperfeiçoar a Criação.

Nesse espaço de ausência do divino superior, as religiões primitivas colocam divindades menores ligadas à fecundidade da terra e aos ritos orgiásticos. Ao mistério desse afastamento, segundo Eliade, corresponde à ausência quase completa de culto: nenhum sacrifício, nenhuma solicitação ou ação de graças, a não ser em casos extremos, calamidades coletivas ou situações em que pese o medo da morte.

O afastamento e a passividade do ser supremo são admiravelmente expressos num adágio dos gyriamas da África oriental, que descreve também o seu deus: 'Mulugu está no alto, os manes estão embaixo.' Os bantos dizem: 'Deus, depois de ter criado o homem, já não se preocupa mais com ele'. (...) É inútil multiplicar os exemplos. Por toda a parte, entre essas religiões primitivas, o Ser supremo celeste parece ter perdido a atualidade religiosa; está ausente do culto e, no mito, afasta-se cada vez mais dos homens até se tornar um deus otiosus. (ELIADE, 2001, p.105-106).

Com Puluga, o ser supremo da tribo dos andamanais, verifica-se "apenas alguns costumes religiosos em que ainda sobrevive sua recordação, por exemplo, o 'silêncio' sagrado dos caçadores que regressam à aldeia depois de uma caçada feliz". Deus expresso em silêncio: é a constatação dessa instância de vazio que a poesia hiltiana afronta, sonda e, pelo seu avesso, venera. Eliade associa o afastamento divino ao período de maior interesse do homem pelas próprias descobertas religiosas, culturais, econômicas. "Interessado pelas hierofanias da Vida, em descobrir o sagrado da fecundidade terrestre e sentir-se solicitado por experiências religiosas mais 'concretas', o homem primitivo afasta-se do deus celeste e transcendente". (2001, p.105-106).

Mas, toda a simbologia ligada aos mitos e ritos de ascensão irá conservar seu lugar na "economia do sagrado", ainda segundo Eliade. Esse simbolismo celeste infunde e sustenta numerosos ritos de ascensão, escalada, iniciação, verticalidade...

Retirado da vida sagrada propriamente dita, o sagrado celeste permanece ativo por meio do simbolismo. Um símbolo religioso transmite sua mensagem mesmo quando deixa de ser compreendido, conscientemente, em sua totalidade, pois um símbolo dirige-se ao ser humano integral e não apenas a sua inteligência. (2001, p.108-109).

Entre as 21 poesias dessa obra, Hilda Hilst dedica boa parte à interlocução direta de Deus. No exemplo que segue, sobrepõem-se ironia e erotismo, na forma como procura por um corpo físico de Deus. Embora esteja fundamentada no vazio, a busca de Deus hilstiana vai encontrar semelhança, mais uma vez, com o seu oposto, a fé que leva ao êxtase místico.

Poderia ao menos tocar as ataduras da tua boca?
Panos de linho luminescentes
Com que magoas
Os que te pedem palavras?

Poderia através
Sentir teus dentes
Tocar-lhes o marfim
E o liso da saliva
O molhado que mata e ressuscita?
Me permitiria te sentir a língua
Essa peça que alisa nossas nuças
E fere rubra
Nossas humanas delicadas espessuras?

Poderia ao menos tocar
Uma fibra desses linhos
Com repetidos cuidados
Abrir
Apenas um espaço, um grão de milho
Para te aspirar?

Poderia, meus Deus, me aproximar?
Tu, na montanha
Eu no meu sonho de estar
No resíduo dos teus sonhos?
(HILST, 2005, p.34-35)

Esse aparente diálogo vai se revelando um pesaroso monólogo, em imagens especialmente representativas da distância: (Poderia ao menos tocar/ Uma fibra desses linhos). Na vontade de conhecer aquele que governa o nascimento e a morte, aquele que tem poder de extinção sobre as criaturas, a poeta expressa a imperiosa necessidade de encontrar uma razão, um depois. Quer tocar a verdade para ser redimida do vazio da dúvida, mas a poesia que ela constrói dá conta de uma boca atada, em silêncio, Deus insondável em suas tramas fechadas, pleno mistério.

Campbell (2002, p.88) discute a necessidade humana de construir um espaço imaginário para o mistério, aquilo que transcende a própria natureza no tempo e no espaço.

As formas da sensibilidade, do tempo e do espaço, condicionam todas as nossas percepções e é dentro desse campo de tempo e espaço que, o que Nietzsche então denominou *principium individuationis*, o princípio da individuação, é vivenciado. De onde segue que tudo o que subjaz ou antecede nossas experiências no interior desse campo deve ser a unidade, uma 'unidade primordial', ou talvez, de fato, algo ainda mais misterioso que a unidade, para além de todas as categorias do pensamento, sejam elas quais forem – sendo as categorias, tais como unidade e multiplicidade, apenas formas, por fim, de nosso pensamento.

Ainda conforme Campbell, tais categorias do pensamento são acionadas pela necessidade humana de “se relacionar” com esse mistério que é, da mesma forma que uma condição, uma possibilidade para situar a própria existência, emprestando a ela algum sentido:

Subjacente a esse campo da multiplicidade, então, existe o mistério. E esse é o mistério do nosso ser, o mistério da existência do universo, o mistério da existência de todas as coisas. Ele está escondido. E o termo para escondido é oculto (2002, p.88).

Paz (1988, p. 125) aborda a dicotomia entre o sagrado e o profano na história das religiões, explorada pelos antropólogos, para estabelecer a “outra margem”. O território do sagrado, segundo Paz, representa uma inversão completa do mundo do profano, o que se verifica nas narrativas orais primitivas e na produção literária que viria mais tarde. Sem lei, sem moral, sem explicações ou motivos, o sagrado é um outro mundo para o homem.

A mesma ambiguidade distingue nossos sentimentos e sensações frente ao divino. Diante dos deuses e suas imagens, sentimos, simultaneamente, asco e apetite, terror e amor, repulsão e fascinação. Fugimos daquilo que buscamos, como se vê nos místicos; gozamos ao sofrer, nos dizem os mártires.

Nessa outra margem parecem caber o tom sarcástico, as imagens violentas ou passionais que Hilda Hilst constrói para abordar esse Deus-tempo. “Sentir a língua” divina é súplica que comporta o desespero frente ao silêncio na outra margem e ambivalência entre martírio e gozo místico, como sugere o próprio título, *Poemas malditos, gozosos e devotos*.

Na poesia, a referência a um grão de milho é curiosa. Por que a poeta usaria a imagem de um grão de milho para sugerir uma fresta para o mistério? Tal citação aparece ligeiramente deslocada do conjunto. Em diversas culturas, em especial na mexicana, o milho é tido como a “expressão do Sol, do Mundo e do Homem”. Há um mito sobre a Criação em que ocorrem três tentativas de construir o homem: na primeira, com argila, é destruído por uma inundação; na segunda, de madeira, é igualmente disperso pela água. O terceiro homem, de milho, é o que terá toda a descendência.

O milho, portanto, simboliza para esses povos a prosperidade da semente — e um além para o homem. Relacionado ao poema, o grão de milho retoma o sentido de uma ponte com o Criador, a semente original.

Durand (2002, p. 296) destaca o valor da semente na simbologia vegetal, ligada diretamente aos ciclos, ao tempo:

Há mesmo sempre no enterramento da semente um tempo morto, uma latência que corresponde semanticamente ao tempo morto das lunações (...) O simbolismo vegetal contamina toda a meditação sobre a duração e o envelhecimento, como testemunham os poetas de todos os tempos e de todos os países, de Horácio a Lamartine ou a Laforgue, cantores do retorno em que ‘a natureza expira’ e da renovação primaveril.

Outro termo significativo vem em seguida: “para te aspirar”. Quando o contexto parece levar a “espíar”, “aspirar” remonta à imaginação da Criação. O sopro tem, universalmente, o sentido de princípio de vida. Aspirar seria absorver esse sopro. Segundo o taoísmo, o espaço intermediário entre o céu e a terra (a atmosfera) é preenchido por um sopro (k’i), no qual vive o homem como um peixe na água.

“No resíduo dos sonhos de Deus”, a poeta é imagem de uma realidade divina, liga-se à Ordem superior. Faz parte do pensamento mítico a ideia de similitude. As representações infinitamente variáveis de Deus projetam o conhecimento que os homens têm de si mesmos, bem como os seus desejos e temores. Para os crentes, todos os seres aparentes e sensíveis da natureza participam do Ser.

A poesia XII desse livro expressa a solidão da fé, que é uma forma de comunicar a solidão existencial.

Estou sozinha se penso que tu existes
 Não tenho dados de ti, nem tenho tua vizinhança.
 E igualmente sozinha se tu não existes.
 De que me adiantam
 Poemas ou narrativas buscando
 Aquilo que se não é não existe
 Ou se existe então se esconde
 Em sumidouros e cimos, nomenclaturas
 Naquelas não evidências
 De matemática pura?
 É preciso conhecer
 Com precisão para amar?
 Não te conheço.
 Só sei que me desmereço se não sangro (...)
 (HILST, 2015, p.41)

A solidão do sujeito-lírico bate à porta de Deus, busca reintegrar-se à totalidade, que não aceita simplesmente como um mistério. Paz (1988) compara o sagrado ao conceito de alteridade. À medida que Deus é o desconhecido, o “Outro”, ele se apresenta como estranheza e, em um aprofundamento dessa perspectiva, como terror.

Eu sou Medo.
Estertor.
Tu, meu Deus, um cavalo de ferro
Colado à futilidade das alturas
(HILST, 2015, p.85).

Esse ser terrível, absolutamente assustador que é o Outro, causa repulsa e fascinação na mesma medida. Tal fascinação, ainda segundo Paz, só é possível porque nos identificamos com o Outro. “Esse Outro também sou eu”.

A fascinação seria inexplicável se o horror ante à alteridade não estivesse, desde sua raiz, permeado da suspeita de nossa final identidade com aquilo que de tal maneira nos parece estranho e alheio. A imobilidade é também queda; a queda, ascensão; a presença, ausência; o temor, profunda e invencível atração. A experiência do Outro culmina na experiência da Unidade (PAZ, 1988, p.133).

A procura demonstra ser sem resolução. Reafirmando a solidão incondicional (se penso que existes/ e igualmente sozinha se tu não existes), o sujeito-lírico se define como “busca”. A poesia em movimento inconcluso leva ao vazio e à despersonalização. O alargamento dessa solidão passa a ser a própria possibilidade de existência, e a dor se torna algo próximo de um exercício de concretude que, sem o suplício, de dissolveria em “nada”, temor maior (me desmereço se não sangro). Uma experiência especial do tempo explica essa indiferenciação permanente do eu e do mundo. A solidão é experiência de uma insegurança vital, que na poesia de Hilda Hilst se identifica pelas imagens de dissolução e de perda. Sangrar na busca, sangrar de ausência daquele que se pretende conhecer, parece ser uma possibilidade de encontrar um sentido. O “paradeiro” divino é um jogo de oposições: a poesia de Hilda Hilst aponta para “sumidouros e cimos”, ou seja, a extrema descida e a elevação oposta. Se os cimos remetem à verticalidade, à moralidade do alto, sumidouro, em uma primeira impressão, é a miséria humana, a imundície. Na simbologia, encontra-se uma ligação entre a imagem de excrementos e um imaginário de assimilação da força, recorrente em muitas culturas.

A escatologia revelada, em uma primeira leitura, como um sinal de irreverência diante do ser divino, como confronto e recusa ao enaltecimento desse ser superior, aciona um imaginário que irá retomar questões temporais. Considera-se que o excremento esteja carregado de uma parte importante daquele – homem ou animal – que o tiver evacuado. Daí deriva o seu poder vitalizante, que explica a utilização frequente de excrementos na medicina tradicional de numerosos povos. A valorização noturna do

excremento é abordada em maior profundidade no ensaio sobre o Regime Noturno da Imagem, de Durand (2002), que demonstra que a imaginação da descida conserva o “entusiasmo ascensional” para tocar o centro.

Esse caminho difícil – “porque a descida arrisca-se, todo momento, a se transformar em queda” – é um movimento de retorno, ou de aclimação e consentimento da condição temporal. Seria um equívoco adentrar o Regime Noturno da imagem de Durand sem citar o problema do redobramento, segundo o antropólogo, característico desse imaginário marcado pela “antífrase” e pela “eufemização” das trevas em noite.

O redobramento, que toda a descida sugere, parece estar em todas as fantasias de encaixamento (...) Percebemos aqui, ao vivo, o processo de inversão que passa por uma relativização dos termos e que chega mesmo a inverter o bom senso e a lógica ao ‘fazer entrar o grande no pequeno’. (2002, p.210).

Diante do abismo da própria solidão, o ser em queda toca uma experiência original e originária; encontra, na poesia, a reconciliação. Como observa Xirau:

O que nos diz a experiência poética é que um é outro, que cessaram as oposições, que, graças a ela, estamos em comunicação aberta com nós mesmos e com o mundo que nos rodeia. Assim, a linguagem poética nos conduz a uma aventura total. Abertos a nós mesmos, vivemos, com a imagem, um instante de comunidade (1975, p. 94).

O poema aponta ainda para “nomenclaturas” e “não evidências de matemática pura”. Esses dois “esconderijos” divinos tangem imagens dissecadas pelas ciências do imaginário: o nome e o número. Nomear é um ato sagrado: “a invocação do nome evoca o ser”. No silêncio e no vazio da busca que não se resolve, o nome é um caminho místico, uma pista – e uma construção. Na perspectiva simbólica, a invocação do nome está ligada ao simbolismo do som e da linguagem. Com efeito, no pensamento mítico, o nome de uma coisa é o som produzido pelas forças moventes que o constituem.

A pronúncia do nome pode ser considerada como criadora ou apresentadora da coisa. Nome e forma constituem substância da manifestação individual: esta é determinada por aquelas. Assim, nomear uma coisa ou um ser equivale a adquirir poder sobre ele. Considerando-se que pronunciar é mobilizar os poderes de criação, toda a poética que sonda o divino em Hilda Hilst constrói uma possibilidade de existência de Deus para além do mistério e do vazio que emana o tempo todo das poesias.

Na evolução do pensamento religioso apontada por Cassirer (2000), fica bem determinada a importância da palavra, que acompanha as sucessivas etapas, da multinomia à generalização, da indeterminação à “autêntica generalidade”. Cassirer utiliza o conceito de Mana, poder que pode se manifestar nas mais diversas formas da natureza, ao mesmo tempo adorado e temido. Esse fenômeno foi observado em

culturas de variadas partes, representando um nível primordial de religiosidade. O termo Mana, essência e síntese de todos os poderes mágicos, tem, como oposto, Tabu, que, em linhas gerais, pode ser compreendido como o interdito religioso que, ao mesmo tempo em que atribui divindade a um ser, lugar, ou objeto, proíbe o contato com o mesmo. E o rompimento de um tabu parece ser a expressão que melhor classifica a poesia que questiona Deus, que o acusa e o condena ao mesmo tempo em que duvida que Ele exista.

Adiante, o pensamento de Cassirer, que parte dessa ideia de “imanência” divina, se aproxima da etapa da diferenciação:

Somente a partir desta presença inefável vai-se constituindo o fundo do qual irão se despreendendo figurações demoníacas ou divinas definidas, providas de nomes determinados. (...) Na separação entre o mundo do “sagrado” e o do “profano”, cria-se o pré-requisito para a formação de algumas configurações divinas definidas. O eu sente-se como que submerso em uma atmosfera mítico-religiosa, que quase sempre o rodeia e na qual vive e existe; doravante só lhe falta um impulso, um motivo especial, para que dela surja o deus ou o demônio (2000, p.89).

Assim, segundo Cassirer, por mais vagos que pareçam os contornos de tais configurações demoníacas, elas marcam o primeiro passo dessa evolução, que chama a atenção pela importância que o nome adquire no processo. O mito passa de seu primeiro estágio, de modo geral anônimo, para o seu oposto, isto é, o da “polionímia”. O filósofo aponta que nome e natureza de deus são a mesma coisa, portanto, a multinomia dos deuses constitui um traço de seu ser, determina a abundância de seus poderes. E Cassirer lembra que, nas inscrições egípcias e no Corão, há registros, entre tantos outros, da multiplicidade de nomes que cada deus recebe:

É assim que a representação de deus começa a receber, em certa medida, sua configuração concreta e sua plenitude interior graças à linguagem, através da palavra. Ao emergir à clara luz da linguagem, ela cessa de ser por si mesma um esquema e uma sombra. (2000, p.90)

Mas, o filósofo observa também a ocorrência de um processo inverso, de uma posterior generalização dessa natureza divina, então restringida pelo nome. Processo que, ainda segundo Cassirer, é resultado da própria essência da linguagem:

Assim como na linguagem há uma tendência para particularizar, determinar, definir, não lhe é menos própria a tendência para o geral. Assim, guiado por ela, o pensamento mítico-religioso chega

a um ponto onde já não lhe basta a multiplicidade, variedade e plenitude completa dos atributos e nomes divinos, mas onde a unidade da palavra lhe serve de meio pelo qual procura alcançar a unidade do conceito de deus. Mas nem mesmo neste plano se detém este pensar; tende a ir além, até um Ser que, como não é circunscrito por nada de particular, tampouco pode ser designado por qualquer nome. Com isto se completa o círculo da consciência mítico-religiosa, pois, como no início, a consciência está agora diante do divino como em face de algo inefável, de um "sem-nome". (2000, p.91)

A imaterialidade daquele que é sem-nome encontra em "Nada" um sinônimo. A palavra, com a primeira letra maiúscula, recorrente na obra poética de Hilda Hilst, vem a ser, nos *Poemas malditos, gozosos e devotos*, um "pseudônimo" de Deus.

Desenho o touro na seda.
Olhos de um ocre espelhado
O pêlo negro, faustoso
Seduzo meu Deus montado
Sobre este touro.

Desenhas Deus?
Desenho o Nada
Sobre este grande costado.
Um rio de cobre deságua
Sobre essas patas.
Uma mulher tem nas mãos
Uma bacia de águas

Buscando matar a sede
Daquele divino Nada.

O touro e a mulher sou eu.
Tu és, meu Deus,
A Vida não desenhada
Da minha sede de céus.

Há um movimento circular que se inscreve no poema, calcado na busca e na negação, no redobramento, na duplicidade. O deus hilstiano, por vezes personificado como o Deus-Pai do catolicismo: "Pés burilados/ Luz-alabastro; Mandou seu filho/ Ser trespassado" (HILT, 2005, p.13), se dissolve em Nada. Cassirer situa também de modo circular o pensamento religioso. Mas, distingue o começo e o fim desse processo. Segundo ele, não se assemelham porque, da esfera da mera indeterminação, penetra-se na esfera da autêntica generalidade.

O divino, em vez de entrar na infinita multiplicidade das propriedades e dos nomes próprios, no mundo policrômico dos fenômenos, isola-se dele como algo desprovido de atributo, já que qualquer “propriedade” limitaria sua pura essência. (2000, p.91)

Já fundada pela palavra, a essência divina se liberta dela e adentra o silêncio, não uma condição do indiferenciado, mas do abrangente.

Se mil anos vivesse
Mil anos te tomaria.
Tu
E tua cara fria.

Teu recesso
Teu encostar-se
Às duras paredes
De tua sede.
Teu vício de palavras.
Teu silêncio de facas.
As nuas molduras
De tua alma.
Teu magro corpo
De pensadas asas.
Meu verso cobrindo Inocências passadas.
Tuas (...)
(HILST, 2005,p.25).

Esse “silêncio de facas”, essas “nuas molduras”, imagens para a poesia de Hilda Hilst, são uma condição do pensamento religioso, uma vez que “toda a mística aponta para um mundo além da linguagem, para um mundo do silêncio” (CASSIRER, 2000, p.91).

Tais percursos do mito, aparentemente tão amplos e contraditórios, podem caber em uma mesma poesia de Hilda Hilst. Diante do mistério como matéria-prima e da linguagem como ferramenta que tão bem domina, a poeta funda uma existência divina pela palavra e, depois, conclama a essa mesma existência a própria criação posta em questão, mais uma vez através do nome. Se nos “números” não há evidências, a poeta se serve do corpo, limitação, como um meio para tanger o divino, como demonstra o poema VIII: “(...) Dirás que o humano desejo./ Não te percebe as fomes. Sim, meu Senhor,/ Te percebo./ Mas deixa-me amar a ti, neste texto./ Com os enlevos/ De uma mulher que só sabe o homem” (HILST, 2005, p.31).

A condição de possuir um corpo perecível, sujeito à fome do tempo, é também a possibilidade de experiência metafísica. A temporalidade é a própria essência do humano e a sua transcendência, de acordo com Merleau-Ponty:

Nós não somos temporais porque somos espontâneos e porque, como consciências, nos afastamos de nós mesmos, mas pelo contrário o tempo é o fundamento e a medida de nossa espontaneidade, a força de ultrapassar e de ‘anular’ quem habita em nós, que somos nós mesmos, nos é ela mesma dada com a temporalidade e com a vida (1971, p.431).

A concepção de que “somos o surgimento do tempo” faz sentido se entendermos o tempo na perspectiva da consciência que se tem dele, atributo humano. Merleau-Ponty destaca o exercício empreendido pela consciência humana que, ciente dessa condição, realiza uma permanente evasão do presente para percorrer as instâncias idealizadas de amanhã, ou de ontem:

Todas as nossas experiências, enquanto são nossas, se dispõem segundo o antes e o depois, porque a temporalidade, em linguagem kantiana, é a forma do sentido íntimo, e porque ela é a característica mais geral dos ‘fatos psíquicos’. (...) Não digamos mais que o tempo é um ‘dado da consciência’, digamos mais precisamente que a consciência desenvolve ou constitui o tempo. Pela idealidade do tempo ela deixa, enfim, de estar enfeixada no presente (1971, p.417).

Nesse breve percurso pelas interlocuções hilstianas com Deus, aproximamos a poesia da filosofia, em busca de ampliarmos o entendimento acerca da construção humana do sagrado. A partir desse diálogo, podemos afirmar que a tragédia existencial que traduz a angustiada interlocução que Hilda Hilst estabelece com Deus também pode ser entendida como a possibilidade, para a poeta, de desdobramento do tempo implacável em temporalidades, experiências próprias de tempo que irão se revelar ao longo de sua vasta obra.

REFERÊNCIAS

- CAMPBELL, Joseph. **Mitologia na vida moderna**. Rio de Janeiro: Rosa dos Ventos, 2002.
- CASSIRER, Ernst. **A filosofia das formas simbólicas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

HILST, Hilda. **Da morte. Odes mínimas.** São Paulo: Globo, 2003.

HILST, Hilda. **Júbilo, memória, noviciado da paixão.** São Paulo: Globo, 2003.

HILST, Hilda. **Poemas malditos, gozosos e devotos.** São Paulo: Globo, 2005.

MERLEAU-PONTY Maurice. **Fenomenologia da percepção.** Rio de Janeiro. Livraria Freitas Bastos, 1971. p.431

XIRAU, Ramón. **Ensaio crítico e filosóficos.** São Paulo: Perspectiva, 1975.

ALESSANDRA PAULA RECH

Professora colaboradora do Mestrado em Letras e Cultura da Universidade de Caxias do Sul (RS). Doutora em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Desenvolve estágio pós-doutoral junto ao Programa Avançado de Cultura Contemporânea (PACC) da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisa, com apoio do CNPq, o Programa Residência Criativa na Casa do Sol, de Hilda Hilst.

O RISO E A BELLE ÉPOQUE: JOÃO DO RIO E LIMA BARRETO EM GARGALHADAS AFIADAS COM O RISO*

Natanael Duarte de Azevedo (UFRPE/UAEADTec/PGH)
Bianca do Carmo Pereira Brito (UFRPE/DL)
Djaneide Jokasta Alves da Silva (UFRPE/DL)
Maria Isabela Berenguer de Menezes (UFRPE/DL)

1 - INTRODUÇÃO

Uma pesquisa que se debruça sobre o processo de composição e apropriação da pornografia na história da literatura brasileira, em especial, a literatura que circulou nos jornais, revela a possibilidade de pensarmos que ainda temos muito a aprender sobre a literatura brasileira. Para tanto, partimos da ideia que literatura e jornalismo se confundiam no cenário brasileiro oitocentista: “A questão é que, na virada do século XIX para o XX, os campos literário e jornalístico ainda não eram tão distintos assim” (COSTA, 2012, p. 33).

Ao tratarmos da pornografia, faz-se necessário contextualizar o tema e situá-lo na história, uma vez que pensamos com Hunt (1999) para quem “a Pornografia tem uma História”, pois a pornografia assume diversas facetas no decorrer do tempo. Hunt (1999) identifica três momentos cruciais de formação da pornografia na arte: 1º) Na Antiguidade greco-romana: o erotismo sempre esteve presente nas produções humanas como representação do desejo da carne; 2º) No Renascimento europeu: a pornografia é citada pelos estudiosos como “primeira fonte moderna” (HUNT, 1999, p. 25) a partir dos escritos de Pietro Arentino (século XVI); 3º) Na ascensão da imprensa no século XIX: a pornografia só assume o status de categoria literária e representação visual a partir do século XIX, uma vez que “seu significado político e cultural não pode ser separado de seu aparecimento como categoria de pensamento, representação e regulamentação” (HUNT, 1999, p. 11), quando “a cultura impressa possibilitou às massas a obtenção de escritos e ilustrações” (HUNT, 1999, p. 13). Esse terceiro momento histórico apontado por Hunt (1999) é o que mais nos interessa para o desenvolvimento de nossa pesquisa, uma vez que trabalhamos com jornais que circularam no período da transição do século XIX para o XX.

Nossa pesquisa, então, busca mostrar um lado não tão comentado, ou até mesmo desconhecido, da produção pornográfica de Lima Barreto para o jornal *O Riso* por

* A pesquisa apresentada é um recorte do trabalho que estamos desenvolvendo a partir do projeto “História dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX”, aprovado na Chamada MCTIC/CNPq Nº 28/2018 – Universal. Para realização das pesquisas, ainda participam as alunas de graduação em Letras Natália Regina Ferreira da Silva (Letras/UAEADTec) e Sabrina Vitória Souza da Silva (Letras/DL).

meio da colaboração com a publicação de dois romances pornográficos que foram excessivamente divulgados nos números d'*O Riso*: "O Chamisco ou O querido das mulheres" e "Entra, Sinhór!...". Já sobre o papel de Paulo Barreto, o João do Rio, nos jornais pornográficos, encontramos suas contribuições com colunas no jornal *O Coió* e quais as críticas feitas a João do Rio pelo jornal *O Riso*.

A *Belle Époque* brasileira se configurava por uma tentativa extra-arte de ser a Paris dos trópicos, principalmente na capital federal, Rio de Janeiro, que importava tudo, desde os maneirismos até "da manteiga às volúpias trazidas pelas cocotes francesas que tão graciosamente ornamentavam as maisons closes, os cabarés e as lojas de moda da Rua do Ouvidor" (IVO, 2012, p. 6).

2 - JOÃO DO RIO: PÁGINAS ÁCIDAS E PORNOGRÁFICAS

Nesse contexto histórico da *Belle Époque*, jornais pululavam no cenário carioca devido às novas técnicas de impressão e, conseqüentemente, o seu barateamento. Afinal, no "Rio civilizado" era preciso fazer parecer que a população tinha acesso à leitura (pelo menos a parte da sociedade que tinha posses) através do crescente valor atribuído às letras e sua relação com as questões mundanas (Cf. BROCA, 2005), no melhor estilo europeu. Mas esse efeito cultural não se restringia apenas aos livros. Os jornais ilustrados (assim como as revistas com material mais refinado), com a modernização das prensas e a rapidez e qualidade da impressão, tinham o seu devido espaço nos salões e nas alcovas da população.

Novas técnicas de impressão e edição permitiam o barateamento extremo da imprensa. O acabamento mais apurado e o tratamento literário e simples da matéria tendem a tornar obrigatório o seu consumo cotidiano pelas camadas alfabetizadas da cidade. Esse "novo jornalismo", de par com as revistas mundanas, intensamente ilustradas e que são o seu produto mais refinado, tornam-se mesmo uma coqueluche da nova burguesia urbana, significando o seu consumo, sob todas as formas, um sinal de bom-tom sob a atmosfera da Regeneração. (SEVCENKO, 2003, p. 119)

O mundanismo da literatura em livros e jornais fazia com que os escritores desempenhassem o delectare através da apropriação dos maneirismos e da cultura europeia. Nesse contexto de afrancesamento de estilos encontramos um personagem da história da imprensa e da literatura nacional: João do Rio. Na verdade, o nome oficial era João Paulo Emílio Cristóvão dos Santos Coelho Barreto, mais conhecido pelo pseudônimo "João do Rio", dentre vários outros adotados na carreira, tais como: Claude, Joe, José Antônio José e Caran d'Ache³⁶. Com este último pseudônimo, o escritor/jornalista publicou algumas colunas no jornal *O Coió*.

³⁶ Cf. <<http://www.academia.org.br/academicos/paulo-barreto-pseudonimo-joao-do-rio/biografia>>. Acessado em 18/07/2015.

João do Rio era um mulato brasileiro que não “bebia cachaça. Preferia champanhe” (IVO, 2012, p. 9), visto por muitos de sua época pelo olhar enviesado como de “atitude rastaquera, ou denguices estilísticas decorrentes de sua consabida postura sexual” (IVO, 2012, p. 13). É essa personagem polêmica no cenário literário da *Belle Époque* brasileira que abordamos pela ótica do erotismo e observamos como os jornais pornográficos receberam as contribuições de João do Rio.

No jornal *O Riso*, foram publicadas notas apenas a respeito de João do Rio, considerado um *dandy*, e não especificamente de sua obra literária. Notícias que colocavam em exposição a sua homossexualidade, tais como: “A fortuna de João do Rio, vulgo Paulo Barreto, é calculada em 120 contos, tendo sido toda ella ganha na Agricultura. Não entra nesse computo, as sommas que estão sob a guarda do seu intimíssimo amigo Costa.” (*O Riso*, Rio de Janeiro, Anno I, n. 11, em 03/09/1911, p. 3). Ou pela sua ligação política com o Senador Rodolpho Miranda³⁷:

O João do Rio anda entusiasmado com a candidatura de Rodolpho á presidência de S. Paulo.
Disse elle numa roda de amigos:
Se fôr eleitor, mudo-me para S. Paulo.
Porque?
É que recomeça a era dos rodolphismos.
(*O Riso*, Rio de Janeiro, Anno I, n. 7, em 06/07/1911, p. 15)

Essas notas “ácidas” que estavam nas páginas de *O Riso* sempre em relação às questões pessoais do autor talvez se justifiquem pelo fato de que “o homossexual João do Rio era hostilizado por muitos literatos e jornalistas, encardumados nas redações famélicas, babavam de inveja diante do seu sucesso literário e mundano” (IVO, 2012, p. 17).

A vida boêmia e estilo francês adotado por João do Rio também são abordados em *O Riso*. O jornal comenta sobre sua viagem a Paris em uma nota que mais buscava denunciar o estilo poser do autor, devido à imagem construída a partir de um afrancesamento esbranquiçado como de quem nega a origem:

O João do Rio, quando esteve em Paris, foi ao famoso Ritz³⁸, para não o conhecer só de nome. Vendo-o entrar, o criado apressou-se em perguntar o que queria. João disse com a maior fleugma: Nada. Estou vendo para escrever em chronica. (*O Riso*, Rio de Janeiro, Anno I, n. 7, em 06/07/1911, p. 15).

As questões políticas também estavam no centro da crítica destinada a João do Rio. *O Riso* faz sempre menção à ligação entre o *dandy* e o candidato à presidência

³⁷ “O Dr. Rodolpho Miranda foi o organizador do Ministério da Agricultura, criado sob a presidência do de Nilo Peçanha, em 1910.”. Disponível em: <<http://www.novomilenio.inf.br/santos/h0300g39d.htm>>. Acessado em: 15/07/2015.

³⁸ Famoso hotel em Paris.

de São Paulo, Rodolpho Miranda, ex-ministro da Agricultura e grande incentivador do governo de Hermes da Fonseca: “É bem possível que o João do Rio volte à Europa, se o Rodolpho de Miranda for presidente de S. Paulo. Este consta é reservado.” (*O Riso*, Rio de Janeiro, Anno I, n. 13, em 17/09/1911, p. 10).

Nas páginas de *O Coió*, que como vimos foi de propriedade de Rebello Braga, dono de *O Riso*, as referências a João do Rio também são agressivas, mas o diferente desse jornal é que Paulo Barreto (João do Rio) foi colaborador por um tempo na seção “Cosmorama”, assinada pelo pseudônimo Caran d’Ache. Na seção do jornal intitulada “Definições”, encontramos referências sobre o físico (João do Rio era muito gordo) e o caráter (segundo biógrafos, João do Rio era uma pessoa de difícil convívio, odiado por muitos, principalmente colegas de carreira): “Definições – Paulo Barreto, – Prodigio de monoculo; pela curva abdominal parece trazer o rei na barriga.” (*O Coió*, Rio de Janeiro, Num. Extraordinario, Anno II, em 14/01/1902, p. 2)

Ainda nas páginas de *O Coió*, vemos na seção “Pelos Theatros”, críticas ao estilo de João do Rio, que segundo Ivo (2012, p. 10) “num estilo inconfundível, visual o imagístico, e de notável laconismo fotográfico” João do Rio não agradava a todos, pois muitos viam em sua escrita uma feminilidade decorrente de sua opção sexual (vista com maus olhos em sua época) e uma rudeza decorrente da ostentação de uma riqueza desnecessária e segregacionista (Cf. IVO, 2012).

Pelos Theatros: O Sr. Paulo Barreto, autor de uns folhetins em mau portuguez e de umas piadas violentas e perversas, critico de tudo e mais alguma cousa, já tardava a campanha tapajozina. Eil-o agora escrevendo epistolas de resignação ao supimperrimo Julio, e estravasando verde-paris contra todo o mundo. Cá estamos a applaudil-o. Quando tiver mais, que venha. Verve a valer, monoculo, gorduras, caracoleios de syntaxe, ceias no Lamas e sinceridade: – redução. Só de fóra como collaborador. (*O Coió*, Rio de Janeiro, Num. 61, Anno II, em 02/01/1902, p. 6)

Em sua contribuição no jornal *O Coió*, na seção “Cosmorama”, João do Rio, por meio do pseudônimo Caran d’Ache, deixa a marca de um verdadeiro *flâneur* que observa com acuidade as personagens da vida ordinária como quem passeia em busca de descobrir os estilos de vidas mais comuns da época por meio de uma descrição que nos remete a uma reportagem sobre a vida humana.

Ao perambular em sua coluna “Cosmorama”, Caran D’Ache busca atentamente as histórias e os lugares mais comuns, tomando a capital brasileira como representação de Paris, a cidade do verdadeiro *flâneur*, em busca de situações estéticas ou eróticas do cotidiano (WHITE, 2001). Nomes comuns se misturam a políticos

e artistas nas ruas da capital brasileira. É o Rio de Janeiro, do Pedro Rabello sem *pence-nez* (jornalista, contista e atuante na fundação da Academia Brasileira de Letras, conhecido por usar os óculos *pence-nez* mesmo sendo jovem), de qualquer Sacramento e suas piadas sem gramática (acreditamos se tratar de Augusto Victorino Alves Sacramento Blake, médico, historiador e bibliógrafo baiano, autor do *Diccionario Bibliographico Brasileiro*, publicado em sete volumes, de 1883 a 1902), do estúpido Alberto de Oliveira (poeta parnasiano e um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras), do ator Seixa e da atriz Cinira Polonio (atriz, cantora e compositora de muito sucesso nas duas primeiras décadas do século XX), de Epitácio Pessoa (advogado e político, vindo a assumir o cargo de Procurador Geral da República em 1902). Os personagens explorados por Caran D'Ache faziam parte do dia a dia da capital federal, em especial do meio jornalístico, artístico e político de início do século XX.

Cosmorama

?

De perguntar tudo e interrogar céus e terras, homens e mulheres, sobre assumptos íntimos e geraes, a individualidade da presente já não é animal, é a corporificação da propria interrogação. Toda a gente o conhece. Alto com o peito abalado, magro, as costas curvam-se tanto e a cabeça inquisidora olha tão cavamente para o chão que visto de perfil, no esbatido da noite, pelo Pedro Rabello sem *pence-nez*, o sujeito presente parece uma formidavel interrogação fechando ou abrindo incognitos horizontes. A imagem dupla é a vontade do freguez. A gente encontra-se de manhã, depois de ter deixado naquelle instante o Rocha alazão aproxima-se, limpa o suor e pergunta: – que tal achas o dia? Felicidade geral. Abre os horizontes que é um regalo. Um individuo salta de Nictheroy depois de aturar as piadas de qualquer Sacramento sem grammatica e mais estúpido que a porta do Alberto de Oliveira. Respira e encontra callado a uma arvore colossal. Pode ir descansando. abriu os horizontes. Acabou a gente de saber de mais uma operação do dr. Daniel de Almeida, almoçou com prazer, saboreou o licor e está resolvido a não ser mordido. A porta do restaurante, elle, fatal, forçando a porta interrogativa do cavainac, indaga: – Tens por ahi dous mil réis! Póde a gente tomar um tilbury e ir dormir. Nesse dia a interrogação fecha os horizontes. O caso repete-se quando se tem de receber dinheiro, cumprimentar o chefe de policia, ouvir mais um canto ineffavel do poema do Pereira da Silva, fazer qualquer cousa de summamente importante. Um cidadão as aspectos tao antagonicos, cabula e mascotte, interrogação preta e interrogação azul, não é um

inutil nas sociedades constituídas. Sabendo disso, limita-se a ser simplesmente isso, gloriosamente restricto á nobre missão e difficultosamente cavando as suas interrogações. De manhã levanta o corpo magro, pergunta: para que tomar banho? intona a voz de todos os feitos desde o baixo até o soprano ligeiro para saber se o nosso vendeiro ha ainda o seu paratysinho, e passa o dia a interrogar o proximo. Bem de saude? Pagas trez com goma? Que tal achas o Seixas da arte dramatica, o nosso 1º galã dramatico? Eu genio? Estás disposto a me convidar a almoçar no G. Lobo? O' Manuel posso levar estas empadas velhas? Não ha lá por casa um frack usado? Quantos dias tem o anno? Porque razão mostra a lua sempre a mesma cara a terra? Cara dura hein? Porque é que eu sou eu e tu és tu? Conheces o Epitacio Pessoa? Viste a tragedia O Deputado das Saias, interpretadas pela genial sra. Cinira Polonio? Quizera amar-te, mas... tem nos ultimos tempos se salientado tanto que já agora tem um apelido: Quo Vadis, sem allemão é obra prima do Ex. Sr. dramaturgo E. Victorino ad Romam domine. Dá-se uma carteirinha com uma collecção do jogo do loto, caso a Central não julgue immoral esse joguinho, á quem descobrir o nome do individuo cuja vida é na rua do Ouvidor.

Caran D'Ache. (*O Coió*, Rio de Janeiro, Num. 70, Anno II, em 03/02/1902, p. 3)

De acordo com Ivo (2012, p. 10), João do Rio parece que fica à espreita, observando “os homens e as coisas com olhos de espectador. Parado, era um voyeur, atento às graças, vícios e escabrosidades humanas. Andando, era um *flâneur* quase baudeleriano”. Na sua seção “Cosmorama”, Caran d’Ache escreve sobre as mais simples interrogações da vida, como perguntar sobre tudo e questionar céus e terras, ou mesmo a simples pergunta sobre encontrar o “Rocha alazão na rua”, saber sobre o almoço de um médico da cidade ou o que motivou alguém a ouvir um poema de Pereira da Silva. Tudo que era comezinha servia de assunto para uma olhar crítico do *flâneur* que estava atento a todos os movimentos citadinos. Ou então explorar a solidão do Dr. Almada e seu amor pela profissão de cirurgião, afastando-se do convívio social, mas disposto a encontrar um par constante do sexo frágil.

Cosmorama

O DR. D'ALMADA

Qualidades fundamentaes: muita operação e muito amor. De tanto as confundir e empregar a primeira para conseguir a segunda, já não sabe bem quando opéra ou quando ama. Para terminar com

³⁹ Palestras com Olavo Bilac, Coelho Neto, Júlia Lopes de Almeida, Filinto de Almeida, Padre Severiano de Resende, Félix Pacheco, João Luso, Guimarães Passos, Lima Campos; cartas de João Ribeiro, Clóvis Beviláqua, Sívio Romero, Raimundo Correia, Medeiros e Albuquerque, Garcia Redondo, Frota Pessoa, Mário Pederneiras, Luís Edmundo, Curvelo de Mendonça, Nestor Vítor, Silva Ramos, Artur Orlando, Sousa Bandeira, Inglês de Sousa, Afonso Celso, Elísio de Carvalho, etc. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000134.pdf>. Acessado em 16/07/2015.

as confusões resolveu amar as operações, que, a custa de rasgar e furar o proximo, lhe dão aquillo que o Tunha e Costa chama el quibus; e operar no amor até mesmo as retiradas dignas, quando no ar nuvem negra se amontoa, de cacetadas cheia. Homem nestas condicções, fatalmente obedece a uma forma dupla. É physicamente, monetariamente, moralmente duplo e duplo. O Dr. D'Almada tem dous bigodes, duas pernas, dous olhos, duas ventas, que prefazem o nariz, trinta e dous dentes que com dous lábios e duas gengivas resolvem a bocca, dous braços, duas pernas, e dous pulmões! Tem dous ternos de roupa, ambos redingote, duas malas operatorias, uma amarella e outra negra; duas algibeiras nas calças e outras duas no interior da sobrecasaca e por fim dez dedos quer nas mãos, quer nos pés o que significa: – cinco vezes dous vezes. Depois destas descobertas luminosas, era impossivel deixar de descobrir a argamassa constituivel do Dr. d'Almada. Descobrimos. É tambem dupla a Caixa ossea: um forceps; carname: leve commoda de bombons á hortelã pimenta. Bula e ferro! Aço e assucar! Liga maravilhosa de caldo de canna secco e metaes derretidos! O Dr. Almada – que tem um nome cabulosamente arabe, não sabe até como ha de dividir o tempo. Já emprega operações e amor sem quase os [cortado] e de tal forma que parece a [cortado]. Em Nitheroy, [cortado] lhe uma de que escapou arranhando ou arranhado, e não foi só por ter atravessado a Bahia. Agora entretanto depois de persistencia longa derreteu-se por completo na chamma rosea de um ponch quente de cabellos queimados cujo cartaz é X. P. T. O. e requer regimen bond. agua gazozza e mineral logo depois de o ingerir. Uma porção de artistas considera-n'o muito, principalmente quando nas cadeiras bate palmas para animar a platéia e animar-se... Helás! É talvez bom propor prohibição d'escarros em impressos, mas sempre é triste fingir de Cyrineu theatral, principalmente quando nãp se entende d'isso, as consoantes do nome em grypho estão mal colocados e a gente – meu Deus! será possivel? – é o unico a carregar a cruz e alli, inteirinha, na algibeira. O Dr. Almada pelas ruas anda. Hão de reconhecê-lo. e não se esqueçam: Almada tem dous pares de sapatos, uma porção de pares de meias e estaria sempre disposto a ser o par constante do sexo fraco, se o prerigo nestes tempos não estivessem quasi ao par.

Caran D'Ache. (*O Coió*, Rio de Janeiro, Num. 68, Anno II, em 27/01/1902, p. 3)

Se por um lado a crítica artística voltada a João do Rio não era muito comum nas páginas de *O Coió*, por outro, encontramos no jornal *O Rio Nu*, na seção “Litteratura Chronica”, assinada pelo pseudônimo J. do Diabo, uma crítica áspera ao livro *As religiões no Rio*, alegando que não havia nada de inovador, que era mais um livro comum como tantos outros, mas destaca que o autor ainda era jovem e que imprimia boas “mentiras que exprimem a mais pura verdade”.

Litteratura Chronica

João do Rio. – AS RELIGIÕES NO RIO

O livro do Sr. João do Rio é um livro como outro qualquer que vocês tenham lido. Não é um primor de litteratura, mas em compensação muita coisa boa alli se encontra. João do Rio é moço e tem intelligencia como o diabo para fazer estas coisas. No seu livro encontram se diversos pedacinhos de mentira que exprimem a mais pura verdade. Ha tempos que elle publicou os seus artigos. (*O Rio Nu*, Rio de Janeiro, Num. 675, Anno VII, em 24/12/1904, p. 2)

Na transcrição do jornal *O Rio Nu*, de 15 de abril de 1905, vemos o reconhecimento à ousadia empreendida por João do Rio na coluna “Momento Literario” na qual o autor questiona célebres escritores/jornalistas da época sobre o papel da literatura e do jornalismo com um questionamento principal: O jornalismo, especialmente no Brasil, é um fator bom ou mau para a arte literária?

ACTUALIDADES

Como todo o mudo sabe, João do Rio é rapaz que deu, ha tempos, para fazer perguntas que deixam a gente besta. Elle tanto atiçou as aguias do bestunto das Laranjeiras e Botafogo como os urubús malandros da Saude e da Favela. A ultima atiração foi no Felix Pacheco. E foi, abriu rigoroso inquérito publico em segredo de justiça sobre o momento litterario, uma doença nova. (*O Rio Nu*, Rio de Janeiro, Num. 707, Anno VIII, em 15/04/1905, p. 2)

Em se tratando de jornais pornográficos e humorísticos, não podiam faltar notas maliciosas com sentido sugestivo, principalmente sobre a sexualidade de João do Rio, como vemos na transcrição de *O Rio Nu*, logo abaixo. A nota, na seção “Commentarios”, menciona o gosto “afrancesado” além das suspeitas de sua homossexualidade.

Commentarios

Mestre João do Rio, no seu “Cinematographo” domingueiro da “Gazeta” começa por dizer que foi á Exposição, e que viu lá pombas muito bonitas, de varias cores, tamanhos e feitios, e acaba dizendo que algumas pombinhas são tão pequenas que cabem na mão de uma donzella. Ora, seu moço! qual é a pomba que não cabe na mão de qualquer pessoa? (*O Rio Nu*, Rio de Janeiro, Num. 1.059, Anno XI, em 02/09/1908, p. 2)

Se João do Rio tinha muitos desafetos no meio literário e jornalístico, um nome que se destaca é o de Lima Barreto que, assim como Paulo Barreto, era mulato e boêmio, vivendo na marginalidade da *Belle Époque* brasileira. De acordo com Ivo (2012, p. 16), “não foram poucos os que, como o ferino Humberto de Campos e o amargurado Lima Barreto, se volveram virulentamente contra ele e o seu sucesso mundano, político, literário e jornalístico.”

3 - LIMA BARRETO: UMA PORNOGRAFIA PERDIDA

Colaborador do jornal *O Riso*, Lima Barreto vez ou outra entrava em atrito com João do Rio. Mesmo tendo o *flâneur* como desafeto, Lima Barreto “candidatou-se à vaga [na Academia Brasileira de Letras] de Paulo Barreto, o João do Rio, um dos alvos mais frequentes de críticas nos artigos e na correspondência” (FREITAS, 2005, p 7). A participação de Lima Barreto no jornal *O Riso*, levando em conta o desafeto com João do Rio, faz-nos inferir que a frequente crítica à pessoa de Paulo Barreto e não à sua produção literária talvez seja decorrente da presença de Lima Barreto na sede de *O Riso*.

Sobre a participação de Lima Barreto no jornal *O Riso*, vemos que, sob o pseudônimo de Dr. Bogoloff, o autor publicou dois romances folhetins pornográficos: “O Chamisco ou O querido das mulheres” e “Entra, Sinhór!...”. Apesar de serem divulgados como romances folhetins, os romances de Lima Barreto não foram impressos no jornal *O Riso*. A venda era realizada por meio da retirada dos exemplares no escritório do jornal, situado na Rua do Rosário, nº 99, ao custo de 1\$500, ou enviados pelos Correios, ao custo de 2\$000.

O romance pornográfico, “O Chamisco ou O querido das mulheres”, foi divulgado pela primeira vez no número 52, de 16 de maio de 1912, ainda no prelo.
O Chamisco ou O querido das mulheres

Interessante narrativa das aventuras de um mancebo, possuidor de um poderoso talismã que o tornava irresistível. Este elegante livro é dotado de lindas gravuras.

PREÇO 1\$500

PELO CORREIO 2\$500 (*O Riso*, Rio de Janeiro, Num. 52, Anno II, em 16/05/1912)

Sua venda se inicia a partir de junho de 1912, com divulgação no número 56, de 13 de junho.

O segundo romance pornográfico, “Entra, Sinhór!...” começa a ser divulgado já no número 57, de 20 de junho, um número seguinte a publicação da venda de “O Chamisco ou O querido das mulheres”.

Entra, Sinhór!... (prelo)
 No próximo mez
 Sensacional romance de actualidades
 ENTRE, SINHÓR!...
 Cinco nítidas e deslumbrantes gravuras
 PREÇO 1\$500
 PELO CORREIO 2\$000 (*O Riso*, Rio de Janeiro, Anno II, n. 57, em
 20/06/1912)

Porém sua saída demora um pouco mais, a primeira divulgação de venda só ocorre no número 69, de 12 de setembro, 12 exemplares à frente.

Os dois romances pornográficos, “O Chamisco ou O querido das mulheres” e “Entra, Sinhór!...”, são divulgados em todos os exemplares de *O Riso*, até o 80º número, de 28 de novembro de 1912, último exemplar que circulou no Brasil.

Romances da nossa Estante
 ESTÃO Á VENDA:
 Album de Cupidos (3ª serie)
 A Família Beltrão
 O Chamisco
 Entra, Senhor!...
 Variações d’Alma
 Comichões...
 Horas de Recreio (*O Riso*, Rio de Janeiro, Anno II, n. 80, em
 28/11/1912)

Apesar da frequente divulgação dos romances pornográficos de Lima Barreto no jornal *O Riso*, não conseguimos localizar em nenhuma instituição de documentação exemplares dos mesmos, fato este que corrobora a afirmação de que são considerados “verdadeiras preciosidade, pois não se têm maiores informações e nem exemplares dos mesmos” (FREIRE, 2005, p. 83).

Infelizmente não pudemos verificar se o discurso pornográfico de ataque ao regime republicano, no governo de Hermes da Fonseca, se faz presente na composição dos romances barretianos, pois o discurso satírico dialogaria com os demais gêneros textuais que compõem o jornal *O Riso*, além de reforçar o papel satírico e mordaz, desempenhado pelo autor contra o regime, uma vez que “as mazelas do governo republicano, Lima Barreto não se cansa de causticá-las por toda sua obra” (SEVCENKO, 2003, p. 201).

Por esses diálogos apresentados pelos jornais pornográficos e pelos jornais político-conservadores, podemos perceber o quão plural foi a representação do discurso pornográfico presente nos impressos da *Belle Époque* e como personagens

do cenário literário brasileiro, João do Rio e Lima Barreto, se faziam presentes em jornais dessa categoria, não apenas por menções, mas por assumir colunas nos jornais (João do Rio) e escrever romances pornográficos (Lima Barreto).

Quanto aos jornais *O Rio Nu* e *O Riso*, por um lado, encontramos uma busca pela excelência tipográfica em nome da construção de um impresso mais elaborado com imagens, fotografias, diversos gêneros textuais que trazem em sua composição o tema da pornografia; por outro, destaca-se o fato de o discurso presente nos impressos ser o da crítica política por meio da erotização da palavra e da imagem.

Já nos jornais *O Coió* (1901-1902), *O Nabo* (1900) e *O Riso* (1911-1912), por meio da crítica humorada e das insinuações sexuais, percebemos um discurso voltado para a crítica social e política por meio do humor erotizado.

No diálogo entre *O Paiz*, o *Correio da Manhã* e os jornais pornográficos, o discurso que estava em evidência era o do confronto, ou melhor, do ataque em nome do poder, seja o poder político, seja o religioso, ou até mesmo a ameaça da ascensão dos “bens culturais” pornográficos por meio das peças teatrais, das exibições cinematográficas, da publicação de livros e, principalmente, da efusiva circulação de semanários e jornais pornográficos.

Por ora, expusemos apenas os gêneros textuais que serviram de veículo para difusão do discurso pornográfico, os suportes que serviram de sustentáculo e produtores de sentido dos textos político-erotizados e dos jornais, ou empresas jornalísticas (Cf. SODRÉ, 2011), que fizeram circular os discursos pornográficos ou a crítica à sociedade que consumia tais produtos.

4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além da influência (ou contradição) dos jornais brasileiros da *Belle Époque* na composição de *O Riso*, mostramos também que dois conhecidos nomes do cenário jornalístico-literário carioca se fizeram presentes nas páginas do impresso pornográfico: João do Rio e Lima Barreto.

João do Rio foi representado pelas páginas de *O Riso* por meio da crítica, seja pelo seu estilo literário considerado excêntrico pelos editores do impresso, seja por sua postura afeminada, que motivava a chacota por parte de seus opositores. O impresso atacava o autor por suas “denguices estilísticas”, devido ao afrancesamento de João do Rio, além de expor a sua homossexualidade como um fator negativo. *O Riso* não fazia críticas à produção literária de João do Rio, mas o ataque se voltava para questões pessoais espalhadas por colunas e notas

do impresso. Vemos duas possíveis motivações para essa perseguição: 1) João do Rio mantinha uma relação com políticos republicanos; 2) segundo biógrafos, havia um mal estar declarado entre João do Rio e Lima Barreto.

Já a relação entre *O Riso* e Lima Barreto, observamos que existia uma antiga parceria de Lima Barreto com Rebello Braga. O romancista carioca havia contribuído com jornais como *O Rio Nu*, *O Coió*, impressos que se dedicaram a divulgação e apologia ao jogo do bicho, além de ter escrito dois romances pornográficos pela impressora de Rebello Braga, com efetiva divulgação nas páginas de *O Riso*. Pelo que pudemos observar devido às diversas parcerias, havia uma boa relação entre Lima Barreto e Rebello Braga.

Para que a relação entre a pornografia e a política, e o diálogo de *O Riso* com impressos de sua época fossem evidentes, fez-se necessário demonstrar como o jornal pornográfico tratou das denúncias e dos ataques ao governo de Hermes da Fonseca, como também aos seus apoiadores, como é o caso de João do Rio, através de alguns gêneros textuais que circularam no jornal.

Os processos de apropriação da pornografia e de procedimentos de utilização da alegoria para criticar o governo estão diretamente ligados à necessidade de instauração da sátira como veículo de ataque às questões político-sociais. Nesse sentido, a sátira não se apresenta como um gênero literário, mas como um mecanismo da linguagem que se faz arma contra um sistema político por meio da arte. Assim, tanto os gêneros textuais quanto os discursos pornográficos por trás dos textos são construídos em nome do ataque e não da mera excitação. É, portanto, a partir dessa premissa que devemos pensar os modos de organização dos gêneros em relação à pornografia enquanto categoria literária.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. ed 6. São Paulo: Perspectiva, 2005. (Coleção estudos: 20).

BROCA, Brito. **A vida literária no Brasil – 1900**. Rio de Janeiro: José Olympio/Academia Brasileira de Letras, 2005.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.

_____. **A ordem dos Livros**. Trad. Leonor Graça. Lisboa: Vega, 1997.

_____. “Defesa e ilustração da noção de representação”. In: **Fronteiras**. Dourados, MS, v. 13, n. 24, jul./dez. 2011, pp. 15-29.

_____. O mundo como representação. In: **Estudos Avançados** 11(5), 1991. p. 173- 191.

_____. **A história ou a leitura do tempo**. Trad. Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

_____. **Práticas da Leitura**. Trad. Cristiane Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

FREITAS, Celi Silva Gomes de. “Lima Barreto, um intelectual-negro na ‘Avenida Central’”. In: **Revista Intellectus**. Ano IV, v. I, Rio de Janeiro, 2005.

GOMES, Laurentino. **1889**: Como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil. São Paulo: GLOBO Livros, 2013.

IVO, Lêdo. **João do Rio**: cadeira 26, ocupante 2. ed. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial de São Paulo, 2012. (Série Essencial, n. 4, Academia Brasileira de Letras).

RICOEUR, Paul. **Do texto à ação**: ensaios de hermenêutica II. Porto: RÉ S Editora, 1989.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2 ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2003.

SODRÉ, Nelson Werneck. **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: INTERCOM; Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.

WHITE, Edmund. **O Flâneur**: um passeio pelos paradoxos de Paris. Trad. Reinaldo Moraes. São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

NATANAEL DUARTE DE AZEVEDO

Doutor em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de Literatura e Gênero e História da Literatura. Atualmente é professor Adjunto da Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia (UEADTec) da Universidade Federal Rural do Pernambuco e atua no Programa de Pós-Graduação em História da UFRPE. Coordenador do projeto de pesquisa “História dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX”, aprovado na Chamada MCTIC/CNPQ Nº 28/2018 – UNIVERSAL.

BIANCA DO CARMO PEREIRA BRITO

Aluna da graduação em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desenvolve pesquisa na Iniciação Científica no projeto “História dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX”.

DJANEIDE JOKASTA ALVES DA SILVA

Aluna da graduação em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desenvolve pesquisa na Iniciação Científica no projeto “História dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX”.

MARIA ISABELA BERENGUER DE MENEZES

Aluna da graduação em Letras da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Desenvolve pesquisa na Iniciação Científica no projeto “História dos jornais eróticos brasileiros dos séculos XIX e XX”.

TRILHAS METODOLÓGICAS PARA ENSINO DE LITERATURA

Ivanda Maria Martins Silva (UFRPE/UAEADTec)

1 - PERCURSOS INICIAIS....

Muitos estudos já foram realizados sobre ensino de literatura (BEACH e MARSHALL, 1991); (CEREJA, 2005); (ROUXEL, 2013); (SILVA, 2005). A temática não é recente e vem despertando o interesse de vários estudiosos, como Dalvi e Rezende (2011), pesquisadoras que buscam traçar o panorama do ensino de literatura no Brasil. Essas autoras realizaram pesquisas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, com o objetivo de mapear as dissertações e teses produzidas de 2001 a 2010 sobre “ensino de literatura”. O levantamento de dados foi realizado, buscando-se, a partir do ano de 2001, dissertações e teses nas áreas de “Educação” e “Letras” que tivessem como palavra-chave “ensino de literatura”. Com esse filtro, obtiveram-se apenas 5 trabalhos na área de Educação e 11 na área de Letras. Por meio desse estudo, notaram impulsos dos trabalhos para a mudança do ensino de literatura, com base em teorias voltadas para a recepção, nas áreas de Educação e Letras, evidenciando-se preocupação evidente com o aluno. (DALVI e REZENDE, 2011).

Se, por um lado, parece haver escassez de trabalhos sobre ensino de literatura, conforme pesquisas de Dalvi e Rezende (2011), por outro, a situação não é muito diferente quando refletimos sobre metodologias para ensino de literatura. Em recente pesquisa no portal da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), disponível em: <http://bdttd.ibict.br/vufind/>, com recorte temporal nos últimos cinco anos (de 2014 a 2018), encontramos apenas 4 trabalhos, utilizando o descritor “metodologia de ensino de literatura”, sendo 3 dissertações de Mestrado e 1 tese de Doutorado. As instituições que surgem na pesquisa são: UEPB; UFTM; UFVJM; UNESP, cada uma com apenas um trabalho publicado.

Considerando esse painel que evidencia as lacunas sobre pesquisas na área de ensino de literatura e, sobretudo, a escassez de trabalhos direcionados a metodologias de ensino, o objetivo deste estudo é refletir sobre alternativas metodológicas para o ensino de literatura, visando ampliar os debates sobre as abordagens direcionadas à literatura em sala de aula.

2 - DEBATENDO SOBRE PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA ENSINO DE LITERATURA

Alguns autores discutem propostas metodológicas para o ensino de literatura (DALVI, 2013; ROUXEL, 2013), tendo em vista os contínuos desafios de articular teoria e prática. Dalvi (2013, p. 81), por exemplo, apresenta várias propostas didático-metodológicas centradas nos seguintes eixos: “1) o trabalho com a literatura na escola; 2) a seleção de textos literários para leitura na escola; 3) a avaliação do trabalho com a leitura na escola; 4) os livros didáticos e o trabalho com a literatura na escola”.

Segundo Rouxel (2013), quando se aborda uma proposta metodológica para o ensino de literatura, é importante considerar alguns aspectos preliminares: 1) ensinar literatura para quê?, ou seja, a finalidade do ensino de literatura determina o como ensinar; 2) que literatura ensinar?, com base nesse questionamento, a concepção norteadora de literatura também influencia a ação pedagógica dos docentes; 3) avanços teóricos que configuram um novo quadro para refletir sobre o ensino de literatura.

Rouxel (2013, p. 20) também sugere propostas metodológicas para o ensino de literatura, considerando três componentes responsáveis pela formação do sujeito leitor: 1) a atividade do aluno sujeito leitor no âmbito da classe constituída em “comunidade interpretativa”; 2) a literatura ensinada (textos e obras); 3) a ação do professor. Na ótica de Rouxel (2013, p.29), o professor é um sujeito leitor que tem sua própria leitura do texto, bem como atua como um profissional que precisa “vislumbrar, em função de diferentes parâmetros (idade dos alunos, expectativas institucionais), que leitura do texto poderá ser elaborada na aula.”

Considerando essa linha de abordagem de Rouxel (2013), destacamos ainda um sujeito fundamental nesse processo, o estudante leitor, cujas expectativas e práticas de leituras/letramentos literários são essenciais quando se busca uma proposta dialógica para o ensino de literatura que valorize a leitura literária como processo contínuo e dialógico de (re)construção de sentidos. Na ótica bakhtiniana, “a orientação dialógica do discurso para os discursos de outrem criou novas e substanciais possibilidades literárias para o discurso”. (BAKHTIN, 1993, p. 85).

Nesse sentido, compreendemos a literatura em sua função dialógica, tendo em vista os vários níveis do dialogismo sugeridos por Bakhtin (1993), tais como: 1) dialogismo estabelecido na própria interação verbal entre enunciador e enunciatário da comunicação; 2) dialogismo interno (ou dialogicidade interna) dentro do próprio texto; 3) dialogismo apresentado como relações dialógicas/intertextuais entre determinado texto e enunciados anteriores e/ou enunciados posteriores à interação comunicativa; 4) dialogismo na interação dialógica entre texto e contexto, linguagem e história, linguagem e ideologia, linguagem e estrutura social.

Quando refletimos sobre ensino de literatura é importante considerarmos as concepções que circulam na escola e vão orientando o trabalho com e leitura literária.

As abordagens teóricas e críticas direcionadas à literatura já valorizaram o autor, priorizando dimensões biográficas e psicanalíticas, enfatizaram a obra, tendo em vista aspectos formais e estruturais, tratando da imanência textual. Estudos sociológicos e antropológicos também já se destacaram, ampliando a concepção da obra literária em diálogo com o contexto sociocultural.

Outros enfoques teóricos começaram a valorizar o leitor e as interações entre autor-obra-leitor, percebendo-se que a literatura participa de processos dialógicos e polifônicos (BAKHTIN, 1993) em que as vozes representadas nas obras literárias representam dialogicamente “vozes” e linguagens sociais. Os leitores começaram a ser mais valorizados em estudos, como: estética da recepção, fenomenologia da leitura, semiótica da leitura, reader-response criticism e outros.

A valorização do leitor precisa ser priorizada quando se discute o ensino de literatura e a presença do texto literário na escola. Beach e Marshall (1991), por exemplo, estabeleceram distinções entre leitura da literatura e ensino da literatura. A compreensão desses dois níveis implica posturas distintas em face do objeto literário, o que, conseqüentemente, influenciará a interação texto-leitor na escola e as metodologias direcionadas ao ensino de literatura.

Segundo Beach e Marshall (1991, p.38), a leitura da literatura está relacionada à compreensão do texto, à experiência literária vivenciada pelo leitor no ato da leitura, ao passo que o ensino da literatura se configura como o estudo da obra literária, tendo em vista a sua organização estética. Na verdade, esses dois níveis estão imbricados, visto que ao experienciar o texto, por meio da leitura literária, o aluno também deveria ser instrumentalizado, a fim de reconhecer a literatura como objeto esteticamente organizado. No entanto, a escola parece dissociar esses dois níveis, desvinculando o prazer de ler o texto literário (produzido pela leitura da literatura) do reconhecimento das singularidades estéticas da obra (proporcionado pelo estudo/ ensino da literatura).

Conforme Rezende (2013, p. 106), a possibilidade de mudanças no trabalho pedagógico com a literatura na escola está associada ao "deslocamento considerável do ensino de literatura para a leitura literária, uma vez que o primeiro se concentra no polo do professor e o segundo, no polo do aluno". Nesse sentido, Rezende (2013) propõe maior ênfase na leitura literária realizada pelos alunos, o que nem sempre ocorre em sala de aula. Certamente, são as leituras produzidas pelos discentes/ leitores que merecem ser valorizadas a fim de que as múltiplas vozes dos estudantes consigam ecoar na orquestração polifônica da sala de aula.

É preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à leitura da literatura como atividade lúdica de construção e reconstrução de sentidos. Contudo, parece-nos que o contexto escolar privilegia o ensino da literatura, no qual a leitura realizada pelos professores, inevitavelmente, é diferente daquela efetivada pelos alunos, pois as diversidades de repertórios e experiências de leitura influenciam diretamente

o contato do leitor com o texto. Tanto a leitura da literatura, quanto o ensino da literatura deveriam estar presentes no contexto escolar, de modo articulado, pois são dois níveis dialogicamente relacionados.

Como afirmam Beach e Marshall (1991, p.39), o desafio do professor é ajudar o aluno a elaborar ou rever suas interpretações iniciais, sem descartar totalmente suas primeiras leituras. O professor deveria colaborar com os alunos, visando à construção/reconstrução de interpretações e não simplesmente apresentando leituras já prontas. Certamente, uma das formas de mapear alguns problemas relacionados ao ensino de literatura é considerar a interação entre professor, alunos e texto literário. (BEACH e MARSHALL, 1991, p. 9).

É preciso, ainda segundo Beach e Marshall (1991), que o professor reconheça dois níveis de leitura. Por um lado, há a leitura realizada pelo aluno que está construindo sua interpretação a partir, muitas vezes, de um único contato com o texto. Por outro lado, há a leitura do professor, em que entram fatores mais complexos, tais como: o saber linguístico, o conhecimento de dados contextuais, além da noção de elementos instrumentais específicos da teoria da literatura e da crítica literária.

Os autores também argumentam: o professor deveria confrontar o aluno com a diversidade de leituras do texto literário, para que o educando reconheça que o sentido não está no texto, mas é construído pelos leitores na interação com textos. É justamente a partir dessa interação do aluno com textos que o estudo da literatura se torna significativo.

É justamente esse espaço dialógico entre leituras/experiências literárias construídas pelos docentes e pelos discentes que precisa ser mais valorizado quando pensamos em uma proposta de ensino de literatura capaz de abarcar as vozes dos sujeitos (docentes/discentes) em sintonia com as vozes e as linguagens socioculturais. É preciso se buscar uma abordagem dialógica para o trabalho com a literatura na escola, conforme propôs Cereja (2005), a fim de que os estudantes consigam perceber o potencial inesgotável da leitura literária em suas múltiplas conexões com a diversidade de textos/gêneros/estilos/suportes/contextos.

Reconhecendo a importância do espaço dialógico entre leituras/experiências literárias construídas pelos docentes e discentes, propomos ampliar as reflexões sobre o ensino de literatura, no sentido de fomentar ainda mais o debate sobre alternativas metodológicas.

3 - EM BUSCA DE ALTERNATIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE LITERATURA.... AINDA REFLETINDO UM POUCO MAIS

Ainda refletindo sobre alternativas metodológicas para o ensino de literatura, apresentaremos rapidamente alguns princípios que podem apoiar a abordagem dada à

obra literária na escola. Para tanto, partimos da noção de literatura como fenômeno de linguagem, transdisciplinar, intertextual e intersemiótico, dialogicamente ancorado nos processos políticos e socioculturais, elaborado e reelaborado por meio de práticas de leituras e letramentos literários, tendo em vista os processos de construção/recepção do fazer literário. A literatura revela seu caráter polissêmico nos jogos de sentidos construídos nas interações entre autores-obras-leitores, efetivando-se por meio da leitura literária como ato de experiência estética, variável de leitor a leitor em situações comunicativas e eventos diversos de letramentos.

Compreendendo o fenômeno literário a partir dessa ótica plural, as orientações metodológicas propostas para o ensino de literatura estarão apoiadas nos seguintes eixos:

Quadro 1: Eixos norteadores de orientações metodológicas para o ensino de literatura

1. Histórias/experiências de leituras literárias e práticas de letramentos literários dos professores.
2. Histórias/experiências de leituras literárias e práticas de letramentos literários dos alunos.
3. Ação docente em mediações e compartilhamentos de histórias/experiências de leituras literárias e práticas de letramentos literários na formação de “comunidades interpretativas”. (FISH, 1986).

Fonte: Elaboração da autora (2019)

A seguir iremos abordar os eixos norteadores a fim de refletirmos sobre alternativas metodológicas para o ensino de literatura, sobretudo no contexto do ensino médio, etapa da educação básica em que a literatura revela-se mais nitidamente no currículo escolar, sendo trabalhada nos processos formativos de leituras e letramentos literários.

4 - HISTÓRIAS/EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS DOS PROFESSORES

Os professores têm papel importante como mediadores das leituras literárias construídas no espaço escolar. As histórias de leituras desses sujeitos e seus processos de formação como leitores são pilares fundamentais que irão guiar as ações metodológicas direcionadas ao ensino da literatura. Quase sempre, os professores buscam ensinar literatura com base em repertórios de leituras/textos/gêneros já indicados pelos livros didáticos, pelas editoras, pela academia, pela crítica literária. Mas, além desses repertórios, em que momento as experiências de

leituras literárias dos docentes são valorizadas? Como os professores avaliam suas práticas de leituras e letramentos literários? O que o professor gosta de ler? Que experiências e relações os professores têm com a literatura dentro e fora da escola? As práticas de leituras e letramentos literários dos docentes estão em sintonia com o que se ensina na escola? Esses questionamentos são fundamentais quando buscamos avaliar os perfis dos professores como sujeitos leitores que irão atuar nas mediações e práticas de leituras e letramentos juntamente com seus alunos.

Nesse sentido, no momento em que debatemos o ensino de literatura, nosso olhar também deverá estar atento ao professor/sujeito leitor com experiências e práticas de leituras e letramentos diferentes dos alunos. As sugestões metodológicas a seguir priorizam concepções e práticas dos docentes como sujeitos fundamentais nas mediações de leituras literárias em sala de aula. Portanto, sugerimos ao professor de literatura:

- Desmistificar a concepção escolarizada da literatura como fenômeno decorativo, belo, cuja leitura ajudará o aluno a escrever bons textos.
- Incentivar o trabalho com textos clássicos e contemporâneos, reavaliando-se a produção de autores que, muitas vezes, não são enquadrados no cânone literário, mas cuja produção literária foi representativa de uma época.
- Reavaliar os enfoques anacrônicos que orientam o trabalho com a literatura em sala de aula (estruturalismo, formalismo, biografismo e outros), percebendo limitações de tais abordagens.
- Evitar trabalhar a literatura apenas por meio de textos fragmentados e descontextualizados, apresentados pela maioria dos livros didáticos.
- Considerar a diversidade de leituras produzidas pelos alunos em contextos não escolares, reconhecendo a importância de valorizar o leitor na atualização da significação textual.
- Diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico. Incentivar diferentes formas de o aluno apresentar a sua leitura, tais como: dramatizações, oficinas de leitura literária, produção de murais, recontar a história a partir de outras linguagens (desenho, pintura, revista em quadrinhos etc.).
- Desenvolver análises comparativas entre textos produzidos por autores diversos em contextos distintos. Incentivar a leitura intertextual da obra literária, enfatizando os diversos níveis de intertextualidade.
- A partir do trabalho com a intertextualidade, incentivar a produção de resenhas, paródias, paráfrases, resumos, como forma de o aluno recriar o intertexto literário e assumir o papel de coprodutor do texto a partir de sua leitura.

- Dissociar a leitura do texto literário como pretexto para análises imanentes, limitadas apenas a questões estruturais, gramaticais, estilísticas, sem conexões com as dimensões semânticas e sociodiscursivas.
- Incentivar a leitura de textos contemporâneos produzidos por autores locais, promovendo fórum de debates, entrevistas com autores, a fim de estimular maior interação entre autores e leitores.
- Considerar as escolhas pessoais dos alunos em momentos adequados, desvinculando-se o ato da leitura das práticas escolares (“ler para fazer exercícios”, “ler para realizar provas”). É preciso incentivar o caráter lúdico da leitura como ato de prazer. Mas, para que isso aconteça, cada leitor deve buscar encontrar seu próprio texto.
- Considerar a diversidade de textos pertencentes a gêneros e épocas diferentes, no sentido de ampliar o repertório de leituras dos estudantes.
- Estabelecer comparações entre a leitura literária no ciberespaço e a leitura do texto impresso, revelando as diversas estratégias usadas na recepção do texto, conforme a diversidade de situações comunicativas e suportes.
- Integrar o ensino de literatura ao dinamismo da cultura digital, articulando as práticas de leitura e letramento literário às inovações tecnológicas.
- Investir no ensino da literatura a partir de uma perspectiva intersemiótica, promovendo o diálogo entre literatura e outras artes/outros campos semióticos.
- Valorizar as histórias de leitura dos alunos.
- Promover a inserção dos estudantes em espaços mais amplos de circuitos de leituras literárias (salas de leituras, bibliotecas, rodas de leituras, mesas de debates, redes sociais de leitores/leituras...), no sentido de formar “comunidades interpretativas de leitores”. (FISH, 1986).
- Construir instrumentos e critérios de avaliação formativa, com base na natureza polissêmica da obra literária, permitindo ao aluno práticas autoavaliativas direcionadas à leitura literária.

5 - HISTÓRIAS/EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS DOS ALUNOS

As histórias de leituras dos professores nem sempre estão em sintonia com as experiências de leituras e letramentos literários dos alunos. Assim, os repertórios de leituras dos docentes são fundamentais na seleção de obras literárias, na escolha

do livro didático de literatura, bem como na construção de planejamentos didático-pedagógicos. Enquanto nós, professores(as), estamos lendo e analisando obras consagradas pelo cânone literário, nossos alunos, na condição de nativos digitais (PRENSKY, 2001), estão imersos na cultura digital, praticando a leitura literária de gêneros, como graphic novels, adaptações das obras clássicas, webcomics, poemas digitais, microcontos, videopoemas e tantos outros que vão se revelando a partir das inovações tecnológicas.

Nossas histórias de leituras, como educadores, precisam dialogar com as histórias de leituras dos alunos, propiciando uma troca de experiências de leituras e possíveis interações entre “horizontes de expectativas” (JAUSS, 1994). Quando conhecemos o que nossos alunos estão lendo, podemos orientar melhor os percursos de leituras literárias, criando “mapas de navegação” no oceano do turbilhão digital do ciberespaço, permitindo que os nossos alunos não se percam na superficialidade de leituras sem propósitos definidos.

O aluno deveria ser motivado a gostar de ler, atraído pelo texto literário, encarando a leitura literária como um “jogo”, nos termos de Iser (1999), em que o autor organiza as regras de funcionamento do jogo, por meio da tessitura textual, e o leitor (re)descobre como jogar, negociando sentidos, decifrando pistas, fazendo inferências, enfim, reconstruindo o jogo, antes dirigido pelo autor.

Concordamos com Iser (1998), quando afirma que se um texto literário faz algo com seus leitores, ele também simultaneamente nos conta algo sobre esses leitores. Então, a literatura nos leva a um mergulho em direção a nossas disposições, desejos, inclinações. A leitura literária será sempre um jogo de descobertas e negociações de sentidos, em que nós, leitores, buscamos encontrar, no texto, a chave para entendermos as regras do jogo. Fazendo alusão ao poema de Drummond (Procura da Poesia), podemos dizer que as múltiplas leituras literárias são tão ilimitadas quanto o poder expressivo das palavras, com suas “mil faces secretas”. Cabe ao leitor, conforme diria o poeta, “chegar mais perto e contemplar as palavras”, pois “cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra”. Ao leitor caberia buscar possíveis respostas para a pergunta: “Trouxeste a chave?”, no sentido de entrar no universo literário e produzir leituras simbólicas e significativas.

A relação texto-leitor está baseada no envolvimento que se estabelece entre a literatura e os repertórios dos diferentes leitores. Essa relação se caracteriza pelo fato de estarmos diretamente envolvidos e, ao mesmo tempo, sermos transcendidos por aquilo em que nos envolvemos (ISER, 1999, p. 12). Esse é o princípio da experiência estética construída pelos leitores no ato da leitura literária. O envolvimento do leitor é constitutivo da significação literária e faz parte do processo dinâmico da leitura, no qual construímos, reconstruímos, antecipamos ou rejeitamos significados de acordo com as pistas presentes no texto. É necessário ler literatura para experienciar o texto, transformar-se no ato da leitura, entender o mundo contido nos textos, articulando-o com a realidade empírica.

Considerando tais pressupostos, vamos nos colocar no papel de alunos(as), destacando as seguintes ações para o discente como sujeito leitor. Assim, é importante ao estudante de literatura:

- Compartilhar, com os professores, experiências, histórias e memórias significativas de leituras literárias.
- Criar registros de leituras literárias, por meio de resumos, resenhas ou diários de leituras, aprimorando suas relações com a obra literária.
- Ampliar seu repertório de leituras, incluindo obras e gêneros literários diversos (clássicos da literatura, gêneros da cultura geek, romances, contos, poemas, crônicas literárias...).
- Organizar comunidades de leitores de literatura em redes sociais, ampliando práticas de leituras e letramentos literários nos espaços virtuais de interação e comunicação.
- Participar de eventos de ensino, pesquisa e extensão direcionados ao campo da literatura, como feiras literárias, seminários, congressos, workshops e outros.
- Pesquisar sobre autores e obras literárias, mantendo-se curioso sobre o cânone literário e outros modelos importantes para os estudos literários.
- Ler criticamente o livro didático de literatura.
- Integrar práticas de leituras, pesquisas e letramentos literários aos espaços das bibliotecas físicas e digitais, estabelecendo canais de interação com os bibliotecários como mediadores de leituras.
- Criar círculos de leituras literárias, compartilhando experiências com outros alunos, colegas, docentes, no sentido de formar “comunidades interpretativas”. (FISH, 1986).
- Fazer da leitura literária um jogo lúdico de encobertas e descobertas de sentidos, espaço de negociação de sentidos no processo de interação autores-obras-leitores.
- Valorizar o seu papel como sujeito leitor na atualização das potencialidades significativas da obra literária, percebendo os “limites” da interpretação nas articulações entre o dito e o não dito.
- Aprimorar práticas de leituras e letramentos literários dentro e fora da escola.

- Ampliar práticas de leituras literárias no ciberespaço, reconhecendo as potencialidades dos gêneros literários emergentes, como poesia digital, videopoemas, fanfics, graphic novels, ciberficção, microcontos....
- Diversificar as interações com as obras literárias, reconhecendo a diversidade de textos, gêneros, linguagens, suportes, contextos.

6 - AÇÃO DOCENTE EM MEDIAÇÕES E COMPARTILHAMENTOS DE HISTÓRIAS/EXPERIÊNCIAS DE LEITURAS LITERÁRIAS E PRÁTICAS DE LETRAMENTOS LITERÁRIOS NA FORMAÇÃO DE “COMUNIDADES INTERPRETATIVAS”

As leituras e práticas de letramentos literários dos professores e dos alunos merecem entrecruzamentos e compartilhamentos nos espaços mediadores de experiências literárias. Os estudantes perceberão o sentido do ensino da literatura proposto pela escola, quando suas histórias de leituras e experiências literárias estiverem em cena na dinâmica complexa da sala de aula. O professor precisa compreender sua real função como mediador de leituras, criando estratégias didático-pedagógicas capazes de motivar os alunos para interações lúdicas com a literatura.

Não pretendemos, com as sugestões metodológicas apresentadas, afirmar qual seria o modo “certo” ou “errado” de se trabalhar a literatura em sala de aula, pois, certamente, acreditamos que não existem receitas prontas, e, em se tratando de literatura, falar de certo e errado seria um equívoco completo. Buscamos, assim, refletir sumariamente sobre estratégias capazes de contribuir para o nosso trabalho, como professores(as) de literatura, sempre dispostos a refletir, analisar e reavaliar nossa prática pedagógica direcionada ao texto literário.

Como salienta Leahy-Dios (2001, p. 49), é preciso que o aluno reconheça a literatura “como uma figura geométrica tridimensional, um triângulo multi/inter/transdisciplinar que utiliza a língua como instrumento de realização artística; que se define como expressão de arte e cultura; e que se situa em dado contexto social, político, histórico de produção e consumo”. Enquanto isso não ocorrer, as aulas de literatura continuarão desinteressantes, devido aos exercícios fragmentados e repetitivos de boa parte dos livros didáticos, à postura tradicional diante do texto literário, à avaliação da leitura literária como forma de punição e não de prazer.

Lembremos as vozes de diversos professores, as quais ainda ressoam: “você devem ler oito/dez/doze obras literárias este ano para passar nos exames”. E a qualidade da leitura literária? Será que a interação entre o leitor e o texto literário estará fadada a cair nos limites das questões objetivas e dos exercícios superficiais de leitura? Ao aluno leitor não será dado o direito de divergir, concordar, inferir, refletir sobre o dito, articulando-o com o não dito, imaginar, experienciar o texto no ato dinâmico da leitura?

Enquanto as formas de encarar o texto literário não forem repensadas, os professores ainda irão se deparar com a negação da leitura por parte dos alunos, cada vez mais desinteressados e desmotivados diante da literatura em tempos de mídias digitais. É importante que nós, professores, reavaliemos as concepções de literatura que norteiam nossa prática pedagógica, desconstruindo os mitos que ainda circulam na escola e limitam as relações entre leitor e texto literário em sala de aula. As vozes dos nossos alunos merecem ser ouvidas e valorizadas na recepção do texto literário.

7 - CONEXÕES FINAIS.... O PRINCÍPIO DO FIM OU O RETORNO AO INÍCIO (?)

Depois de tantas reflexões, chegamos às palavras finais, as quais retomam as preocupações relatadas no início deste trabalho sobre as lacunas em pesquisas direcionadas ao ensino de literatura (DALVI e REZENDE, 2011), e às metodologias de ensino de literatura. Muito já se debateu sobre a temática, mas certamente esta ainda irá despertar o interesse de pesquisadores e professores, os quais vivenciam os desafios de analisar o papel da literatura na escola, tendo em vista os processos de ensino, leituras e letramentos literários.

O ponto comum nas reflexões sobre metodologias de ensino de literatura deverá ser a interação entre professores e alunos, reconhecendo-se as trocas e os compartilhamentos de leituras, experiências e letramentos literários. É por meio de abordagens dialógicas e interativas que o ensino de literatura irá encontrar outros caminhos, cruzando com trilhas metodológicas mais atrativas para os estudantes imersos na cultura digital.

É importante que o aluno compreenda a literatura como fenômeno cultural, histórico e social, instrumento político capaz de revelar as contradições e conflitos da realidade. Ao trabalhar com a leitura literária, o professor pode orientar os alunos para a função ideológica dos textos literários, na medida em que “antes de se transformar em discurso estático, subverter a ordem provável da língua para alcançar determinados efeitos de comunicação, a literatura ‘se alimenta’ na fonte de valores de cultura” (GONÇALVES FILHO, 2000, p. 104).

Como manifestação artística concretizada na articulação entre motivações políticas, históricas, sociais, econômicas, a literatura não pode ser compreendida como objeto isolado, sem as interferências do leitor, sem o conhecimento das condições de produção/recepção do texto, sem as contribuições das diversas disciplinas que perpassam o ato da leitura literária, inter/multi/transdisciplinar pela própria natureza plural da obra literária.

Retomamos a conhecida citação de Barthes (1980, p. 16-17), na qual o autor apresenta sua visão interdisciplinar da literatura: “se, por não sei que excesso de socialismo ou

barbárie, todas as nossas disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário". É justamente essa visão ampla da literatura que precisa ser mais valorizada no espaço escolar, no sentido de propiciar a construção de relações mais significativas dos estudantes/leitores com as obras literárias, reconhecendo o valor não apenas estético/linguístico da literatura, mas, sobretudo, o potencial transformador da leitura literária como ato político, simbólico, ideológico, histórico e sociocultural.

Podemos dizer que não há "roteiros ou receitas prontas" para se trabalhar a literatura dentro ou fora dos limites da sala de aula. A literatura estará sempre aberta à curiosidade dos estudantes, ao encantamento dos leitores, às paragens literárias, às múltiplas "faces das palavras".

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1993.

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BEACH, R.; MARSHALL, J. **Teaching Literature in the Secondary School**. Orlando: Harcourt Brace & Company, 1991.

DALVI, M. **Literatura na escola: propostas didático-metodológicas**. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). *Leitura de literatura na escola*: São Paulo: Parábola, pp.67-97, 2013.

DALVI, M.; REZENDE, N. **Ensino de Literatura: o que dizem as dissertações e teses recentes (2001-2010)?** DLCV. João Pessoa, v.8, n2, jul/dez 2011, 37-58.

CEREJA, W. **Ensino de Literatura: uma abordagem dialógica para o trabalho com a literatura**. São Paulo: Atual, 2005.

FISH, S. "Literature in the reader: affective stylistics." In: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986. p.70- 100.

GONÇALVES FILHO, A. **Educação e literatura**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **O ensino de literatura: um fator de fragmentação da práxis cultural**. Tese (Doutorado em Educação). UNICAMP: Campinas, 1984.

ISER, W. "The reading process: a phenomenological approach." In: TOMPKINS, J. (Ed.). **Reader-response criticism: from formalism to post-structuralism**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1986.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v.1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

_____. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. v.II. São Paulo: Ed. 34, 1999.

JACOBUS, L. (Org.) **Teaching literature: a collection of essays on theory and practice**. New Jersey: Prentice Hall, 1996.

JAUSS, H. R. **A História da Literatura como provocação à Teoria Literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Campinas: Papyrus, 2001.

LIMA, L. C. (Org.). **A literatura e o leitor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2a ed, 2002.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34., 1999.

LIMA, E.; GONÇALVES, L.; CORDEIRO, V. (Orgs.). **Leitura e literatura do centro às margens: entre vozes, livros e redes**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. **The Horizon**, v. 9, n. 5, 2001.

REZENDE, N. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (orgs.). **Leitura de literatura na escola**: São Paulo: Parábola, pp.99-112, 2013.

REUTER, Y. "Lire: une pratique socio-culturelle." **Pratiques**. n.52, p.65-82, 1986.

ROUXEL, A. **Ensigner la lecture littéraire**. Rennes: Presses Universitaires, 1996.

_____. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, M.; REZENDE, N.; JOVER-FALEIROS, R. (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, pp.17-33, 2013.

SANTAELLA, L. **Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo**. São Paulo: Paulus, 2004.

_____. Para compreender a ciberliteratura. **Texto digital**. Universidade Católica de São Paulo, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 229-240, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/textodigital/article/viewFile/1807-9288.2012v8n2p229/23637>> Acesso em 15 de maio de 2018.

SILVA, E. **Criticidade e leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Elementos de pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SILVA, I. **Literatura em sala de aula**: da teoria à prática escolar. Recife: Programa de Pós-graduação em Letras da UFPE. Coleção Teses, 2005.

_____. **Literatura em sala de aula**: da teoria literária à prática escolar. Anais do Evento PG Letras 30 Anos. Vol. I (1): 514-527p., 2003. Disponível em: <<https://pibidespanholuefs.files.wordpress.com/2015/07/texto-para-o-encontro-de-amanhc3a3.pdf>>. Acesso em: 07.09.2017.

_____. Literatura no ensino médio: conexões com orientações curriculares. **Olh@res**, Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017. 90-107p.

_____. **Ensino de literatura: interfaces com a cultura digital. Pensares em Revista, Programa de Mestrado Profissional em Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. São Gonçalo-RJ, n. 5, pág. 62 – 82, jul./dez. 2014 DOI: <http://dx.doi.org/10.12957/pr.2014.16550>** Disponível em:<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/16550>> Acesso em: 20 junho 2018.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. et al. (org.). **A escolarização da literatura literária**: o jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

IVANDA MARIA MARTINS SILVA

Doutora em Letras pela UFPE. Professora associada da UFRPE/UAEADTec, atua em cursos de graduação e pós-graduação. Professora do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância (PPGTEG/UFRPE). Realiza pesquisas nas seguintes áreas: ensino de literatura, materiais didáticos, letramentos digitais e educação a distância. E-mail: martins.ivanda@gmail.com

O ROMANCE E A QUESTÃO DA VEROSSIMILHANÇA NO SÉCULO XVIII

João Batista Martins de Moraes (UAG/UFRPE)

Estou convencido de que o leitor toma tudo por verdade, pois ninguém reflete quando é tomado pelo turbilhão da leitura.

Gotthard Heidegger, Mitoscopia romântica: ou Discurso sobre o chamado romance (1698).

1 - INTRODUÇÃO

Para nós, leitores do século XXI, ao analisarmos um texto literário do século XVIII, a concepção de verossimilhança nos Setecentos se torna uma questão tão fundamental quanto complexa. A distância entre aquele contexto literário e o nosso parece acentuar-se numa das principais acusações dirigidas à narrativa romanesca durante todo o século: a de cultivar um perigoso engodo de querer passar-se por verdadeira, sendo o romance, portanto, um gênero enganador (SITI, 2009, p. 182). Diante dessa polêmica, perguntaria o leitor de hoje: como poderia um gênero da ordem do ficcional ser acusado de enganar? Entretanto, perseguir a resposta para esta pergunta, que nos soa hoje um tanto absurda de formular, paradoxalmente nos leva à compreensão de muitos aspectos daquele contexto cultural no qual surgia o romance moderno.

Um leitor não especializado mal consegue imaginar o impacto que um gênero tão familiar a nós teve no contexto literário de nossos antepassados europeus dos Setecentos. No entanto, o esboço daquele cenário exige um recuo ainda mais anterior ao chamado Século das Luzes. Como ponto de partida, consideremos a pertinência, no âmbito deste trabalho, de um antecedente encontrado na seguinte afirmação de Goulemot (2009, p. 380): "A partir do século XVI tornou-se moda escrever memórias". Esse dado nos remete ao Humanismo do século XVI, que marcaria o começo de uma nova atitude intelectual responsável por trazer o homem para o centro das preocupações artísticas e científicas, provocando gradativa mudança de percepção sobre a personalidade individual, enquanto a Europa se despojava do espírito piedoso da Idade Média, abrindo espaço ao conhecimento de inspiração mais secular. Acompanhando o progresso desse contexto, a prosa literária foi abandonando as

histórias caracterizadas por uma “imaginação exuberante” e “aventuras excepcionais” (SILVA, 1994, p. 676). A elas deram lugar as minúcias e preocupações da vida cotidiana de personagens de classe inferior e tendo de recorrer a astúcias nem sempre honrosas para sobreviver, isto é, de acordo com Silva (1994, p. 677), a partir do século XVI os anti-heróis do romance picaresco operaram uma influência grandiosa sobre as literaturas europeias, redirecionando o foco da prosa de ficção para descrições cada vez mais realistas da sociedade e dos costumes. Ao lado dessa constatação de Silva sobre a trajetória da prosa de ficção, importa lembrar a ressalva de Watt (2010, p. 10-11) quanto ao emprego do termo “realismo”:

[...] a palavra “realismo” passou a ser usada basicamente como antônimo de “idealismo” e nesse sentido — que na verdade reflete a posição dos inimigos dos realistas franceses — permeou boa parte dos estudos críticos e históricos do romance. Comumente se considera a pré-história do gênero apenas uma questão de traçar a continuidade entre toda a ficção anterior que retratava a vida vulgar: a história da matrona de Éfeso é “realista” porque mostra que o apetite sexual supera a tristeza de esposa; e o fabliau ou a picaresca são “realistas” porque, ao apresentar o comportamento humano, privilegiam motivos econômicos ou carnais.

Assim, Watt contesta analogias com o “realismo” da prosa de ficção anterior ao século XVIII, uma vez que, para o teórico, o romance moderno funda seus méritos realistas não “na espécie de vida que apresenta, e sim na maneira como a apresenta.” (WATT, 2010, p. 11).

Nesse contexto — e, no entanto, à margem dos gêneros consagrados pela tradição erudita —, a prosa de ficção chega ao século XVIII encontrando o apelo iluminista à valorização da razão desprovida de dogmas e superstições, pois: “Ao lado dos ‘preconceitos políticos’ e dos ‘preconceitos religiosos’ existem os literários. Agora, acredita-se muito em ‘raison’; e não há razão nenhuma para admitir a infalibilidade literária dos antigos.” (CARPEAUX, 2012b, p. 21).

O Século das Luzes também oferecia à prosa de ficção um ambiente sociocultural que experimentava a plena ascensão do poder econômico da burguesia e de seus valores calcados no individualismo. Com o desenvolvimento do mercado de livros e a multiplicação de periódicos literários a avaliar e selecionar livros, o monopólio da produção literária tinha saído das mãos da aristocracia, substituindo a figura do mecenas pelas do editor e do livreiro (MORRISSEY, 2008, p. 245). Nesse contexto, os escritores passaram a gozar de uma autonomia financeira inédita até então, e qualquer um que se julgasse talentoso poderia então arriscar o ofício.

O romance moderno marca o advento de uma narrativa cuidadosa com a descrição de detalhes, observação dos mecanismos — sobretudo morais — da sociedade e uma “despudorada análise das paixões e dos sentimentos humanos” (SILVA, 1994, p. 681). Os romancistas, emoldurando suas narrativas numa expressão confessional, buscaram fazer delas um espelho de dupla face capaz de oferecer, simultaneamente, uma imagem do mundo interior através da qual se chegaria também a uma visão ampliada do mundo exterior.

Na Inglaterra, a palavra *novel* passou a designar o novo tipo de histórias ambientadas no universo contemporâneo dos leitores, por onde circulavam heroínas — e alguns heróis — a lidar com códigos sociais e morais mais compatíveis com o tempo. As motivações encontradas por Terry Eagleton (1983, p. 2) para a adoção do termo *novel* traz um dado esclarecedor quanto à trajetória de recepção do romance:

No inglês de fins do século XVI e princípios do século XVII, a palavra “*novel*” foi usada, ao que parece, tanto para os acontecimentos reais quanto para os fictícios, sendo que até mesmo as notícias de jornal dificilmente poderiam ser consideradas fatuais. Os romances e as notícias não eram claramente fatuais, nem claramente fictícios: a distinção que fazemos entre estas categorias simplesmente não era aplicada.

Seguindo a recepção do romance a partir da trilha dada acima por Eagleton, observemos que o termo *novel*, tornado de uso corrente na Inglaterra, constitui-se associado a uma narrativa que alcançará o século XVIII suscitando uma leitura indecisa entre o ficcional e o factual. E não deixemos de notar, junto com Watt (2010, p. 217), o caráter sedutor dessa narrativa que “confunde realidade e sonho mais insidiosamente que qualquer outro gênero de ficção anterior”.

De fato, no século XIX, o crítico William Forsyth (1871, p. 249) menciona o relato de certa Srta. Collier cujos familiares mais velhos acreditavam ter lido não uma obra da imaginação, mas as histórias reais de Clarissa e Charles — cujos nomes dão título a dois dos mais celebrados romances de Samuel Richardson, publicados, respectivamente, em 1748 e 1753. Ainda segundo Forsyth (1871, p. 49), os romances ingleses do século anterior poderiam exercer nos leitores essa ilusão de realidade — que Walter Siti (2009, p. 175) chama de “efeito camaleônico do romance” — e provocar até mesmo mobilizações de protesto, tanto quanto as provocavam as cartas “puramente imaginárias” que eram publicadas em prestigiosos jornais literários da época: o *Tatler*, o *Spectator* e o *Guardian*. Com efeito, o semanário *Tatler*, de Richard Steele, publicou muitas cartas de um leitor interessado em discutir literatura e outros assuntos, chamado Isaac Bickerstaff, que, na verdade, era o mais assíduo personagem missivista criado pelo próprio Steele para o jornal (CARPEAUX, 2012b, p. 123). Junto com Joseph Addison, Steele — que mais tarde também fundaria o *Guardian* — cria-

ram o *Spectator*. Os três periódicos marcaram época, tornando-se os mais populares e influentes do século XVIII, e quase tudo o que Steele e Addison escreviam acabou sendo recebido pelos leitores com uma “importância descomunal” (CARPEAUX, 2012b, p. 122), além de inspirar iniciativas semelhantes em proeminentes intelectuais da França:

Entre os primeiros imitadores continentais de Addison e Steele encontra-se um grande nome: Marivaux, que redigiu, de 1722 até 1724, *Le Spectateur français*, seguido do *Indigent Philosophe* (1728) e *Le Cabinet du philosophe* (1734). Outro grande intermediário entre as literaturas inglesa e francesa, o abbé Prévost, publicou de 1733 até 1740 *Le Pour et le Contre*. (CARPEAUX, 2012b, p. 126).

Quanto à recepção do romance nascente, sua fidelidade descritiva e demais elementos de apelo realista não eram os únicos a fazer aqueles personagens — aliás, tão semelhantes ao leitor — serem tomados como pessoas de existência real. Durante todo o século, inúmeras narrativas eram antecedidas por prefácios em que o autor, implícita ou explicitamente, negava a ficcionalidade da obra. As vantagens desse recurso poderiam ser aproveitadas com objetivos diversos: seja para legitimar a obra como espelho da sociedade, como Richardson ao anunciar no prefácio a *Pamela* (1740) que a narrativa “tem fundamento na verdade”, seja para amenizar alguma infidelidade ao decoro da linguagem feminina da heroína, como se defende Dafoe (1840, p. xi) no prefácio a *Roxana* (1724), fazendo-se porta-voz da suposta autora real, com o argumento de que:

Se houver algumas partes de sua história que, sendo obrigada a narrar uma ação vil, pareçam descritas com demasiada clareza, a escritora diz que foi tomado todo cuidado imaginável para mantê-las livres de indecências e expressões indecorosas; espera-se que nada seja encontrado para incitar uma mente depravada e, por toda parte, mais para desencorajá-la e desmascará-la.⁴⁰

Na França, entre os exemplos mais célebres dessa estratégia de negação da ficcionalidade no romance, podemos citar o prefácio de Montesquieu para suas *Cartas Persas*, de 1721, em que afirma ter merecido a confiança daqueles estrangeiros para fazer cópias da correspondência deles (MONTESQUIEU, 1803, p. 10), e o prefácio de Choderlos de Laclos para sua obra *As relações perigosas*, publicada em 1782, no qual o autor declara ser mero compilador e organizador das cartas, que lhe foram confiadas por outra pessoa para que fossem publicadas. (LACLOS, [s.d.], p. 19).

⁴⁰ “If there are any parts in her story which, being obliged to relate a wicked action, seem to describe it too plainly, the writer says all imaginable care has been taken to keep clear of indecencies and immodest expressions; and it is hoped you will find nothing to prompt a vicious mind, but everywhere much to discourage and expose it.”

Transferir o romance da dimensão do possível para o âmbito do provável era um projeto que começava desde a capa, através de seus títulos ou subtítulos:

Para sustentar a verossimilhança, afirmar-se-á que a narrativa — História de... Memórias de..., Cartas de... — não é um conto, que ela relata aquilo que aconteceu ou que poderia acontecer, chegar-se-á ao ponto da mistificação (A Religiosa) ou às Confissões.⁴¹ (BELAVAL, 19983, p. 27).

Com efeito, raramente se dispensava expressões como as assinaladas acima por Belaval, colocando as obras em conexão com títulos adotados nos registros memorialistas e historiográficos dos quais o século foi pródigo em publicações. Consideremos também duas obras populares naquele período publicadas em 1748: Fanny Hill ou Memórias de uma mulher de prazer e Teresa filósofa ou Memórias para servir à história do Padre Dirrag e de Senhorita Eradice. Aqui temos amostras suficientemente ilustrativas numa obra inglesa e numa francesa, respectivamente, da aura documental de que a narrativa romanesca buscava se revestir, insinuando-se análoga às intenções de objetividade e acuidade da História. Havia nesse registro, entretanto, um caráter contemporâneo, que poderia dotar o romance de relevância como crônica de seu tempo. Disso também deriva a denominação de *novel*:

É novidade (portanto, *novel*) a forma particular de reivindicar verdade nas primeiras prosas narrativas modernas inglesas. Para alguns, o romance inicial tem conexão com os então emergentes jornais; ambos afirmavam fornecer verdadeiras “novidades” [notícias] em formato de prosa narrativa.⁴² (MORRISSEY, 2008, p. 258)

Assim, o romance nascente instaurava novas regras no jogo ficcional, em que verossimilhança e “verdade” pareciam compreendidas como uma coisa só, traduzida na incorporação de elementos que captavam e refletiam a realidade cotidiana. Essa operação, que visava a outra forma de engajamento do leitor no jogo ficcional, acabou por delinear estratégias de legitimação do romance e, paralelamente, fixar tendências estéticas.

Ao plantar a dúvida sobre a ficcionalidade de suas narrativas, os primeiros romancistas modernos ignoraram os paradigmas de verossimilhança correntes, que preconizavam para o romance a diretriz de “induzir o leitor a reagir ao falso como se fosse verdadeiro” (SITI, 2009, p. 183). O romance nascente subverteu essa diretriz para uma nova perspectiva: apresentar o mundo real sob o disfarce da ficção. Depreciado por parte da elite culta sob a imputação de mentir, isso não impediu que essa reivindicação de verdade efetivasse rápida sedução popular, conquistando cada vez mais leitores (GOULEMOT, 2005, p. 65).

⁴¹ “Pour soutenir la vraisemblance on affirmera que le récit — Histoire de..., Mémoires de..., Lettres de... — n'est pas un conte, qu'il rapporte ce qui est arrivé ou ce qui aurait pu arriver, on ira jusqu'à la mystification (La Religieuse) ou aux Confessions. ”

⁴² “The particular kind of claim to truth in the early modern English prose narrative is new (thus, *novel*). For some, the early novel has a connection to the then emerging newspapers; both claimed to provide true 'news' in a prose narrative format.”

O surgimento e a expansão concomitantes do jornal e do romance renderam outros argumentos aos críticos, que associavam essas duas novas formas literárias do século a uma leitura “rápida, desatenta, quase inconsciente” (WATT, 2010, p. 51). Importa ressaltar, entretanto, que a associação feita entre essas duas formas literárias levava em consideração certo tipo de periódico popular, conforme esclarece Carpeaux (2012b, p. 120-121):

Os últimos anos do século XVII e os primeiros do século XVIII assistiram a um acontecimento dos mais memoráveis na história da literatura universal: o primeiro encontro entre literatura e jornalismo. Não se tratava, porém, do jornalismo político: este nascera, no século XVII, com as notícias de propaganda divulgadas pelos governos e as informações de certas casas comerciais, publicadas para uso dos frequentadores das Bolsas. Ao lado deste jornalismo existiam no século XVII dois outros: o popular e o erudito. O jornalismo popular dirigiu-se às classes médias, mais ou menos cultas, mais ou menos isoladas das fontes de informação, dando-lhes relatórios mensais ou anuais sobre guerras, batalhas, tratados de paz, concílios, nascimento e mortes nas casas reais, peste e fome, cometas, monstros e outras maravilhas da natureza, com previsões astrológicas e conselhos para a vida doméstica.

Como já assinalamos, um dos aspectos de conexão entre o jornal e romance (novel) é o fato de prometerem aos leitores um conhecimento sobre seu próprio tempo — que, aliás, foi privilegiado em temas de “novidades” e mudanças nos diversos âmbitos do saber e da cultura:

O século XVIII ampliou imensamente a matéria de todas as ciências. O conhecimento ou novo conhecimento dos mundos árabes, indiano, chinês; a revelação da pré-história das nações germânicas e célticas; a exploração científica da América Ibérica pelas expedições de cientistas; a descoberta do Pacífico e das suas ilhas pelas viagens de Cook; a ampliação do universo pelos astrônomos — tudo isso ampliou os limites do ser humano no tempo e no espaço. E para assimilar esses novos mundos, não se precisava de cultura aristocrática nem do conhecimento das línguas antigas. (CARPEAUX, 2012b, p. 289).

O contato com os povos colonizados da África e do Novo Mundo, além das descobertas científicas daquele período, provocou significativas reviravoltas no pensamento europeu, que se refletia numa reformulação de concepções morais, religiosas e filosóficas impulsionada pelo pensamento iluminista. As “novidades” (notícias) que chegavam de além-mar também ofereciam uma ampliação do imaginário e dos temas que eram foco de debate, pois o mundo e o universo agora pareciam maiores e, portanto, mais dotados de mistérios a desvendar e de questões a discutir.

Romances como *Oroonoko* ou *O escravo real* (1688), de Aphra Behn⁴³, seguido pelo *Robinson Crusoe* (1719), de Daniel Defoe e *As viagens de Gulliver* (1726), de Jonathan Swift, são obras que atendiam o interesse dos leitores setecentistas nos temas despertados pelo processo de exploração e colonização (LIPKIN; NOGGLE, 2006, p. 858).

A escritora Aphra Behn, cujo pai foi governador do Suriname (FORSYTH, 1871, p. 177), conta em *Oroonoko* a história de um rei africano que é levado como escravo para aquela colônia inglesa da América do Sul. O início da narrativa de *Oroonoko*, escrita no final do século XVII, prenuncia resumidamente aspectos estéticos que caracterizariam a prosa do século seguinte:

Eu não tenho a pretensão, ao lhe dar a história deste escravo nobre, de entreter meu leitor com as aventuras de um herói inventado, cuja fantasia da vida e das adversidades pode funcionar para o deleite do poeta; nem, ao relatar a verdade, planejo adorná-la com peripécias, mas tal como de fato se passou com ele. E isso virá ao mundo cruamente, tornado agradável pelos seus méritos próprios e intrigas naturais, havendo suficiente realidade para sustentar-se e torna-se atraente, sem a adição de invencionices.⁴⁴ (BEHN, 2006, p. 927-928).

Notemos, no fragmento acima, que a autora distingue enfaticamente sua narrativa do repertório prévio e expectativas estéticas de seus leitores, afastando seu herói das aventuras fantasiosas “de um herói inventado”, reivindicando para ele real existência. Podemos encontrar uma descrição desse “herói inventado” nas palavras de Samuel Johnson (2009, p. 173) ao verificar que as obras de ficção da nova geração prescindem dos expedientes do romance heroico, que “empregam gigantes para arrebataram uma dama dos ritos nupciais”, “cavaleiros para trazê-la de volta do cativeiro” e alojam os personagens em “castelos imaginários”.

Notemos também, no fragmento citado de *Oroonoko*, o tom pedagógico do narrador para a recepção da obra, cuja leitura deve atrair pelos “méritos próprios” da narrativa, que se configuraria desprovida de adornos imaginativos propícios ao “deleite do poeta” e não — poderíamos acrescentar — a uma prosa que pretende dar testemunho da realidade. Em outras palavras, não se deveria procurar ali os códigos estéticos de gêneros já conhecidos nem a extravagância fantasiosa da antiga prosa de ficção. Quanto a isso, lembremo-nos da frequente negação da própria ficcionalidade de que os romances nascentes se valiam contra as acusações de serem “inimigos da verdade” (FRESNOY apud CALAS, 1996, p. 19).

⁴³ Dramaturga, poeta, contista, tradutora e romancista inglesa, Aphra Behn (1640?-1689) escreveu o primeiro romance epistolar em língua inglesa: *Love letters between a nobleman and his sister* (GREENBLATT, 2006, p.922).

⁴⁴ “I do not pretend, in giving you the history of this royal slave, to entertain my reader with adventures of a feigned hero, whose life and fortunes fancy may manage at the poet's pleasure; nor in relating the truth, design to adorn it with any accidents but such as arrived in earnest to him. And it shall come simply into the world, recommended by its own proper merits and natural intrigues, there being enough of reality to support it, and to render it diverting, without the addition of invention.”

Oroonoko apresenta modelos de virtude nutridos pela aristocracia, ideais que eram compartilhados também pela prosa romanesca popular na França (LIPKIN; NOGGLE, 2006, p. 871). Carpeaux (2012a, p. 166) se refere ao *Oroonoko* de Aphra Behn como dotado de um “realismo surpreendente”, mas, sem discordar do crítico, acrescentamos que os limites desse realismo podem ter como exemplo o fato de o personagem central, um rei africano escravizado, ter modos de um nobre europeu e ser familiarizado não apenas com o inglês, mas também com o idioma do mundo erudito da época: o francês. Na França, a obra de Aphra Behn apareceu em 1753 numa tradução assinada por Antoine de Laplace (SEEBER, 1936, p. 953). O título em francês indica que a autora já era conhecida naquele país: *Oronoko*, traduit de l'anglais de Madame Behn [*Oronoko*, traduzido do inglês da Senhora Behn]. A popularidade alcançada pela obra testemunha o interesse dos leitores da época pelo exotismo do mundo ultramarino. *Oroonoko* tornou-se merecedor de traduções, reedições e imitações (LIPKIN; NOGGLE, 2006, p.924), apesar da ênfase no sentimento de honra e preciosismo da linguagem, aspectos que fazem a obra assumir forte parentesco com o que Carpeaux (2012a, p. 165) chama de “romance heroico-galante”, de origem francesa e cujo florescimento na Inglaterra coincide com o retorno de Charles II ao trono em 1660, após exílio na França. Para Carpeaux (2012a, p. 166), Aphra Behn pretendeu “opor, em contraste vivo, os bárbaros primitivos aos civilizados decadentes e, portanto, corrompidos e cruéis”.

No século XVIII, oposição semelhante surgiu em romances que se tornaram célebres em confrontar a Europa com um olhar de fora, e assim criticar seus costumes e instituições. Em língua inglesa, são dignos de nota: o naufrago *Robinson Crusoe* (1719), do inglês Daniel Defoe, a recriar a civilização e educar homens de cultura primitiva a partir dos ideais da burguesia puritana, e *As viagens de Gulliver* (1726), do irlandês Jonathan Swift, através das quais o protagonista encontra povos de estatura física e moral peculiar, metáforas da grandeza e da pequenez de governos e governados europeus.

Na França, esse olhar estrangeiro sobre a Europa é representado por personagens vindos principalmente do Oriente, notadamente o primeiro grande sucesso do gênero: as *Cartas persas* (1721), nas quais Montesquieu critica a civilização de seu tempo sob o olhar pasmado — e iluminista — de dois personagens asiáticos relatando às esposas as curiosidades encontradas na viagem deles pela Europa. Seguindo o modelo e o sucesso das *Cartas persas*, o Marquês d'Argens publica suas *Lettres juives* [*Cartas judaicas*, 1738], nas quais a sátira anticlerical surge através da pena dos personagens Aaron Monceca e Jacob Brito, judeus que escrevem para um rabino de Constantinopla discutindo reflexões suscitadas pela viagem através da Europa. Segundo Desnoiresterres (1871, p. 10), essa obra de Boyer d'Argens foi alvo de um interesse voraz por parte dos franceses.

Aaron e Jacob, assim como sua famosa personagem libertina Teresa filósofa, colocam Boyer d'Argens numa longa lista de escritores do século XVIII cujos heróis e heroínas são situados num espaço estrangeiro longínquo, seja ele geográfico ou metafórico, de onde podem discutir a religião, a política, os costumes e a moral das sociedades europeias sob um prisma distanciado. Ao lado do exílio geográfico dos personagens masculinos citados, podemos acrescentar o exílio social e moral de personagens femininas, como a criada Pamela de Richardson e a prostituta Roxana de Defoe, além de sua Moll Flanders que era também ladra. A *Fanny Hill* de John Cleland (2006, p. 9) inicia os escritos de suas memórias ressaltando para sua correspondente que a condição de prostituta, “em meio ao torvelinho de prazeres licenciosos”, trouxe-lhe acontecimentos e experiências que resultaram “em uma observação mais profunda dos personagens e costumes do mundo.” A personagem de Boyer d'Argens (2000, p. 27), Teresa filósofa, por sua vez, admite para seu correspondente que a convivência com atos e reflexões de seus tutores libertinos foi responsável por lhe abrir os olhos quanto aos preconceitos que cultivava na juventude.

O estado de exclusão traz um caráter privilegiado para o olhar que se pretende analítico. A vantagem reside no fato de conferir maior verossimilhança à defesa de posicionamentos polêmicos, além de proporcionar mais liberdade para o autor desenvolver contrastes à luz de referenciais extremos, legitimar ênfases nas diferenças, justificar nas personagens atitudes e pontos de vista estranhos às convenções estabelecidas. O isolamento dessas personagens se confunde com o isolamento do próprio indivíduo em sua luta para construir uma narrativa significativa de sua vida no seio da sociedade burguesa. Enquanto o indivíduo aristocrata tem sua posição social garantida desde o nascimento, o burguês precisa conquistá-la: o nobre é, o burguês torna-se; e a burguesa enfatizará o valor dessa autoconstrução individual, mas não sem insistir no caráter metafórico da concepção de “nobreza”, tornando-a mais legítima do caráter pessoal do que da origem e, portanto, acessível a todos.

Do distanciamento entre os personagens surge a necessidade da troca de cartas. O olhar solitário de fora, marginal e voyeur, recorrente nos personagens romanescos do século XVIII, logra transcender o universo ficcional e transferir-se para o leitor através de uma estrutura igualmente predominante naquele século: o romance epistolar. A solidão, o voyeurismo e a transgressão dos heróis e heroínas se “materializaram” na encenação de que o leitor é convidado a participar: a exploração solitária da correspondência “privada” de outras pessoas.

REFERÊNCIAS

BEHN, Aphra. Oroonoko, or The royal slave. In: GREENBLATT, Stephen (Ed.). **The Norton anthology of English literature** — The major authors. 8th edition. New York: Norton, 2006, volume A, p. 927-971.

BELAVAL, Yvon. La critique littéraire en France au XVIIIe siècle. In: **Diderot Studies**. Genève: Librairie Droz, 1983, vol. 21, p. 19-31.

BOYER d'ARGENS, Jean Baptiste de. **Thérèse philosophe ou Mémoires pour servir à l'histoire du P. Dirrag et de Mlle Éradice**. Paris: Libro, 2000.

CALAS, Frédéric. **Le roman épistolaire**. Paris: Nathan, 1996.

CARPEAUX, Otto Maria. **O Barroco e o Classicismo por Carpeaux**. São Paulo: Leya, 2012a, História da literatura ocidental, vol. 4.

_____. **O Iluminismo e a revolução por Carpeaux**. São Paulo: Leya, 2012b, História da literatura ocidental, vol. 5.

CLELAND, John. **Fanny Hill ou Memórias de uma mulher de prazer**. Trad. Eduardo Francisco Alves. Porto Alegre: L&PM, 2006.

DEFOE, Daniel. **Roxana or The fortunate mistress**. London: D. A. Talboys, 1840.

DESNOIRESTERRES, Gustave. **Voltaire et la société au XVIIIe siècle**. 2a. Ed. Paris: Didier et Cia, 1871.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Trad. Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

FORSYTH, William. **Novels and Novelists of the Eighteen Century** — an illustration of manners and morals of the age. New York: D. Appleton & Company, 1871.

GOULEMOT, Jean-Marie. **La littérature des Lumières**. Paris: Armand Colin, 2005.

_____. As práticas literárias ou a publicidade do privado. In: CHARTIER, Roger (Org.). **História da vida privada 3: da Renascença ao século das Luzes**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 359-396.

JOHNSON, Samuel. **English Dictionary**. Philadelphia: JAS. B. Smith & CO., 1859.

LACLOS, Choderlos. **As relações perigosas** — ou Cartas recolhidas num meio social e publicadas para ensinamento de outros. Trad. Carlos Drummond de Andrade. Rio de Janeiro: Ediouro, [s.d.].

LIPKING, Lawrence; NOGGLE, James. The Restoration and the eighteenth century: introduction. In: GREENBLATT, Stephen (Editor). **The Norton anthology of English literature**. 8th edition. New York: Norton, 2006, Vol. A, p. 853-878.

MONTESQUIEU. **Lettes Persanes. Tome I.** Paris: Didot. 1803.

MORRISSEY, Lee. The Restoration and eighteenth century, 1660-1780. In: POPLAWSKI, Paul (Ed.). **English literature in context.** Cambridge: Cambridge University Press, 2008, p. 211-305.

RICHARDSON, Samuel. **Pamela or Virtue Rewarded.** Manchester: Russel and Allen, 1803, vol. I.

_____. **Correspondence.** Vol. III. London: Richard Phillips, 1804.

SILVA, Vítor Manuel de Aguiar e. **Teoria da literatura.** 8ª ed. Coimbra: Almedina, 1994, vol. 1.

SITI, Walter. O romance sob acusação. In: MORETTI, Franco (Org.). **O romance.** Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cosaic Naify, 2009, p. 165-241.

SEEBER, Edward D. Oroonoko in France in the XVIIIth Century. In: **PMLA.** Vol. 51, No. 4 (Dec., 1936), pp. 953-959. Published by: Modern Language Association Disponível em <<http://www.jstor.org/stable/458077>> Acesso: 10/06/2012.

WATT, Ian. **A ascensão do romance:** estudos sobre Dafoe, Richardson e Fielding. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

JOÃO BATISTA MARTINS DE MORAIS

Licenciado em Letras (língua portuguesa e língua inglesa) pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE. Possui mestrado em Teoria da Literatura pela mesma instituição (2007). Doutor em Letras pela UFPB (2014). Tradutor e revisor, tem experiência na área de Letras com foco no ensino de língua e literatura inglesa. Publicou ensaios e artigos de teoria e crítica literária. Professor adjunto na Universidade Federal Rural de Pernambuco, campus Garanhuns - UAG/UFRPE. Atualmente trabalhando com os seguintes temas: literatura inglesa, tradução, epistolografia, erotismo na literatura e narratologia.

HISTÓRIA E LITERATURA: CAMINHOS, DIÁLOGOS E INVENÇÕES

Artur Vitor de Araújo Santana (PGH/UFRPE)

Lucas Gomes de Medeiros (PGH/UFRPE)

1 - INTRODUÇÃO

Na arte de narrar, ofício que propusemos a fazer nesse trabalho, abraçamos a metáfora do rio, como apresenta Durval de Albuquerque Jr. (2007), como metodologia para pensar a relação entre História e a Literatura, que representariam as margens por onde passa o curso d'água, que lemos como as narrativas possíveis entre os dois campos de saber. Mergulhamos nas águas correntes à procura de um ponto de fixação, uma ponte entre as duas margens.

Esse trabalho consiste em narrar processos que possibilitaram e dificultaram o tráfego, assim como refletir sobre os métodos e aparatos que nos foram necessários para seguir o fluxo das águas. No lugar fronteiro que nos encontramos, tomamos a relação entre História e Literatura, que envolvem o rio-narrativa, a partir das aproximações e deslocamentos entre os campos de saber, assim como apresentamos historiadores que antes do nosso trabalho, já cruzaram as águas escuras do pós-chuva, nos ensinando a nadar. Ainda discutimos o papel da literatura na feitura da nação, principalmente no século XIX e como José de Alencar se situa no processo.

Afirmamos que a literatura romântica se preocupa em construir uma identidade nacional, compartilhando um mesmo projeto de Brasil: uma "nação viril", que é uma característica latente na estrutura narrativa alencariana, que se preocupa em definir um perfil dos indivíduos brasílicos, após a recente proclamação da independência nacional, introduzindo o sertanejo/vaqueiro como uma representação da essência brasileira.

Segundo Elvya Pereira (2000), José de Alencar almeja a construção de "valores ditos nacionais" (PEREIRA, 2000, p. 14), mas encontra a diversidade étnica e cultural do Brasil como principal obstáculo no processo de inserção do "país periférico que buscava o reconhecimento do seu lugar entre nações ditas civilizadas" (PEREIRA, 2000, p. 13), para isso, abraçou "uma literatura que se queria o retrato antropológico do Brasil, da sua paisagem natural e histórica, da alma e dos mitos de seu povo" (PEREIRA, 2000, p. 14), pensando o vaqueiro cearense e o peão gaúcho como faces das gentes brasílicas.

Por mais que dentro das águas percamos a noção do tempo e espaço, estamos em um lugar de diálogo entre dois campos de saber, que por esse motivo exigem um aprofundamento nas formas de fazer os diálogos, os caminhos que foram percorridos por outros historiadores e por fim, as invenções realizadas nas margens do rio que propomos atravessar.

2 - DIÁLOGOS ENTRE A HISTÓRIA E A LITERATURA

Na segunda metade do século XIX, em decorrência da influência positivista e sua busca pela objetividade começa a ganhar força o Historicismo, que se torna fator principal da ruptura entre história e literatura, que até então, não apresentava profundas distinções entre o que seria o discurso científico e o discurso literário (SOARES, 2006); por esse motivo, grandes intelectuais do período transitavam pelos mais diversos campos de saber no processo de produção de seus escritos, a exemplo dos textos de José de Alencar e de Euclides da Cunha, que reivindicavam uma narrativa nacionalista e historicista em seus trabalhos.

Porém, com a influência do cientificismo, “sacraliza-se a história como sistema da ciência, lugar da verdade na apreensão do real, e a literatura como sistema da arte, território do fictício, da subjetividade e do imaginário” (SOARES, 2006, p. 37), como nos apresenta Soares (2006), distinguindo os mecanismos de tessitura do fazer história e da literatura, que passam a serem pensados como campos opostos, revestindo a produção histórica de uma sisudez que os historiadores da época acreditavam ser necessário para conseguir pleitear o lugar de cientistas sociais.

Apenas a partir da década de 1930, o campo historiográfico, grandemente influenciado pela chamada Escola dos Annales, começa a repensar a História produzida até então, definindo novos objetos, fontes e problemas de pesquisa, que possibilitaram estreitar diálogos com outros campos de saber, a exemplo da Antropologia e do próprio campo literário. Referindo-se a virada antropológica que influenciou a historiografia, principalmente no final da década de 1970, Peter Burke (1997) afirma que os historiadores sobrevoaram a Antropologia em busca de novos conceitos e metodologias de pesquisa, que possibilitaram discutir outras temáticas que anteriormente estavam além do campo da História.

Para Valter Soares (2006) “a história dos Annales e a história social inglesa, são herdeiras destes romances históricos pioneiros, e suas preocupações com a vida cotidiana” (SOARES, 2006, p. 37). O grupo referido de historiadores franceses se debruçou sobre o princípio norteador de narrar a produção historiográfica com “uma face humana” (SOARES, 2006, p. 39), estabelecendo uma crítica à produção historiográfica, como a macro-história, a história quantitativa e determinista.

Apesar disso, ainda existe um receio entre os historiadores em trabalhar com a Literatura, sejam a partir de seus conceitos, métodos ou ainda tomando a um só tempo como objeto e fonte de análise. Dessa forma, Oliveira (2016b) pontua um “divórcio” entre os profissionais de História e o fazer dos literatos, afirmando que “nessa apartação, caberia ao historiador falar em verdades passadas e, ao ficcionista, de passados criados [...] E a ficção? Bem, a ficção falaria de mentiras e de invenções; não teria compromisso com a verdade” (OLIVEIRA, 2016b, p. 18). Haveria uma heterogeneidade entre os dois campos, enquanto um se propõe a instituir o real, o outro é taxado de ficcional.

O reducionismo, para Clóvis Oliveira (2016b), aproximaria o historiador de um dos maiores pecados do seu ofício, que é atribuir ao documento analisado a crença de ser o panteão da verdade, não levando em consideração “a própria construção das peças, descuida dos feitos e condições de fabricação dos textos ditos verdadeiros, esquece que à palavra dita muitas outras foram silenciadas” (OLIVEIRA, 2016b, p. 23), remando contra um dos preceitos básicos da práxis historiadora, que é questionar a natureza das coisas que nos são dadas como definições absolutas.

Para refletirmos como se constrói na prática a relação entre História e Literatura, selecionamos sete historiadores (cinco deles brasileiros), que compreendem de diferentes formas o diálogo entre os dois campos. Os autores possuem trajetórias de pesquisa consolidadas, que leem a aproximação da narrativa literária com o discurso histórico teoricamente e metodologicamente de formas diferentes. Com isso, percebemos como hoje já é possível realizar um trabalho historiográfico que flerte com as dimensões literárias sem estar pisando em “campo minado”, pelo fato de possuir diferentes trabalhos que norteiam as veredas que devemos trilhar.

O primeiro autor a ser revisitado é Sidney Chalhoub (1998), que estabelece seus estudos na perspectiva da História Social e reivindica, como pressuposto central, uma análise materialista da produção escrita, levando em consideração o autor e o contexto histórico da obra, como elementos demarcadores da compreensão do texto literário, estabelecendo uma crítica ao pós-modernismo, que considera como “a ‘morte’ do autor/sujeito” (CHALHOUB, 1998, p. 7). Outra leitura da aproximação entre a História e a Literatura, é de que os dois campos de saberes encontram na linguagem um “denominador comum” (SOARES, 2006, p. 39), sendo a tese de Valter Guimarães Soares, que acredita que “ambas são discursos, construções humanas, sistemas de significação pelos quais damos sentido ao passado a partir desta ‘ficção’ a que chamamos presente” (SOARES, 2006, p. 39). Não muito distante de Soares, encontramos as definições de Clóvis Ramaiana Oliveira (2016) acerca da relação história-literatura, que estaria em uma terceira margem, estabelecendo aproximações e distanciamentos das leituras dos dois historiadores anteriormente citados, mas desenvolvendo uma metodologia própria do como lidar com a literatura nas suas narrativas historiadoras.

A literatura é compreendida por Chalhoub como “testemunho histórico” (CHALHOUB, 1998, p. 7), já que seria necessário:

Historicizar a obra literária – seja ela conto, crônica, poesia ou romance -, inseri-lo no movimento da sociedade, investigar as suas redes de interlocução social, destrinchar não a sua suposta autonomia em relação a sociedade, mas sim a forma como constrói ou representa a sua relação com a realidade social. (CHALHOUB, 1998, p. 7).

Dessa forma, o texto literário é lido como uma “evidência histórica” (CHALHOUB, 1998, p. 7), já que em seus escritos carregaria um “princípio de realidade” (CHALHOUB, 1998, p. 8), pois o autor ao escrever sobre uma determinada sociedade, estaria exercendo o papel de intérprete, sendo a função do historiador, “desvendar aquilo que o sujeito testemunha sem ter a intenção de fazê-lo, investigar as interpretações ou leituras suscitadas pela intervenção (isto é, a obra) do autor; enfim é preciso buscar a lógica social do texto” (CHALHOUB, 1998, p. 8).

Através de uma leitura inspirada em E. P. Thompson, Sidney Chalhoub define os personagens como “atores sociais” (CHALHOUB, 1998, p. 108), que “desnadam a lógica da dominação social [...] a partir da visão dos dependentes” (CHALHOUB, 1998, p. 10). Assim, os sujeitos, o enredo da obra e o processo histórico em que é produzido possuíam cintilações do real, passíveis de serem lidos como em qualquer outra fonte histórica.

Em seu livro, Valter Soares (2009) realiza outra leitura, que compreende a,

Literatura e história como representações, como versões da realidade, sistemas de significação e invenção de sentido para o mundo, colocando sob suspeita certos fechamentos, nos quais se desenham pólos: o realista para a história; o imaginário, para a ficção. Nos tempos atuais parece fora de dúvida que a questão da linguagem é um denominador comum entre a história e a ficção (SOARES, 2009, p. 13).

A partir do conceito de representação definido por Roger Chartier (2002), Soares compreende a narrativa literária como uma representação do real, por acreditar que a literatura não atinge o real de fato, mas apenas escreve sobre o real, dessa forma, inventando sentidos a partir da linguagem. Dessa forma, “a narrativa ficcional é quase história, tanto quanto a história é quase fictícia” (SOARES, 2009, p. 13), isso porque tanto os discursos produzidos pela história como pela literatura, “instituem a realidade, instauram imaginários e práticas sociais.” (SOARES, 2009, p. 13), como propõe o autor.

A escrita da História, apesar de possuir um caráter ficcional, possui um “efeito de real”, que é comumente reivindicado por historiadores que não concordam com Soares, por acreditarem que ao afirmar que o discurso histórico se aproxima das narrativas literárias estaria dizendo que os historiadores produzem mentiras, pela falsa relação entre ficção e a não-verdade, pois refletir sobre a natureza da escrita historiadora é principalmente perceber que não produzimos o real ou trazemos a verdade, mas versões de um real.

O ato de escrever História, para Oliveira, significa produzir sentidos e “consensos”, com isso, para compreender o processo utilizado pelo autor na escrita do livro, é necessário reverter todo o processo, que o historiador define como “desconstrução do livro”, que possuiria um “sentido inverso à construção, refazendo os caminhos trilhados [...] para a composição da obra” (OLIVEIRA, 2016, p. 238). Sendo assim, para Oliveira (2016b) tanto o historiador como para o literato,

Fazem ficções produzem construtos que desarquivam narrativas, modelam, processam, reescrevem experiências elaboradas em outras latitudes temporais. Apanham, com prosaicas cuias, a corrente água dos riachos, jogam-na sobre páginas, deformam, citam, cortam, organizam, mas não o fazem sob o mesmo protocolo. Submetidos a diferentes disciplinas, se distanciam. Enquanto os primeiros dialogam com a experiência coletiva dos artistas que fizeram sua arte, os segundos respondem às demandas individualizadas; são produtores dos próprios métodos, istuciam suas próprias escolas (OLIVEIRA, 2016b, p. 30).

Podemos perceber que discutir a relação do discurso histórico com a narrativa literária é fruto de uma grande discordância entre os historiadores, pelo fato de trazer a tona uma questão muito cara para a historiografia, afinal, o que é o real? Podem os profissionais de história atingir o real? Se não podem, o que distingue a escrita histórica da produção dos literatos? Oliveira responde essas questões afirmando que ambos os campos produzem ficções, constroem narrativas, silenciam versões do real, mas as próprias naturezas dos escritos ficcionais se diferem, por terem diferentes propostas de pesquisas, objetos e métodos, que são singularidades de cada campo de saber.

O discurso literário é lido por Sandra Pesavento (2000) como “quase história”, já que os “acontecimentos relatados são fatos passados para a voz narrativa, como se tivesse realmente ocorrido” (PESAVENTO, 2000, p. 11), mas diferente do campo historiográfico, os literatos não tem preocupação em “comprovar” aquilo que escrevem. “Dando voz ao passado, história e literatura proporcionaram a erupção do ontem no hoje.” (PESAVENTO, 2000, p. 11), isto é, realiza uma leitura do passado

a partir do presente, construindo representações dos fatos históricos. Pesavento (2000) define o ofício do historiador como,

Construir, por sua vez, uma representação plausível a partir das representações feitas, compondo a sua versão sobre a ‘passeidade’ combinatória de elementos. Logo, a história só se realiza no campo da representação, tanto de quem participou dos eventos do passado e deles deixou um registro, quanto de quem, no presente, busca recuperar aquelas fontes e delas fazer uma releitura. (PESAVENTO, 2000, p. 11)

Dessa forma, o profissional de história construiria representações plausíveis “e ‘convicente’ do passado” (PESAVENTO, 2000, p. 11). Isso porque não se atinge o real do fato histórico, mas se edificam narrativas através das fontes que representam o que ocorreu. Chartier afirma que as representações do “mundo social”, aspiram “à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinados pelos interesses de grupo que as forjam” (CHARTIER, 2002, p. 17), que leva em consideração a concepção de mundo e os valores daqueles que constroem uma versão do passado. Nesse processo, os símbolos e os signos são fundamentais, segundo o historiador francês para a representação do mundo social.

Adentrando a seara, Sevcenko afirma que “a produção literária, ela mesma como um processo, homólogo ao processo histórico” (SEVCENKO, 1999, p. 246), principalmente pela possibilidade da literatura ser tomada enquanto documento histórico, pois, segundo o historiador, a “criação literária” (SEVCENKO, 1999, p. 246) está intimamente interligada com a sociedade que a produz, já que, “é antes de mais nada um produto artístico, destinado a agradar e a comover” (SEVCENKO, 1999, p. 20). A literatura também é lida como uma instituição, “viva e flexível” (SEVCENKO, 1999, p. 246), que incorpora a história “todos os seus aspectos, específicos ou gerais, formais ou temáticos, reprodutivos ou criativos, de consumo ou produção” (SEVCENKO, 1999, p. 246). Nicolau Sevcenko ainda afirma que está no escritor o elo entre a história, a literatura e a sociedade, que desempenha em sua práxis o papel de articular as três dimensões, produzindo assim, narrativas e imagens.

Em sua obra *Literatura e Sociedade*, o literato Antônio Cândido se debruça a pensar o papel social do escritor, enumerando as coseduras realizadas pelo o autor, definindo que “a) o artista, sob o impulso de uma necessidade interior, orienta-o segundo os padrões da sua época, b) escolhe certos temas, c) usa certas formas e d) a síntese resultante age sobre o meio” (CANDIDO, 2000, p. 30). Dessa forma, o autor inventaria um real resultado de um reflexo da sociedade na qual está inserido, como afirma Candido, que compreende a produção literária como a relação do escritor, da obra e do público, que seriam três momentos interligados, essenciais no processo de moldura que resulta no texto final.

A literatura seria constituída por duas características básicas para a construção de um perfil geral da literatura, definidos por Antônio Candido como “retórica e nativismo” (CANDIDO, 2000, p. 90), que foram características essenciais do movimento romântico, que constituiu no Brasil, não apenas mudanças na forma de se escrever, mas acima de tudo se caracterizou como um processo político, pois houve deslocamentos na forma de narrar a nação.

Outro nome de destaque no debate da relação fronteira entre a História e a Literatura é Hayden White (1994), que afirma que o próprio trabalho historiográfico é um processo de fabricação de ficções, o que não quer dizer que se rompe com as características que compõe o evento histórico, mas que os historiadores podem organizar um conjunto de eventos de variadas formas, com diversos significados, onde se seleciona qual parte deve ser destacado em detrimento de outra, o que deve ou não ser dito, sem “violar” o que o autor denomina de “imperativos do arranjo cronológico” (WHITE, 1994, p. 109). Segundo White (1996), através da “urdidura fictícia” (WHITE, 1994, p. 111) é que o profissional da história constrói sentidos, tece as narrativas, estrutura os enredos, a partir de sua capacidade imaginativa, atribuindo diferentes leituras e interpretações para uma mesma “sequência histórica” (WHITE, 1994, p. 101), tornando a escrita da História um verdadeiro laboratório de experimentos e tencionamentos no processo de significação dos eventos que se propõe narrar o historiador.

Nas veredas abertas por Soares (2009), consideramos ainda que as representações expressam relações de força em uma dada estrutura social, remetendo para os diferentes modos como os sujeitos sociais percebem a si próprios, a sua época e ao mundo em que vivem, construindo a partir destas percepções sistemas de identidade, de crenças e de conhecimento. Percorrendo as veredas da história cultural, em especial aquela aberta por Roger Chartier, compreendemos os discursos literários, a partir da realidade social que é construída, pensada e dada a ler (CHARTIER, 2002).

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao ponto que apresentamos as conclusões que resultam do deslocamento do olhar, entre o campo da História e da Literatura. Durante a travessia, mesmo com o tempo de leitura, análise das fontes e da produção textual, observamos a impossibilidade de chegarmos ao fim do fluxo das águas, poderíamos nadar exaustivamente por um longo período, cruzar as águas doces e adentrar as ondas salgadas e mesmo assim seríamos insignificantes diante da imensidão da possibilidade de novas pesquisas e temas a serem explorados. Tendo noção da nossa pequenitude, as considerações finais instigam a mergulhar mais fundo, abrindo possibilidades para novas investigações.

Inicialmente, apresentamos as pesquisas que se debruçam em discutir a relação fronteiriça entre a História e a Literatura, demonstrando como atualmente já pode ser considerado um campo consolidado de pesquisas dentro da historiografia, com pesquisadores brasileiros de renome, como Soares, Oliveira, Chalhoub, Sevcenko e Pesavento, que cruzam as fronteiras dos dois campos produzindo uma forma própria de historiar a escrita literária, bebendo em referências como Chartier e White, adentrando em questões mais específicas da filosofia da História a exemplo da própria condição da verdade e seus limites (ou não) com a ficção, tornando possível navegar cada vez mais longe.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Introdução: Da terceira margem eu so(u)rrio: sobre história e invenção. In: **História: a arte de inventar o passado**. Bauru, SP: Edusc, 2007.

ALENCAR, José de. **O Gaúcho**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____, José de. **O sertanejo**. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.

BURKE, Peter. A terceira geração. In: A Escola dos Annales (1929-1989): **A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: UNESP, 1997.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e Sociedade**, 8º ed. São Paulo: T. A. Queiroz/Publi-folha, 2000.

CHALHOUB, Sidney; PEREIRA, Leonardo Affonso de Miranda. **A História Contada: Capítulos de História Social da literatura no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

OLIVEIRA, Clóvis F. R. M. **"Canções da cidade Amanhecente": Urbanização, Memórias e Silenciamentos em Feira de Santana, 1920-1960**. Salvador: EDUFBA, 2016.

_____, Clóvis F. R. Moraes. **Miudezas do tempo: Sobre história e outras ficções**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2016.

PEREIRA, Elvya Ribeiro. **Piguara: Alencar e a invenção do Brasil**. Feira de Santana: UEFS, 2000.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. Literatura, história e identidade nacional. **Vidya**. Santa Maria, v.jan-ju, p. 9-27, 2000.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SOARES, Valter Guimarães. **Cartografia da Saudade: Eurico Alves e a invenção da Bahia Sertaneja**. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

_____, Valter Guimarães. **História & Literatura: é possível sambar?** Praxis, Salvador, v. 03, p. 35-45, 2006.

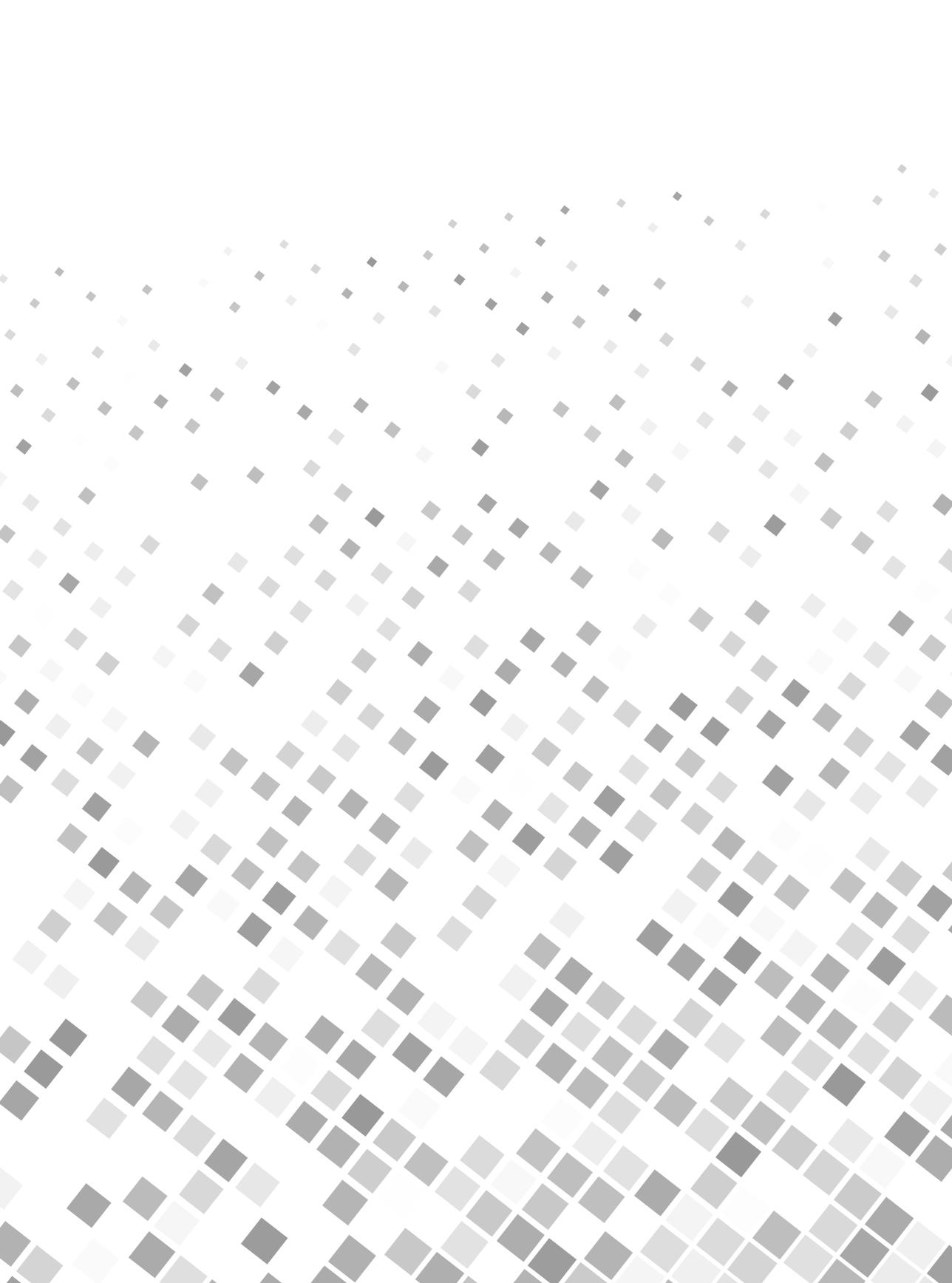
WHITE, Hayden. **Meta-História: A imaginação Histórica do século XIX**; tradução de José Laurênio de Melo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

ARTUR VITOR DE ARAÚJO SANTANA

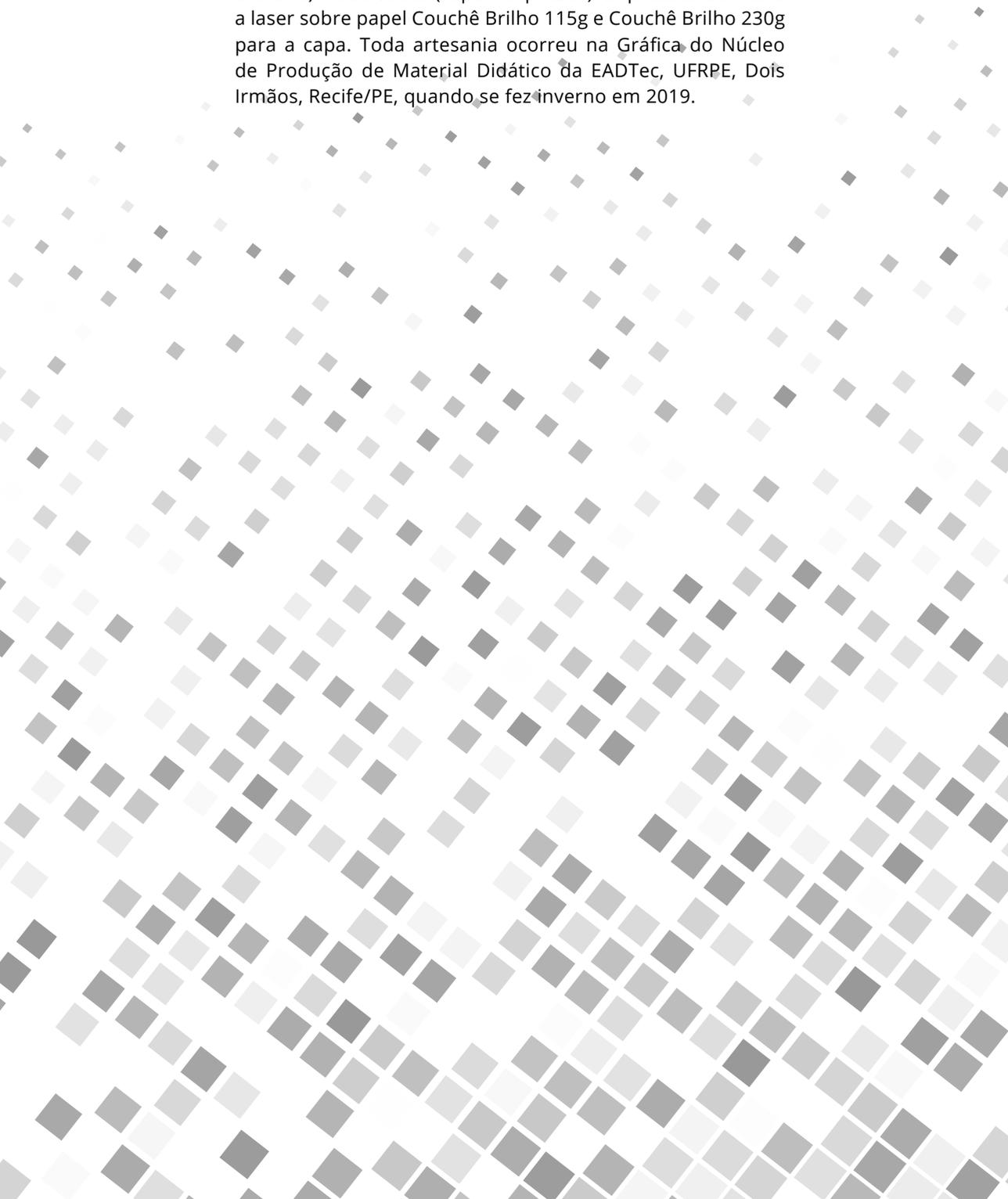
Mestrando em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Rural de Pernambuco, discute as representações do vaqueiro nas obras de Alencar, Cunha e Boaventura. Possui afinidade com pesquisas que envolvem História Cultural, principalmente identidades, masculinidade, cultura/saber popular, assim como trabalhos acadêmicos que buscam aproximar História e Literatura.

LUCAS GOMES DE MEDEIROS

Mestrando em História pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Desenvolve pesquisas com enfoque nas interconexões dos marcadores sociais da diferença (gênero, sexualidade, raça, território etc.) na composição de abjeções que marcam LGBTTs e comunidades de tradição afro-ameríndias.



Este livro foi composto com as tipografias Open Sans (corpo e títulos) e Coolvetica (capa e capítulos). Impressão do miolo a laser sobre papel Couchê Brilho 115g e Couchê Brilho 230g para a capa. Toda artesanaria ocorreu na Gráfica do Núcleo de Produção de Material Didático da EADTec, UFRPE, Dois Irmãos, Recife/PE, quando se fez inverno em 2019.



A capacidade da inquiribilidade, evidente pela observação do ser humano, faz com que um ser explore o universo ao seu redor, compilando informações que já possui. Esta obra é resultado de reflexões e indagações de 27 professores-pesquisadores de diversas correntes teóricas e instituições de ensino, preocupados em, a partir de múltiplos olhares, instigarem o diálogo interdisciplinar e divulgar pesquisas e debates sobre temas que auxiliem outros estudiosos nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Nesta obra, os autores apresentam suas pesquisas, demonstrando refinamento no âmbito das análises linguísticas e das análises literárias. Assim, a leitura dos artigos promove novos conhecimentos, novas práticas e técnicas de pesquisa, na certeza de que novos saberes nunca se esgotam e sempre se renovam. Diante disso, convidamos nossos interlocutores a continuar este estudo, seja pela concordância ou pelo contraponto necessário à construção do conhecimento.

Os organizadores

