



RE-UNIR REVISTA

do Centro de Estudos da Linguagem
da UNIR

v6|n2

2019

ISSN
2594-4916

Centro de Estudos da Linguagem



Vol. 6, nº 2

Número atemático

EXPEDIENTE

Editora Responsável

Ana Maria Gouveia Cavalcanti Aguiar

Editor Adjunto

Fernando Simplicio dos Santos

Editores Científicos

Fernando Simplicio dos Santos
Ana Maria Gouveia Cavalcanti Aguiar

Editorial

Natália Cristine Prado
Lucas Martins Khalil
Lou-Ann Kleppa
Maria de Fátima Oliveira Molina

Equipe Técnica

Pedro Ivo Silveira Andretta

Capa

Karin Rosenbaum

Editoração Final

Fernando Simplicio dos Santos

Conselho Editorial

Alina Villalva (Universidade de Lisboa)
Ana Maria G. Cavalcanti Aguiar (UNIR)
Angela Derlise Stübe (UFFS)
Angelica Rodrigues (UNESP)
Anna Flora Brunelli (UNESP)
Aracy Alves Martins (UFMG)
Ariel Novodvorski (UFU)
Camila da Silva Alavarce (UFU)
Carlos Piovezani (UFSCAR)
Cibele Naidhig de Souza (UFERSA)
Claudiana Narzetti (UEA)
Cleudemar Alves Fernandes (UFU)
Cristina Martins Fargetti (UNESP)
Élcio Aloísio Fragoso (UNIR)
Enivalda Nunes Freitas e Souza (UFU)
Gabriela Oliveira Codinhoto (UFAC)
Geane Valesca da Cunha Klein (UNIR)
Gladis Massini Cagliari (UNESP)
Grenissa Bonvino Stafuzza (UFG)
Heloisa Mara Mendes (UFU)
Iza Reis Gomes Ortiz (IFRO)
José Eduardo M. de Barros Melo (UNIR)
José Magalhães (UFU)
Kelly Priscila Loddo Cezar (UFPR)
Lilian Reichert Coelho (UNIR)
Lou-Ann Kleppa (UNIR)

Lucas Martins Gama Khalil (UNIR)
Luisa Helena Finotti (UFU)
Luiz Carlos Cagliari (UNESP)
Luiz Carlos Schwindt (UFRGS)
Maíra Sueco Maegava Córdula (UFTM)
Manuel Fernando Medina (University of Louisville)
Marcela Ortiz Pagoto de Souza (IFSP)
Márcia Helena S. G. Rostas (IFSUL)
Maria Aparecida Oliveira (UFAC)
Maria de Fátima Oliveira Molina (UNIR)
Maria do Socorro D. Loura Jorin (UNIR)
Marian Oliveira (UESB)
Maride Ima Laperuta Martins (UNIOESTE)
Marília Lima Pimentel Cotinguiba (UNIR)
Marisa Martins Gama Khalil (UFU)
Milene Biasotto (UFGD)
Natália Cristine Prado (UNIR)
Niguelme Cardoso Arruda (IFSC)
Rosana Nunes Alencar (UNIR)
Sonia Maria Gomes Sampaio (UNIR)
Suzana Maria Lucas Santos (UFMA)
Talita de Cássia Marine (UFU)
Vera Pacheco (UESB)
Vitor Cei Santos (UFES)
Welisson Marques (IFTM)

Pareceristas *ad hoc* deste número

Anderson Augusto Roszik (USP)
Alexandre Melo de Sousa (UFAC)
Ariana Boaventura Pereira (UNIR)
Caroline Carnielli Biazolli (UFSCAR)
Élcio Aloísio Fragoso (UNIR)
Fábio Almeida de Carvalho (UFRR)
Hélio Rodrigues da Rocha (UNIR)
José Eduardo M. de Barros Melo (UNIR)
Larissa Gotti Pissinatti (UNIR)
Luana Gomes Pereira (UFRJ)
Lucas Martins Khalil (UNIR)
Maísa Cardoso (UFPR)
Mara Centeno Nogueira (UNIR)
Marília Lima Pimentel Cotinguiba (UNIR)
Roziane da Silva Jordão (UFAM)
Rubens de Sá (IFSP)
Vitor Cei Santos (UFES)



RE-UNIR – Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia.
V. 6 (2019), nº 1. Porto Velho-RO. Periodicidade: Anual
Centro de Estudos da Linguagem - CEL
Sala 104. Bloco 4A - Prédio das Pró-Reitorias Campus - BR 364, Km 9,5
CEP: 76801-059 - Porto Velho - RO
Publicada em meio eletrônico:
<http://www.periodicos.unir.br/index.php/RE-UNIR/index>

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
Fernando Simplício dos Santos, Lucas Martins Gama Khalil	
ARTIGOS	
Antroponímia e Ciência Política: uma possível relação entre os nomes de urna e o voto <i>Andreza Marcião dos Santos, Shirlene Aparecida da Rocha</i>	9
Sujeito, língua e discurso no en(tre)laço da história das ideias linguísticas no Brasil <i>Emanuel Angelo Nascimento</i>	26
Redutoras ou interacionistas: quais são as concepções de leitura dos graduandos em Letras da UNIR – Porto Velho/RO? <i>Sara Pereira dos Santos, Geane Valesca da Cunha Klein</i>	41
Uma investigação acerca do ideário republicano a partir dos lexemas <i>República brasileira</i> e <i>Democracia Brasileira</i> <i>Geisa Mara Batista</i>	65
O uso do Sistema Visuo-Gráfico <i>SignWriting</i> para o suporte da leitura em língua portuguesa como segunda língua para surdos <i>Leoni Ramos Souza Nascimento, Edivaldo da Silva Costa, Magno Prado Gama Prates</i>	89
Raízes identitárias e aspectos que objetivam o sujeito nativo em relação ao europeu: uma estratégia de leitura pós-colonialista no conto “Dois poetas da província”, de Milton Hatoum <i>Ana Yanca da Costa Maciel</i>	105
O pensamento científico em <i>Frankenstein</i> <i>Patricia Marouvo Fagundes</i>	120
A representação e crítica da violência nas obras de Márcio Souza e Salomão Larêdo <i>Erlândia Ribeiro da Silva</i>	134
RESENHA	
Para conhecer norma linguística <i>Leandro Silveira Araujo, Fernanda Silva Freitas, Heloísa Rodrigues Almeida</i>	148

Apresentação

Fernando Simplício dos Santos (UNIR)

Lucas Martins Gama Khalil (UNIR)

O presente número temático da *RE-UNIR, Revista do Centro de Estudos da Linguagem* (CEL), da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), vinculada ao Departamento Acadêmico de Letras Vernáculas (DALV-PVH), apresenta ao público oito artigos e uma resenha de docentes e de investigadores que fazem parte de diversas instituições de ensino e de pesquisa do Brasil, abrangendo as áreas de língua portuguesa, libras, linguística e literatura.

O primeiro escrito é de Andreza Marcião dos Santos (UFMG) e Shirlene Aparecida da Rocha (UFMG). As autoras têm como objetivo analisar a relação entre nomes de urna e voto, examinando, para tanto, repositório de dados eleitorais. Nesse sentido, foram selecionados os estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, com a finalidade de avaliar dados obtidos nas eleições de 2014 e 2018. Além disso, a partir de uma abordagem teórica rigorosa, as autoras discutem a necessidade de aprofundar suas pesquisas, considerando os âmbitos da Psicologia Política, Ciência Política e Antroponímia, mas sem deixar, contudo, de trabalhar questões importantes sobre a problemática por elas já levantada.

No segundo artigo, Emanuel Angelo Nascimento (UNICAMP) faz uma reflexão sobre determinados processos de ensino e aprendizagem, pautando-se em teorias de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi, por exemplo. Assim, o autor destaca: a) a memória discursiva; b) a análise do discurso; c) o entrecruzamento da língua com a história, a fim de delimitar, diacronicamente, o imbricamento entre sujeito, ensino e discurso, atinente a uma parte do percurso histórico das ideias linguísticas no Brasil.

Em seguida, Sara Pereira dos Santos (UNIR) e Geane Valesca da Cunha Klein (UNIR) estudam assuntos relativos ao ensino da língua portuguesa, criticando, de certa maneira, a permanência da prática pedagógica que insiste em destacar uma perspectiva reducionista, isto é, vinculada ao estudo da palavra e da frase de forma descontextualizada. Para debater esse ponto, as autoras examinam as acepções de leitura de discentes da graduação do Curso de Letras Português, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR-PVH). Sob tal enfoque, Santos e Klein sugerem, no artigo, possíveis caminhos que, sem dúvida, contribuem para melhorar o ensino e a reflexão sobre a língua portuguesa, em meio a outras particularidades.

No artigo subsequente, Geisa Mara Batista (UFMG) investiga, no geral, a compreensão que se tem a respeito do termo República na sociedade contemporânea brasileira para, especificamente, sublinhar a correlação entre os lexemas República brasileira e Democracia brasileira. Para a consecução dos objetivos, a autora vale-se de uma pesquisa realizada na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, principalmente, no Jornal do Brasil (RJ), constando que, com o desenrolar do tempo, ambos os termos passaram por significativas transformações semânticas e de uso. Aprofundando suas reflexões, enfim, Geisa Mara Batista problematiza sua proposta de investigação, averiguando se, atualmente, o ideário nacional ainda corresponde a determinadas concepções republicanas de cunho tradicional.

Por seu turno, Leoni Ramos Souza Nascimento (UNIR), Edivaldo da Silva Costa (UFS) e Magno Prado Gama Prates (UNIR) trazem à tona a discussão sobre mecanismos metodológicos e didáticos, ligados ao aperfeiçoamento das competências que giram em torno do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa, em consonância com o desenvolvimento do domínio técnico da Escrita da Língua de Sinais. Para tanto, a partir do uso Sistema *SignWriting* em um curso para surdos adultos, destacam o estudo de obras da literatura surda, a fim de exercitar (junto a representantes da comunidade surda) a leitura e a produção textual, enfatizando, entre outros aspectos, a análise semântica e sintática das duas línguas em questão.

No sexto artigo, Ana Yanca da Costa Maciel (UNIR) analisa a relação entre nativo e estrangeiro, estabelecida no conto “Dois poetas da província”, publicado no livro *A cidade ilhada*, de Milton Hatoum. Por intermédio de teorias de Antonio Candido e Yves Reuter, a autora traz considerações concernentes à estrutura da obra literária e suas peculiares correlações com o contexto social, observando que, por um lado, às vezes, o nativo se espelha no dominador com propósito de fugir da sua árdua realidade; por outro, o estrangeiro, na narrativa de Milton Hatoum, representa um dos responsáveis pela construção de estereótipos que reduzem, drasticamente, as origens identitárias do “outro”, fazendo com que este último venha a negar, até mesmo, suas origens.

Na sequência, Patricia Marouvo Fagundes (UFRJ) analisa o romance *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley, grifando a afinidade entre ódio, temor e destruição, atinente à razão iluminista, ao sublime e a determinadas instâncias que pertencem ao universo gótico. Por esse prisma, o objetivo de Fagundes é proporcionar uma leitura de *Frankenstein*, de forma a frisar, de uma parte, a função da imaginação na criação artística e, de outra, o papel da imaginação na elaboração científica. Assim sendo, a autora debate a questão entre criação, imaginação e literatura *versus* técnica, desenvolvimento e saber propagados pela ciência, por exemplo.

Encerrando a seção de artigos, Erlândia Ribeiro da Silva (UNIR) apresenta uma leitura das obras *Olho de Boto* (2015) e *A paixão de Ajuricaba* (2005), de Salomão Larêdo e de Márcio Souza, respectivamente. A partir da problematização de termos, tais como: holocausto de índios, civilização, barbárie, progresso e atraso, seu objetivo é averiguar a maneira pela qual os temas da violência, do autoritarismo e da modernidade estão representados em ambas as narrativas em foco. Por conseguinte, Silva examina as produções literária de Larêdo e de Márcio Souza sob a perspectiva do tempo presente, isto é, acentuando questões presentes em nossa contemporaneidade.

Enfim, na seção de resenhas, há o texto de autoria de Leandro Silveira Araujo (UFU), Fernando Silva Freitas (UFU) e Heloísa Rodrigues Almeida (UFU), cuja análise versa sobre o livro *Para conhecer norma linguística* (2017), de

Carlos Alberto Faraco e Ana Maria Zilles. Esta é uma obra que trata da apreciação de normas da linguagem no campo dos estudos normativos – o que abrange, igualmente, tanto o ensino como a descrição de línguas.

Por meio da apresentação dos trabalhos elencados acima, destacamos que este número da Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Fundação Universidade Federal de Rondônia – *RE-UNIR* – traz ao público análises que, com efeito, contribuem para o aperfeiçoamento da pesquisa e de práticas metodológicas e pedagógicas nas áreas de língua portuguesa, libras, linguística e literatura. Assim como de costume, gostaríamos de encerrar esta edição, mais uma vez, reiterando os nossos agradecimentos aos autores, pareceristas e toda a equipe da *RE-UNIR*.

Boa leitura!

Antroponímia e Ciência Política: uma possível relação entre os nomes de urna e o voto

*Anthroponymy and Political Science:
a possible relationship between ballot names and voting*

Andreza Marcião dos Santos¹
Shirlene Aparecida da Rocha²

Resumo: Este trabalho visa analisar de forma teórica a relação dos nomes de urna e o voto com base no Repositório de dados eleitorais, cujo estados selecionados foram São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, nas eleições de 2014 e 2018. Como pressupostos teóricos foram adotados Amaral (2011); Machado (2015); Boas (2014) e Silveira (1996) para uma discussão mais aprofundada sobre o assunto. Neste sentido, a análise dos dados revelou que pode existir uma relação entre os nomes de urna e o voto, mas que precisam ser realizados mais estudos teóricos e de campo, além de procurar diferentes abordagens metodológicas e teóricas como a Psicologia Política, Ciência Política e Antroponímia para que se comprove de forma científica tais relações.

Palavras-chave: Antroponímia; nomes de urna; voto.

Abstract: This paper aims to analyze theoretical way the relationship of the the ballot names and the vote based on the Electoral Data Repository for data collection and selecting the states of São Paulo; Rio de Janeiro and Minas Gerais, in the elections of 2014 and 2018. As theoretical assumptions were adopted Amaral (2011); Amaral; Machado (2015); Boas (2014) and Silveira (1996) for a more discussion on the subject. In this sense, data analysis revealed that there may be a relationship between ballot names and vote, but that more theoretical and field studies need to be conducted, as well as looking for different methodological and theoretical approaches such as Political Psychology, Political Science and Anthroponymy in order to prove such relationships scientifically.

Keywords: Anthroponymy; ballot names; vote.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo levantar a discussão e reflexão sobre a possibilidade de o nome de urna influenciar na escolha do candidato e do eleitor, na hora de escolher um candidato para votar. Trata-se de uma pesquisa teórica e de cunho exploratório, pois almeja-se conhecer mais sobre os processos de formação dos nomes de urna e de sua possível relação com o voto.

Neste sentido, buscou-se analisar os nomes de urna dos deputados estaduais eleitos de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerias, nas eleições de 2014 e 2018. E como será visto no decorrer do trabalho, o nome de urna corresponde a uma forma

¹ Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

² Doutoranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

que pode derivar do nome civil (nome oficial) e de outras possibilidades como apelido e hipocorístico; profissões; títulos religiosos; títulos militares e outros processos de formação (nome não oficial).

Assim, o presente artigo se organiza da seguinte forma: retoma-se o estudo elaborado por Amaral e Machado (2015), quando se refere à questão dos nomes de urna e as tipologias dos antropônimos, sendo possível traçar uma proposta de análise acerca dos nomes de urna nas duas últimas eleições. Em seguida, relacionam-se algumas teorias do campo da ciência política como a de Boas (2014), sobre a influência do nome de urna e o voto, e de Silveira (1996), acerca do “Eleitor não racional”, quando este busca atalhos para escolher um candidato. Após, explicam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa e a forma de classificação dos nomes de urna. Posteriormente, apresentam-se os resultados obtidos e, por fim, as considerações finais, destacando-se a importância de realizar pesquisas mais aprofundadas para testar as hipóteses aqui lançadas.

Os nomes de urna

Quando se trata de subáreas de conhecimento da linguística para estudar os fenômenos relacionados aos nomes próprios, destaca-se a Onomástica, que é a ciência responsável por estudar os nomes próprios e a partir dela originam-se duas subclasses denominadas de: toponímia (estuda os nomes próprios de lugares) e antroponímia (estuda os nomes próprios de pessoa).

Considerando esta divisão, os nomes de urna incluem-se nos estudos da antroponímia, mas que por si só ainda se torna muito amplo para tentar explicar o processo de formação dos nomes de urna. Assim, alguns autores como Urrutia e Sánchez (2009); Bajo Pérez (2002, 2008); Van Langendonck (2007); Vasconcelos (1928); Amaral (2011) buscam apresentar propostas tipológicas sobre os nomes próprios e que poderão auxiliar na compreensão de formação dos nomes de urna.

Quadro 1 - A tipologia dos antropônimos.

Urrutia e Sánchez (2009)	Nome de batismo Sobrenomes Apelidos Hipocorísticos
-----------------------------	---

Bajo Pérez (2002, 2008)	Amplia as categorias antroponímicas inserindo: nomes de parentesco sem determinante usados como sujeito (papai, mamãe, etc.); formas como fulano, beltrano, cicrano, sem determinante e como sujeito; nomes de guerra, nomes de religião, pseudônimos e nomes artísticos.
Van Langendonck (2007)	Nomes primários e oficiais (prenomes e sobrenomes) Secundários e oficiais (nome de família empregado como nome individual) A distinção entre nome oficial e nome não oficial
Vasconcelos (1928)	Alcunha Sobrenome Apelido
Amaral (2011)	Prenome e sobrenomes (considerados oficiais por fazerem parte do registro civil) Outros nomes não oficiais (hipocorístico, apelido (ou alcunha), pseudônimo/alcunha, heterônimo, nome artístico/nome de palco e nome de guerra)

Fonte: Amaral (2011)

Diante desta diversidade tipológica, toma-se como base para este trabalho a tipologia desenvolvida por Amaral (2011), no que se refere ao prenome e sobrenomes que são considerados nomes oficiais, hipocorístico e apelido, no qual inserem-se também profissões, títulos religiosos, títulos militares e outros processos de formação, como nomes não oficiais. Esses antropônimos fazem parte do processo de formação de nomes de urna e podem ser considerados como parte do meio político ou eleitoral.

Os nomes de urna por não apresentarem números significativos de publicações ou pesquisas relacionadas a este tema, podem ser considerados como uma categoria linguística ou sociolinguística, porque envolvem reflexões sobre como os nomes de urna, em hipótese, podem ou não influenciar tanto o candidato, na hora de escolher seu nome de urna, quanto o eleitor, na hora de votar em um candidato.

Assim, o trabalho utilizado como base teórica para a explicação dos nomes de urna foi o artigo intitulado “Nomes de urna e nomes parlamentares de vereadores da Câmara Municipal de Ouro Preto”, sob a autoria de Amaral e Machado (2015).

No Brasil, o processo de formação de nome de urna está no artigo 12 da Lei 9.504/1997, que estabelece:

O candidato às eleições proporcionais indicará, no pedido de registro, além de seu nome completo, as variações nominais com que deseja ser registrado, até o máximo de três opções, que poderão ser o prenome, sobrenome, cognome, nome abreviado, apelido ou nome pelo qual é mais conhecido, desde que não se estabeleça dúvida quanto à sua identidade, não atente contra o pudor e não seja ridículo ou irreverente, mencionando em que ordem de preferência deseja registrar-se (art. 12, Lei Nº 9.504/1997).

Os nomes de urna se originam a partir desta Lei e o candidato pode escolher até três opções de nomes pelas quais deseja ser identificado, sendo vedado que outro candidato utilize o mesmo nome (AMARAL; MACHADO, 2015). Além da Lei 9.504/1997, o artigo 27 da Resolução nº 23.548 diz que o nome de urna de um candidato deverá ter

[...] No máximo 30 (trinta) caracteres, incluindo-se o espaço entre os nomes, podendo ser o prenome, sobrenome, cognome, nome abreviado, apelido ou nome pelo qual o candidato é mais conhecido, desde que não se estabeleça dúvida quanto a sua identidade, não atente contra o pudor e não seja ridículo ou irreverente.

Neste sentido, na pesquisa desenvolvida por Amaral e Machado (2015), foi possível observar que as categorias de antropônimos mais utilizados foram o hipocorístico, apelido e prenome. No caso do hipocorístico, apresentaram diminutivos ou abreviações dos nomes (*Franciso*>Chiquinho), (*Geraldo*> Gê); para o pelido, as motivações estavam relacionadas às características físicas, pessoais ou ligados a fatos sociais (Dentinho da Rádio, devido aos dentes proeminentes e a sua profissão); (Kuruzu, apelido recebido na república em que morava, na época de estudante); e o prenome poderia vir acompanhado de sobrenome de família (Wander Albuquerque) e também vinculados a fatos sociais, (Luiz do Morro, refere-se ao local de moradia, o Morro São Sebastião), (Geraldo da Kombi, remete ao trabalhado anterior do candidato, o transporte escolar).

Além destes, Amaral e Machado (2015) também destacaram outros processos de formação de nome de urna, como o hipocorístico *Léo*, que veio acompanhado de um acontecimento marcante que ocorreu em sua vida, uma feijoada beneficente, ficando o nome de urna *Léo Feijoada*. E a união do prenome com o sobrenome da

mãe, que a família por ser tradicional na cidade e conhecida pelo sobrenome Pimenta, o candidato a vereador optou por utilizar Júlio *Pimenta*.

A partir destas considerações foi possível perceber que há várias formas disponíveis para o candidato escolher e constituir seu nome de urna. Neste sentido, é importante destacar que há uma questão tipológica que envolve os nomes próprios e que serve de base para a análise dos nomes de urna, dando a possibilidade de fazer a hipótese de que os nomes de urna podem ser um caminho que o candidato pode escolher para tentar se eleger e o eleitor um atalho para escolher seu candidato.

O voto e os nomes de urna

Para Carreirão (2000), há algumas teses que estão relacionadas ao voto, sendo elas: a) o eleitor tende a votar no candidato que conseguir formar a imagem de defensor dos interesses do “povo”, dos “pobres”, dos “trabalhadores”, ou da “maioria”; b) o populismo, como uma espécie de condição natural da política brasileira; (o candidato se reelege porque é popular); c) o eleitor, por ter baixo nível educacional, pouco interessado em política, pode ser mais fácil de se enganar por aventureiros; e d) o grau de sofisticação dos eleitores determina o seu comportamento político. No que se refere à última tese, o grau de sofisticação dos eleitores significa que:

São os eleitores sofisticados aqueles que, provavelmente, votam orientados pelas opiniões sobre *issues* diversos e por preferências partidárias baseadas em visão informada a respeito das propostas de partidos e candidatos, preferências estas que se relacionam com as posições ideológicas que afirmam ter. A massa popular, a grande maioria do eleitorado, é desinformada a respeito das propostas dos partidos e candidatos, não tem opinião a dar sobre questões importantes no debate político, tende a atribuir a seus candidatos as qualidades que mais lhe agradam e as opiniões que eventualmente tem quanto a *issues* diversos e possui baixo grau de consistência ideológica (CASTRO, 1994, p. 180).

A percepção proposta por Castro (1994) nos auxilia a compreender como os eleitores de diferentes níveis de escolaridade utilizam informações para decidir seu voto levando-os a considerar: a) o voto por “Identificação Ideológica³”, proposto por

³ É a adesão a uma posição no contínuo esquerda-direita ou liberal-conservador que, mesmo sendo difusa, isto é, cognitivamente desestruturada, sinaliza uma orientação política geral do eleitor (SINGER, 1998, p. 43).

Singer (1993); b) o “Novo Eleitor Não-Racional”⁴, defendida por Silveira (1996); e c) o Voto por “Avaliação de Desempenho”, no qual envolve-se a avaliação de desempenho refere-se aos candidatos, ao governo ou à sua política econômica.

Dentre estas, chama a atenção o “Novo Eleitor-Não Racional”, defendida por Silveira (1996), que “não dispondo de critérios propriamente políticos e lógicos para examinar o quadro, escolhe recorrendo aos instrumentos de que dispõe e considera confiáveis: sua intuição, sua sensibilidade e seus sentimentos” (SILVEIRA, 1996, p. 249-250).

Nesse sentido, propõe-se pensar na tese de que os nomes de urna podem, de alguma forma, influenciar o comportamento do candidato e do eleitor, principalmente, quando o eleitor se refere à massa popular, pois para eles

não há uma relação de causalidade no sentido de que a concordância do eleitor com as posições políticas de seu candidato levariam ao voto. É o eleitor que, tendo escolhido o candidato por outras razões, imputa a ele as suas próprias (dele, eleitor) posições (CARREIRÃO, 2000, p. 09).

No caso dos deputados, cada voto conta, uma vez que com a nova regra o deputado(a) precisa conseguir o equivalente a 10% do quociente eleitoral em votos para ser eleito (a), ou seja, “determina-se o quociente eleitoral dividindo-se o número de votos válidos e apurados pelo de lugares a preencher em cada circunstância eleitoral, desprezada a fração se igual ou inferior, equivalente a um, se superior” (Código Eleitoral, art. 106).

Após a apuração dos votos, é feito o cálculo para a distribuição das cadeiras de deputado entre os partidos e coligações, sendo que esse quociente eleitoral varia em cada estado. O QE é o número total de votos válidos dividido pelo número de cadeiras a serem preenchidas, ou seja, $QE = n^\circ \text{ de votos válidos} / n^\circ \text{ de lugares a preencher}$. Esse cálculo define o desempenho mínimo que cada grupo precisa obter para ter direito a uma cadeira e, no caso de o QE ser um número quebrado, arredonda-se para cima ou para baixo (SENADO NOTÍCIAS, 2018, s/p.).

⁴ Ele tem baixa informação e saber político; suas ideias políticas são fragmentárias e logicamente desarticuladas, daí porque ele é incoerente politicamente e volúvel eleitoralmente (CARREIRÃO, 2000, p. 11).

Seguindo-se a regra, têm-se as vagas preenchidas e as vagas restantes devem ser preenchidas usando o método das médias ou distribuição das sobras⁵. Essa disputa por voto e uma possível vaga podem levar os candidatos e os eleitores a um grande questionamento: como obter tantos votos e como escolher um representante no meio de tantas opções? Campanhas políticas são caras e o acesso à informação através de televisão e rádio são para poucos (TANAKA, 2018).

Assim, o eleitor, tal como proposto por Silveira (1996), se vê na procura de atalhos para escolher seu candidato, podendo simplesmente escolher um candidato por um nome que o agrada, ou seja, pelo nome de urna. Segundo o portal G1 da globo (2018), aproximadamente, 521 candidatos utilizaram em seus nomes de urna títulos religiosos de Pastor/Pastora, Irmã/Irmão, Missionário/Missionária, Bispo/Bispa, Padre, Pai/Mãe (de Santo), Apóstolo, Frei, Reverendo e Presbítero como uma forma de chegar ao eleitor.

Boas (2014) chama os nomes de urna relacionados à afiliação partidária, gênero, raça, ocupação, religião e atratividade física como “Heurística”, sendo possível olhar os nomes de urna através de dois mecanismos: associações por grupos e estereótipos. No caso das associações, por exemplo, o candidato pode relacionar o tratamento “pastoral” na intenção de voto, mas dada a intenção de competição entre cristãos, evangélicos e outros grupos religiosos, identificar-se como “pastor” pode gerar efeitos negativos ou positivos. Os evangélicos, provavelmente, votarão nos candidatos com os títulos de “pastor”, enquanto aqueles de outras tradições religiosas, especialmente os católicos, não necessariamente votarão em tais candidatos. Por outro lado, o uso do título “médico” é mais propenso a influenciar o comportamento do voto através de estereótipos positivos, ou seja, os eleitores considerariam o médico mais inteligente e competente, afetando o comportamento do voto.

A partir disso, supõe-se que os eleitores podem considerar o nome de urna como uma característica importante do candidato, além das suas propostas ou da própria carreira do candidato na política. Por esta razão, tem-se uma grande variedade de nomes de urnas e, geralmente, os candidatos tendem a manter as formas antroponímicas pelas quais são conhecidos na cidade (AMARAL; MACHADO, 2015).

⁵ Para mais informações, vide : <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/10/01/como-funciona-a-eleicao-de-deputados-federais-e-estaduais>

Um exemplo interessante de influência do nome de urna para favorecimento do candidato a algum cargo político seria o de Hélio Bolsonaro, pois durante três eleições tentou se eleger com o apelido de Hélio Negão, mas sem êxito, porém, na última eleição (2018), utilizou o nome de Hélio Bolsonaro, levando-o a ser o deputado federal mais votado do Rio de Janeiro. Além disso, também afetou a forma de como passou a ser tratado no meio político, sendo uma das figuras mais populares da Câmara atualmente (Folha de S. Paulo, 2019).

Por isso refletir sobre os critérios que são relevantes para a decisão do voto por parte do candidato e do eleitor devem ser explorados e testados cientificamente durante as eleições, pois na literatura não se encontra muitos trabalhos que relacionam o nome de urna e o comportamento eleitoral. E através das pesquisas realizadas no Repositório de dados eleitorais pôde-se perceber que, nas eleições de 2014 e 2018, o nome de registro civil foi de uso majoritário, mas foi possível perceber algumas variações que contribuem para hipótese de que o nome de urna pode influenciar no comportamento eleitoral do candidato e do eleitor.

Metodologia

Para a produção deste artigo, foram realizadas pesquisas na página de banco de dados do Repositório de Dados Eleitorais – Tribunal Superior Eleitoral (TSE), nas eleições de 2014 e 2018. Optou-se por escolher três estados que apresentam, segundo o TSE, a maior parte do eleitorado brasileiro, sendo São Paulo (SP), Rio de Janeiro (RJ) e Minas Gerais (MG). E com o intuito de sistematizar os dados coletados, uma vez que são muitos candidatos registrados, utilizou-se o filtro para “DS_CARGO”, sendo selecionada somente a opção de deputado federal, e “DS_SIT_TOT_TURNO”, selecionada a opção eleito por média ou eleito por QP.

Após a coleta de dados, os mesmos foram compilados no programa Excel 2003, sendo incluídas as planilhas, que permitiram uma visão geral de todos os candidatos eleitos e identificar os processos de formação dos nomes de urna. Assim, nas eleições de 2014 e 2018, obtiveram-se o total de deputados eleitos:

Quadro 2: Total de deputados eleitos durante as eleições.

Estados	2014	2018
SP	94	94
RJ	70	70
MG	77	77

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

E no que se refere à formação destes nomes, utilizaram-se as categorias de: a) registro civil, como o conjunto de nome civil constituído por prenome + sobrenome, ou somente o prenome simples e/ou composto; b) profissão, apresentada junto ao nome civil alguma atividade especializada que requer formação e pode ou não servir de meio de vida; d) apelidos e hipocorísticos: apelidos são entendidos, aqui, como aqueles antropônimos atribuídos a um indivíduo geralmente por outra pessoa e que, muitas vezes alude a uma característica física, intelectual ou social e pode ser ou não depreciativo. E hipocorístico, de caráter afetivo e de origem geralmente familiar, formado a partir de uma alteração morfológica (aumentativo ou diminutivo) de outro antropônimo (Amaral, 2011); e) títulos religiosos: apresenta junto ao nome civil algum título eclesiástico; f) títulos militares: apresenta junto ao nome civil algum título militar e; g) outros processos de formação: todos aqueles nomes de urna que não se encaixam na divisão feita anteriormente.

A partir disso, tem-se uma proposta que pode auxiliar na compreensão dos processos de formação dos nomes de urna e os aspectos pessoais, profissionais, políticos, sociais e até ideológicos que se relacionam para compor um nome de urna.

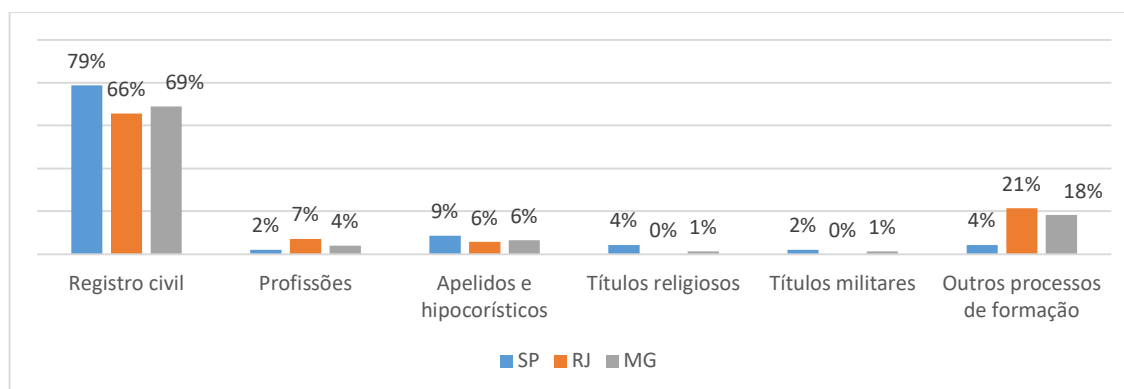
A formação dos nomes de urna e a relação com o voto

Para verificar a hipótese de relação entre os nomes de urna e o voto, fez-se o levantamento dos candidatos ao cargo de deputado federal, no qual se optou por escolher os que haviam sido eleitos por média ou por QP, nas eleições de 2014 e 2018. Vale ressaltar que esse é um estudo de caráter exploratório, com intuito de dar base para uma pesquisa mais aprofundada sobre o assunto, tal como buscar junto

aos deputados estaduais eleitos a motivação para a escolha do nome de urna e a motivação do eleitor para a escolha do candidato na hora do voto.

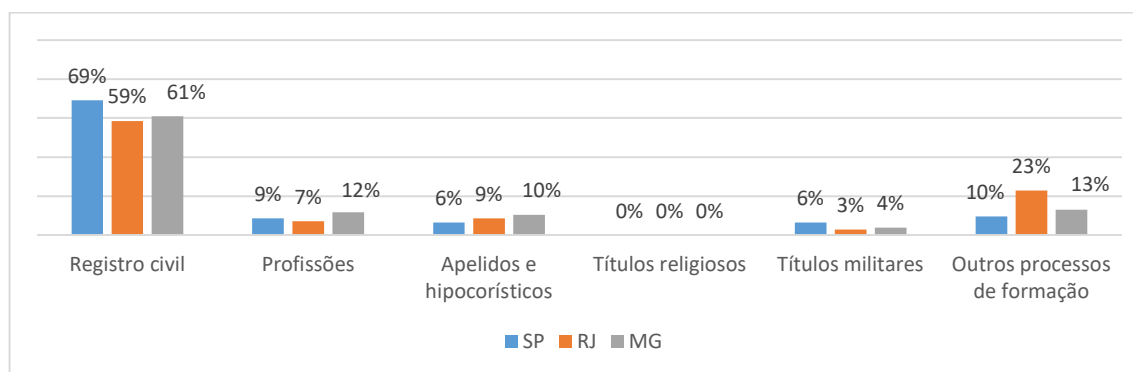
Assim sendo, durante as duas últimas eleições gerais realizadas, observou-se de forma comparativa, que a formação dos nomes de urna se deu de forma majoritária através do Registro civil (nomes oficiais); em segundo, outros processos de formação; terceiro, apelidos e hipocorísticos; quarto, profissões; quinto, títulos militares e; por último, títulos religiosos. Os Gráficos 1 e 2 mostram como se deram as formas de composição para o nome de urna entre uma eleição e outra.

Gráfico 1: Nomes de urna – eleições 2014



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Gráfico 2: Nomes de urna – eleições 2018



Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Analisando os gráficos de forma comparativa, chama a atenção, de um lado, a ausência de nomes de urna que fazem referência a títulos religiosos nas eleições 2018 e uma elevação no que se refere as profissões e títulos militares, se comparada a 2014.

No que diz respeito a títulos religiosos, segundo o G1 (2018), houve mais de 500 candidatos registrados nas eleições utilizando títulos religiosos como nomes de urna⁶, sendo o principal título religioso utilizado o de Pastor/Pastora (313 candidatos); Irmã/Irmão (97 candidatos); Missionário/Missionária (40 candidatos); Bispo/Bispa (29 candidatos); Padre (17 candidatos); Pai/Mãe (de Santo) (10 candidatos); Apóstolo (9); Frei (3); Reverendo (2 candidatos) e Presbítero (1).

Esse levantamento colabora com a tese proposta por Boas (2014) de que os candidatos buscam utilizar associações por grupos ou estereótipos como uma forma de conseguir chegar ao eleitor e, possivelmente, angariar votos. Lucas André Dalbert, cientista social, também afirma que é uma forma de os candidatos se aproximarem do público e que o eleitor pode se identificar com o candidato quando utiliza esses nomes, pois se trata de uma identidade de grupo. Contudo, os resultados dos três estados SP, RJ e MG, colaboram para a tese de Boas (2014) para o caminho inverso, ou seja, sofrer rejeição por parte dos eleitores e os candidatos não conseguirem votos suficientes para se elegerem.

Em SP, RJ e MG, nenhum candidato ao cargo de deputado estadual foi eleito utilizando títulos religiosos nas eleições 2018, e pode-se supor que isso deve estar relacionado aos últimos acontecimentos na realidade política brasileira, por exemplo, o estado do RJ, em 2016, elegeu Marcelo Crivella como prefeito da cidade, senador do PRB e bispo licenciado da Igreja Universal do Reino de Deus (LACERDA, 2017).

A eleição de Crivella ampliou a discussão sobre a adequação (ou não) da participação religiosa na política, mas, além disso, houve também o processo de *impeachment* contra a ex- presidente Dilma Rousseff (17 de abril de 2016, votação e aprovação a admissibilidade do processo de *impeachment*), que destacou o suposto paroquialismo dos deputados (interesses particulares na frente do país); o suposto baixo nível educacional dos deputados (primeira vez que os brasileiros tiveram uma

⁶ Abrangeu todos os cargos que entraram em disputa nas eleições 2018.

imagem mais clara de quem ocupava o congresso) e, por fim, o discurso dos deputados fazendo referências religiosas, assim, “as menções a <<Deus>> e à <<família>> levaram muitos a afirmar que laicidade do Estado estaria em perigo” (LACERDA, 2017, p. 16).

Já no que se refere as profissões, o Quadro 2 apresenta as profissões que mais aparecem junto ao nome civil para compor o nome de urna, sendo elas: Professor, Delegado/Delegada, Doutor/Doutora, Enfermeira e Repórter.

Quadro 3 – Profissões e nomes de urna

Eleições 2014	Profissões	Nº de votos	Eleições 2018	Profissões	Nº de votos
SP	Prof. Auriel Delegado Olim	62.009 195.932	SP	Agente Federal Danilo Balas Delegado Bruno Lima Professor Bebel Delegada Graciela Professor Kenny Dra. Damaris Moura Delegado Olim Dr. Jorge do Carmo	38.661 103.823 87.169 63.089 117.567 45.103 161.569 61.751
RJ	Delegada Martha Rocha Enfermeira Rejane Dr. Julianelli Dr. Deodalto Dr. Sadinoel	52.698 33.900 11.805 48.496 30.504	RJ	Delegada Martha Rocha Doutor Serginho Enfermeira Rejane Delegado Carlos Augusto	48.949 26.906 33.003 56.969
MG	Dr. Jean Freire Dr. Hely Dr. Wilson Batista	52.315 80.030 97.256	MG	Professor Wendel Mesquita Prof. Irineu Dr. Wilson Batista Delegada Sheila Dr. Hely Dr. Jean Freire Dr. Paulo Repórter Rafael Martins Delegado Heli grilo	31.722 21.845 62.052 80.038 64.913 83.024 48.927 27.463 75.920

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Destaca-se que alguns candidatos eleitos nas eleições de 2014, como o Delegado Olim (SP), Delegada Martha Rocha, Enfermeira Rejane (RJ), Dr. Jean Freire, Dr. Hely e Dr. Wilson (MG) conseguiram se reeleger nas eleições de 2018, em seus respectivos estados. Isso mostra que, de certa forma, os candidatos confiam na estruturação do seu nome de urna com certas profissões. Contudo, quando utilizaram seus nomes de urna para a tentativa de reeleição, com exceção de Dr. Hely, todos os demais obtiveram uma queda em relação aos votos obtidos.

Além disso, percebeu-se que o título mais utilizado pelos candidatos a deputado federal foi a de Doutor⁷, totalizando 8 ocorrências no total; Delegado (3 ocorrências); Delegada (3 ocorrências) e Professor (5 ocorrências). Esse resultado retoma a ideia de estereótipos positivos de Boas (2014), pois os eleitores podem considerar tais candidatos mais inteligentes e competentes, dando a entender também que o eleitor almeja chegar nas esferas mais globais como a saúde, segurança e educação. Os nomes de urna compostos por profissões são relevantes não apenas como os eleitores escolhem os candidatos, mas também como os candidatos influenciam essa escolha (BOAS, 2014).

E, no que diz respeito a títulos militares, tem-se um aumento de candidatos a deputados estaduais eleitos, se comparados as eleições de 2014, pois no caso do RJ, na eleição de 2014, não houve nenhum candidato eleito, mas em 2018 três conseguiram se eleger. O quadro 4 mostra a relação dos candidatos eleitos em cada uma das eleições.

Quadro 4 – Títulos militares e nomes de urna

Eleições 2014	Títulos Militares	Eleições 2018	Títulos militares
SP	Coronel Telhada Coronel Camilo	SP	Major Mecca Coronel Nishikawa Tenente Coimbra Coronel Telhada Tenente Nascimento Sargento Neri
RJ	-	RJ	Sub Tenente Bernardo Coronel Salema

⁷ Considerou-se somente as primeiras ocorrências, não sendo contados os nomes de urna dos reeleitos.

MG	Cabo Júlio	MG	Coronel Sandro Sargento Rodrigues Coronel Henrique
----	------------	----	--

Fonte: Elaborado pelas autoras (2019).

Nas eleições 2018, segundo o Estadão (2018), foi a vez das patentes militares no nome de urna, sendo que aproximadamente 533 candidatos incluíram títulos militares para compor seu nome de urna. Isso pode ter ocorrido através da influência de Jair Bolsonaro (decorrentes de outros momentos iniciados antes mesmo do registro eleitoral do candidato a presidente) e do seu partido PSL, sendo o que possuiu mais patentes ou graduações militares na última eleição.

Para o cientista político Eduardo Grin, da FGV-SP, o fenômeno Bolsonaro não é só causa, mas também consequência de outra onda: a conservadora. “Fortalece candidatos associados a essas agendas. E a sociedade acaba entendendo a segurança não como tema de prevenção, mas de punição. É uma construção no imaginário do eleitor (MONNERAT; CONCONI; SARTORI, 2018, s/p.).

Neste sentido, a patente militar que mais se destaca na formação de nomes de urna é a de coronel, sendo considerada a mais elevada de um oficial antes de atingir o cargo de general. Através desses dados é possível inferir que os nomes de urna constituem algo maior, ou seja, podem ultrapassar a questão de influenciar no processo de tomada de decisões por parte dos eleitores na hora de escolher um candidato, pois um nome de urna pode carregar toda uma questão cultural, ideológica, histórica e social que perpassa as disputas por um cargo político.

Além disso, também retoma-se a tese elaborada por Silveira (1996) quando se refere aos “Eleitores não racionais”, uma vez que o eleitor não teria um conhecimento mais aprofundado sobre as questões políticas e utilizaria atalhos para escolher um candidato.

A consistência ou racionalidade por trás das decisões políticas dos eleitores, mesmo em eleições complexas e existentes, poderia ser explicada por meio do processo heurístico, que permite aos indivíduos compensar sua informação limitada por meio de atalhos cognitivos (LACERDA, 2017, p. 112).

Assim, vale enfatizar que os nomes de urna e seus processos de formação, fornecem apenas uma visão limitada da realidade política brasileira e sobre os efeitos

da campanha nesse meio, mas saber sobre como o eleitor faz e qual o seu processo de decisão para a escolha de um candidato pode ser uma forma de testar as hipóteses do Eleitor Racional ou Eleitor não racional proposta por Silveira (1996).

Considerações finais

De acordo com a teoria de Boas (2014) e a teoria de Silveira (1996) foi possível perceber que através dessas concepções os nomes de urna e os seus processos de formação funcionariam como uma espécie de atalho cognitivo e que, de certa forma, compensaria a falta de conhecimento do eleitor sobre a política influenciando em seu voto.

Neste sentido, com estudos mais específicos acerca desse tema poderiam ser levadas em consideração as possíveis hipóteses acerca dos nomes de urna e a relação com o desempenho eleitoral do candidato e do eleitor, sendo elas: hipótese 1: o candidato usa o nome de urna como uma forma de chegar ao eleitor e arrecadar votos. Hipótese 2: o candidato, ao utilizar o nome de urna com apelidos e hipocorísticos, profissões, títulos religiosos, títulos militares ou outros processos de formação tem um efeito positivo sobre o número de votos. Hipótese 3: o candidato, ao utilizar o nome de urna com apelidos e hipocorísticos, profissões, títulos religiosos, títulos militares ou outros processos de formação tem um efeito negativo sobre o número de votos. Hipótese 4: o eleitor utiliza o nome de urna como um atalho cognitivo na escolha de um candidato, mais do que suas propostas políticas ou sua vida na carreira política.

E, conforme dito ao longo do trabalho, foi possível perceber que os nomes de urna podem influenciar tanto o candidato, quando escolhe o seu nome de urna, quanto o eleitor, na hora de votar. A tese, então, pode ser válida, mas precisa de novos estudos acerca do tema, além de relacionar diferentes abordagens metodológicas e teóricas (Psicologia política, Ciência política e Antroponímia) para que se comprove de forma científica tais relações.

Assim sendo, pode-se encontrar uma grande variação na composição de nomes de urna e que o candidato ao incluir (por exemplo, profissões, apelidos e hipocorísticos, e títulos religiosos ao nome de urna) pode se aproximar do eleitor e

conquistar mais votos ou ocorrer o inverso, como apontado por Boas (2014). Ressalta-se, então, que os nomes de urna vão além da simples escolha de um nome para disputar um cargo político, eles agregam, de certa forma, ideologias e categorias sociais.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, E. T. R.; MACHADO, V. B. Nomes de urna e nomes parlamentares de vereadores da Câmara Municipal de Ouro Preto. *Revista GTLex*, v. 1, p. 52-65, 2015. DOI 10.14393/Lex1-v1n1a2015-4.
- AMARAL, E. T. R. Contribuições para uma tipologia de antropônimos do português brasileiro. *Alfa Revista de Linguística*, São Paulo, v. 55, n. 2, p. 63-82, 2011.
- BRASIL. Lei Nº 9.504, de 30 de setembro de 1997. Estabelece normas para as eleições. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/legislacao/codigo-eleitoral/lei-das-eleicoes/lei-das-eleicoes-lei-nb0-9.504-de-30-de-setembro-de-1997>. Acesso em: 12 jun. 2019.
- BRASIL. Lei nº 4. 737, de 15 de julho de 1965. Institui o Código Eleitoral. Disponível em : <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91631/codigo-eleitoral-lei-4737-65#art-106>. Acesso em : 12 jun. 2019.
- BOAS, T.C. Pastor Paulo vs. Doctor Carlos : Professional Titles as Voting Heuristics in Brazil. *Journal of Politics in Latin America*, v. 2, p. 39-72, 2014. Disponível em : http://people.bu.edu/tboas/pastor_paulo.pdf. Acesso em : 10 jun. 2019.
- CARREIRÃO, Y. S. *A decisão do voto nas eleições presidenciais no Brasil (1989 a 1998): a importância do voto por avaliação de desempenho*. 2000. 255 f. Tese (Tese de Ciência Política) – Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- CASTRO, M.M.M. *Determinantes do comportamento eleitoral: a centralidade da sofisticação política*. 1994. Tese (Tese de Ciência Política) – IUPERJ, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1994.
- G1. Mais de 500 candidatos usam títulos religiosos no nome de urna. *G1*, 20 ago. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/eleicao-em-numeros/noticia/2018/08/20/mais-de-500-candidatos-usam-titulos-religiosos-no-nome-de-urna.ghtml>. Acesso em : 10 jun. 2019.
- LACERDA, F. *Pentecostalismo, Eleições e Representação Política no Brasil Contemporâneo*. 2017. 144 f. Tese (Tese de Ciência Política) – Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- MONNERAT, A.; CONCONI, A.; SARTORI, C. Registros de candidaturas com nome militar crescem 39% nas eleições. *Estadão*, 17 set. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/eleicoes,registros-de-candidaturas-com-nome-militar-crescem-39-nas-eleicoes,70002505473>. Acesso em; 10 jun. 2019.
- TANAKA, M. Os nomes de urna e a escolha eleitoral. *Estadão*, 27 set. 2018. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/legis-ativo/os-nomes-de-urna-e-a-escolha-eleitoral/>. Acesso em: 10 jun. 2019.

SINGER, A. *Identificação ideológica e voto no Brasil: o caso das eleições presidenciais de 1989 e 1994*. 1998. Tese (Tese de Ciência Política) – Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

SINGER, A. *Ideologia e voto no segundo turno da eleição presidencial de 1989*. 1993. Dissertação (Dissertação de Ciência Política) – Departamento de Ciência Política, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

SILVEIRA, F. *O novo eleitor não racional*. 1996. Tese (Tese de Doutorado em Sociologia) – FFLCH/USP, São Paulo, 1996.

Sujeito, língua e discurso no en(tre)laço da história das ideias linguísticas no Brasil

Sujet, langage et discours dans l'entrelacement de l'histoire des idées linguistiques au Brésil

Emanuel Angelo Nascimento¹

Resumo: Partindo da reflexão de Michel Pêcheux de que há um “real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 1990, p. 43), procuramos neste artigo refletir sobre a questão posta por Eni Orlandi sobre os processos de ensino e aprendizagem em relação não apenas com a memória discursiva (interdiscurso) mas em relação àquilo que vale a pena buscar enquanto “tipo de saber que não se reduz à ordem das coisas-a-saber. Assim, destacando a importância de se inaugurarem novas práticas de leitura (ORLANDI, 1998) en(tre)laçadas à análise de discurso de se construir outras “escutas” enquanto tarefa de compreender o real “sujeito à interpretação e que se dá no cruzamento da língua com a história” (ibidem, p. 10), articulamos as reflexões de Orlandi às reflexões de Pfeiffer (2000) buscando lançar olhar sobre a questão do sujeito, da língua, do ensino e do discurso no percurso também da história das ideias linguísticas no Brasil.

Palavras-chave: Sujeito e discurso; língua e ensino; história das ideias linguísticas.

Résumé: Partant de la réflexion de Michel Pêcheux selon laquelle il existe un réel constitutif étranger à l'univocité logique et une connaissance qui ne se transmet pas, il n'est pas appris, il n'est pas enseigné et il existe néanmoins des effets produisant (PÊCHEUX, 1990), nous cherchons dans cet article à réfléchir à la question posée par Eni Orlandi sur les processus d'enseignement et d'apprentissage en relation non seulement avec la mémoire discursive (interdisciplinaire), mais aussi avec ce qui mérite d'être poursuivi comme une sorte de connaissance qui n'est pas utile. réduit à l'ordre des choses à savoir. Ainsi, soulignant l'importance d'inaugurer de nouvelles pratiques de lecture (ORLANDI, 1998) dans l'analyse du discours consistant à construire d'autres « écoutes » comme une tâche visant à comprendre le réel « sujet à interprétation et à lecture » qui se produit à l'intersection du langage et de l'histoire" (ibid., p.10), nous articulons les réflexions d'Orlandi avec les réflexions de Pfeiffer (2000), cherchant à examiner les questions de sujet, de la langue, de l'enseignement et de le discours au cours de l'histoire des idées linguistiques au Brésil.

Mots-clés: Sujet et discours; langue et enseignement; histoire des idées linguistiques.

Para início de conversa...

Trago para as reflexões propostas neste artigo dois textos-base. Um deles é o da tese de doutorado *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*, defendida por Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer, em 2000, pelo Instituto de Estudos da Linguagem da UNICAMP. Outro texto é o artigo de Eni Orlandi, *Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico*, publicado na revista *Rua (Unicamp)*, em 1998. O objetivo de en(ter)laçar estes dois textos é o de se discutir a questão do

¹ Mestrando em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, SP, Brasil.

sujeito, da língua, do ensino numa perspectiva discursiva no percurso da história das ideias linguísticas no Brasil.

Pfeiffer em sua tese reflete sobre os sentidos postos em movimento pelo lugar do bem-dizer na língua, considerando os efeitos produzidos pelo lugar legitimado de um dizer bem-dito e pensando, sobretudo, na relação entre sujeito, língua e ideologia. A ideia defendida pela autora de que “o sujeito não nasce cidadão, apesar da pretensa igualdade” (PFEIFFER, 2000, p. 21) se coloca diante do desafio de que “o sujeito tem de « fazer por merecer » esta posição” (idem, p. 21). E, no caso, o que Pfeiffer destaca é que “um dos méritos consiste em ter uma qualidade efetiva do uso da língua nacional” (*ibidem*, p. 21). Nesse sentido, a autora traz para a discussão, em sua tese, importantes questões como (i) a do bem-dizer em sua relação com a retórica; (ii) a do sujeito-autor; (iii) a dos sentidos para sujeito e língua nacionais na historiografia sobre o ensino e a educação brasileira, pensando nos processos de urbanização e nos lugares institucionalizados de escolarização; além das (iv) relações entre nação, gramatização da língua nacional, políticas de ensino da língua e obras didáticas.

Um percurso de estudo em História das Ideias Linguísticas no Brasil...

Em meu percurso, durante a disciplina de História das Ideias Linguísticas no Brasil, oferecido pela prof^a dr^a Ana Cláudia Fernandes Ferreira, junto ao programa de pós-graduação em Linguística pelo IEL/UNICAMP, no 2º semestre de 2018, tive a oportunidade de articular a minha leitura tese de Pfeiffer às reflexões em aula acerca das ideias linguísticas na história brasileira a partir de textos e obras importantes da área, tais como as obras de Sylvain Auroux (*A revolução tecnológica da gramatização* [1992] e *Histoire des idées linguistiques* – tomes 1 et 2 [1992]), a tese e os textos da própria Ana Cláudia F. Ferreira (*A Lingüística entre os Nomes da Linguagem – uma reflexão na História das Idéias Lingüísticas no Brasil* [2009] e *A análise de discurso e a constituição de uma história das ideias linguísticas no Brasil* [2018]), bem como a obra organizada por Eni Orlandi *História das ideias linguísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*, de 2001.

No contato com estas obras e na leitura de outros textos, pude refletir sobre os estudos de linguagem e as instituições de ensino e pesquisa no Brasil, bem como sobre a gramatização brasileira do Português em sua relação com uma história da gramática no Brasil. Nesse sentido, foram discutidas as questões da colonização e descolonização linguística, a relação entre línguas, o Estado e as Instituições no Brasil entre os séculos XVI e XIX, os processos de gramatização brasileira do português e a gramatização brasileira do brasileiro. Em outro momento, foi possível tocar em questões importantes sobre a história da gramática no Brasil entre os séculos XIX e XX, sobre a questão da(s) língua(s) entre a Gramática, a Filologia e a Linguística, bem como sobre a linguística nas instituições universitárias brasileiras e na UNICAMP (entre os nomes dos estudos da linguagem), a partir da institucionalização de estudos sobre o sentido no país em sua relação imbricada e en(tre)laçada com outros campos, tais como o da Semântica Argumentativa e o da Análise de Discurso.

Ensino da língua, sujeitos e sentidos na relação com a Análise de Discurso

Assim, tendo como ponto de entrada e de sustentação as minhas leituras em Análise de Discurso, trouxe inevitavelmente comigo (para refletir sobre o ensino da língua, os sujeitos e os sentidos) o importante pensamento de Michel Pêcheux, que em sua obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*, afirma que há um “real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina e que, no entanto, existe produzindo efeitos” (PÊCHEUX, 1990, p. 43). Ao lado deste pensamento, passei a refletir também com Eni Orlandi, que coloca a questão dos processos de ensino e aprendizagem em relação não apenas com a memória discursiva (interdiscurso) mas em relação àquilo que vale a pena buscar enquanto “tipo de saber que não se reduz à ordem das “coisas-a-saber” (*ibidem*, p. 45). A autora, nesse sentido, destaca a importância de se “inaugurarem novas práticas de leitura” (ORLANDI, 1998, p. 10) pensando na proposta en(tre)laçada à análise de discurso de se construir outras “escutas”

enquanto tarefa de compreender o real “sujeito à interpretação e que se dá no cruzamento da língua com a história” (*ibidem*, p. 10).

Assim, considerando-se o sentido como “relação a”, Eni Orlandi chama a atenção para os gestos de interpretação e para as práticas de leitura que levem em conta a inscrição da língua na história. Ou seja: “na relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro” (*ibidem*, p. 10), a autora ressalta a “escuta”, por exemplo, como prática fundamental para se observar, entre outros pontos e aspectos, a presença do não-dito naquilo que é dito, enquanto parte do dizível acessível ao sujeito e enquanto materialidade discursiva com a qual o analista trabalha.

Afastando-se, desse modo, de uma visão “conteudística”, isto é, de mera representação de conteúdos, essas práticas de leitura, de interpretação e de escuta, tendo como ponto basilar a trilogia Max-Freud-Saussure, buscam “compreender como sujeito e sentido se constituem” na relação entre o simbólico e o significante, no trabalho do inconsciente e da ideologia. O que se coloca em foco a partir disso é o questionamento à ideia de ‘suposta’ transparência da linguagem e à questão do sentido como “evidente”, pensando no “próprio da língua através do papel do equívoco, da elipse e da falta”, nos termos de Pêcheux (1982) trazidos pela autora, nesse reconhecimento do “jogo de diferenças, alterações, contradições” não concebido “como amolecimento de um núcleo duro lógico” (PÊCHEUX, 1982, *apud* ORLANDI, 1998, p. 11).

Nessa perspectiva, é importante assinalar que “como os objetos de saber estão inscritos em filiações (e não são produtos de aprendizagem) ninguém tem o completo domínio do que diz”, tal como afirma Orlandi (1998, p. 12), principalmente quando a autora faz questão, sobretudo, de destacar que “ideologia não se aprende, inconsciente não se controla com o saber. Eis o homem, ou melhor, o sujeito, posto na ordem dos efeitos do simbólico e da história” (*ibidem*, p. 11).

Além disto, a autora enfatiza:

[...] se assim é, a própria língua funciona ideologicamente, ou seja, tem em sua materialidade esse jogo, o lugar da falha, do equívoco: todo enunciado, dirá Pêcheux (idem), é linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação. Todo enunciado está intrinsecamente exposto ao equívoco da língua, sendo portanto suscetível de tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado, é lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e de ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos (ORLANDI, 1998, p. 11).

Essa reflexão encontra lugar na relação dos sujeitos com a língua pela sua inscrição na história, destacando-se de forma fundamental a relação de alteridade: o outro enunciado se constitui justamente porque “há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro languageiro discursivo” (PÊCHEUX *apud* ORLANDI, 1998, p. 11) e daí, por conseguinte, é que “pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes” (idem, p. 11).

Eni Orlandi também reflete sobre *o dito e a interpretação*, tratando, em seguida, da questão do mesmo e do diferente – pensando na relação contraditória entre a paráfrase e a polissemia e considerando os diferentes modos de funcionamento da língua e seus efeitos linguísticos e discursivos na história.

Repensando, nesse sentido, as práticas de produção textual, em especial sobre a questão da *redação* na relação entre a posição-sujeito professor a posição-sujeito aluno, na escola, a autora traz as noções de *autor* (enquanto função da noção de sujeito), de *autoria* e de *função-autor*. O *autor* enquanto princípio de agrupamento do discurso e de organização produzindo um efeito de unidade se “coloca como responsável pelo texto que produz” (ORLANDI, 1998, p. 13). Diante da impossibilidade de evitar a *repetição*, o autor, assim, segundo a autora, assume sua posição de autoria inscrevendo sua formulação no interdiscurso, isto é, na memória, e “instaurando um lugar de interpretação no meio de outros” (idem, p. 13).

Levando em conta três diferentes modos de repetição (a empírica, a formal e a histórica), Eni reflete sobre esse gesto inevitável afirmando constituir ele um movimento no qual estaria inscrita a aprendizagem enquanto “possibilidade da

Escola interferir na relação com o repetível: criar condições para que o aluno trabalhe sua relação com suas filiações de sentido, com a memória do dizer” (ibidem, p. 14). No caso, “o dizível é o repetível, ou seja, o que é passível de interpretação num movimento de inscrição e deslocamentos simultâneos” (ORLANDI, 1998, p. 14).

É nessa relação com os sentidos tomados pela polissemia e pelas possibilidades de interpretar e dizer que Eni vai trazer para a discussão a questão da *paráfrase* enquanto contradição entre o mesmo e o diferente. A partir disso, a autora vai dizer:

[...] esta é uma relação contraditória porque não há um sem o outro, isto é, essa é uma diferença necessária e constitutiva. Mas há outros sentidos nessa contradição [...] Em termos discursivos teríamos na paráfrase a reiteração do mesmo. Na polissemia, a produção da diferença (ORLANDI, 1998, p. 15).

Há nesse jogo entre polissemia e paráfrase um recorte significativo da situação relevante para o processo de significação e determinado pela sua relação com a memória (isto é, com o interdiscurso) e com a ideologia. “Daí a necessidade de se pensar o gesto de interpretação como lugar da contradição” (idem, p. 16) sendo aquilo que “permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito do já-dito) e pelo deslocamento (historicização)” (ibidem, p. 16).

Eni Orlandi, procurando dar um efeito de desfecho para o seu texto, faz uma crítica em especial à questão do discurso autoritário por considerar que “ele, ao estancar a polissemia, não permite a reversibilidade” (ORLANDI, 1998, p. 17). Reversibilidade entendida pela autoria como possibilidade de que haja movimento e intercambialidade nas posições, por exemplo, aluno/professor e de que haja igual legitimidade no processo discursivo. Dito de outro modo, podemos dizer que as diferentes posições (aluno/professor) a partir do discurso pedagógico se constituem de gestos de interpretação diferentes. Segundo Orlandi (1998, p. 17), “isto quer dizer que na relação professor/aluno deve haver um espaço de jogo que possibilite a transferência, trabalho de memória que permite a repetição histórica, deslocamentos de sentidos”.

Um capítulo em específico da tese de Pfeiffer

Na pesquisa *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*, desenvolvida em 2000 por Claudia Pfeiffer junto ao IEL/UNICAMP, a autora desenvolve sua tese em três capítulos, o primeiro deles sobre (i) um dizer inicial sobre o *bem-dizer na sua relação com a retórica*, no qual Pfeiffer discute sobre a noção fundamental de sujeito-autor e os sentidos na historiografia sobre a educação brasileira, enquanto no segundo capítulo a pesquisadora reflete sobre (ii) os sentidos para *sujeitos e línguas nacionais*, principalmente sobre a inscrição histórica de um dizer brasileiro, e sobre a urbanidade da língua. Já no terceiro capítulo Pfeiffer aborda a questão da retórica enquanto lugar para se dizer (sobre o) sujeito.

Destacaremos aqui a questão do segundo capítulo sobre os sentidos na historiografia sobre a educação brasileira justamente para entrelaçarmos as ideias desenvolvidas por Pfeiffer à nossa discussão sobre sujeito, língua, ensino e discurso no percurso da história das ideias linguísticas no Brasil.

Nesse capítulo em específico, a autora discorre sobre:

- Sentidos de sujeitos escolarizados
- Letramento & urbanização na relação com o sentido de civilização
- O capítulo, sobretudo, traz alguns documentos da historiografia sobre a educação brasileira:

Pfeiffer, inicialmente, traz para a sua discussão o livro de José Ricardo PIRES DE ALMEIDA *A instrução pública no Brasil* (1889, trad. 1989) – dedicado ao Monsenhor Gaston d'Orléans, esposo da Princesa Isabel e influente na chamada nova face da educação nacional, tendo passado por muitos lugares do saber de prestígio.

O livro, segundo a pesquisadora, foi escrito em francês no esforço do autor de tentar colocar a situação da escola brasileira em evidência. Assim, Pfeiffer afirma que Pires de Almeida ressalta o destaque à época injustamente dado à Argentina. Ele traz uma crítica sobre o argumento estatístico comprobatório da superioridade brasileira em relação à Argentina indicam sentidos de uma discursividade dominante da época; formas de contabilizar a relação número de alunos por habitantes. Esta

seria à época uma nova forma de contabilização do Império, se apoiando em filiações de sentidos que opõem o rural do urbano; o cidadão do “extra” cidadão.

Pfeiffer (2000) destaca que

[...] este é o período em que se dá a gramatização da língua nacional, o que implica em processos de legitimação de um dizer brasileiro, de um poder dizer. Se a língua portuguesa (designação densa de sentidos contraditórios) não se faz capaz, na discursividade que dá lugar para o dizer de Pires de Almeida, de legitimar um lugar para o Brasil (sua evidência), legitima-se este dizer em língua outra já autorizada (PFEIFFER, 2000, p. 32).

Além disso, a autora chama a atenção para os sentidos contraditórios dentro do projeto HIL (História das Ideias Linguísticas) sobre os sentidos de LP (Língua Portuguesa). Nesse entendimento:

[...] pertencer ao Império, à tutela do Império, é poder ir à escola e poder ir à escola faz do indivíduo uma cifra a ser contabilizada na população do Império. E o que não é contabilizado? E o resto? Este resto nos aponta para sentidos que conformam o ser brasileiro em uma relação constitutiva com a escolarização: pode ir à escola quem é brasileiro e ser brasileiro é poder ir à escola. Eu diria ainda que estes sentidos apontam para uma relação fundante entre escolarização e urbanidade. Está apto a ser escolarizado aquele que está urbanizado. E volta a mesma uma palavra: civilizado (idem, p. 32).

Ou seja, a autora procura mostrar como Pires de Almeida se apóia em um discurso na busca pela nacionalidade que pode ser provada por uma independência intelectual brasileira em relação a Portugal: (p. XIX) e (p. 32) *nossos engenheiros, músicos e artistas em geral que têm demonstrado seus talentos econhecidamente no Brasil e na Europa...* Enquanto João Pedro Martins, século XIX/XX, em seu *No Templo de Minerva* (O Ensino Primário no Brasil), reflete sobre *as lições de integridade de caracter pae moral e intellectual dos pequeninos entregues pelos progenitores.*

Nestas obras, são discutidas, entre outras, as abordadas as ideias de que:

- « (A Escola é a) officina onde se molda o caracter e se aclara o espírito dos cidadãos de amanhã »
- « Escola do Povo é a única possibilidade de se inspirar a toda nação o espírito de moralidade, religião e patriotismo» (Joaquim Teixeira de Macedo, Diretor de Secção da Secretaria de Estado dos Negócios Estrangeiros, 1880)
- a cruzada contra o analfabetismo ressoa sentidos em urna guerra contra o
- analfabeto.

- o professor-patriota enquanto figura representativa daquele que salva a nação da imoralidade e da ignorância

Pfeiffer também traz neste seu segundo capítulo (p. 37) trechos do Relatório estatístico da Instrução da Diretoria Geral de Estatística, escrito em 1916, contidos na obra de Pires de Almeida:

“afim de attenuar os males que o analphabetismo acarreta á Republica Brasileira, prejudicando o seu progresso e collocando-o em nivel inferiores á situação de outros paizes do continente americano [...] Dizer a verdade não é um crime de lesopatriotismo. É um dever não só dos governantes, mas tambem dos que auxiliam os poderes publicas na obra bemfazeja do engrandecimento da pátria”.

Ao discutir estes dados, a autora reforça a ideia de tal documento se integra às práticas discursivas que produzem um deslize de sentidos na referência ao problema do analfabetismo enunciado. O problema passa a ser o sujeito referido como analfabeto. Do ponto de vista discursivo, segundo a pesquisadora, constrói-se um acontecimento (enquanto produtor/instalador de nova temporalidade). A escola pública primária instaura e presentifica, desse modo, um problema a ser extirpado, confrontando assim:

DOIS MUNDOS
O MUNDO DOS BEM LETRADOS E O DOS MAL LETRADOS
EM UM CONFRONTO ESTRATÉGICO DE UM SÓ MUNDO

Em seguida Pfeiffer descreve que Pires de Almeida observa um relato do Padre Vasconcellos sobre **descrever uma homogeneidade de ensino**, uma homogeneidade curricular na capital e seu distrito. Assim, Pires de Almeida destaca que o Marques de Pombal é que vai se ocupar da educação no Brasil, preocupando-se em fazê-la penetrar em todo o Brasil. Novamente a referência a uma falta, para Pfeiffer. Uma falta sempre presente. O ensino brasileiro, ela afirma, se conforma pela presença constitutiva desta falta: o obstáculo sempre presente da falta de professores bem formados capazes de instruir os outros, reforçando a ideia dos:

<< sempre bons professores do passado >>

Um discurso fundador que, para Pfeiffer, define nossa educação pela falta, uma falta que se dá sempre presentificada em contraste com um passado que se temporaliza a todo instante. Nota: aqui o discurso fundador produzindo, segundo Orlandi (1993) uma « nova ordem dos sentidos», se dando sobre os « retalhos » dos sentidos em movimento.

A autora também destaca o contexto da expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal no período em que a educação no Brasil estava sob o controle absoluto dos jesuítas, tendo a municipalidade apenas uma ligeira influência. E chama, assim, a atenção para o Decreto de 3/09/1759 de Pombal que « secularizou a docência oficial. (...) (abrindo espaço) para os doutorados em Coimbra (...) (ocuparem) as cathedras do magistério publico » (p. 119 do Decreto).

Para a autora, fica estabelecido discursivamente, desse modo, uma distinção entre '**Ensino Público**' e '**Instrução primária dada ao povo**' – em que *público* está em uma rede parafrástica com 'população do Império', com o mundo do letrado já autorizado. Povo significando o resto constituído como parte sempre marcada por um fracasso. Assim, Pfeiffer reflete sobre:

**A NÃO COINCIDÊNCIA DE SENTIDOS ENTRE DOIS
MUNDOS EM DISSENÇÃO: LETRADOS E NÃO
LETRADOS, SOB A APARENTE NORMALIDADE,
ESTABILIDADE, DE UM SÓ MUNDO, DE UM SÓ
POVO.**

Pfeiffer considera, desse modo, a discursividade de Pires de Almeida bastante consistente ao produzir sentidos de uma eternalização de um presente ruim e de um passado nostálgico para a instrução pública. Para a autora, uma prática discursiva que presentifica a educação de má qualidade e a coloca em um passado

contínuo, edílico, de educação capaz, adequada, construindo, assim, uma atemporalização para a educação de qualidade e produzindo um não-lugar.

Nessa perspectiva, os sentidos postos por esta discursividade fundada no critério de dispersão territorial produzem, segundo Pfeiffer (2000, p. 50), um jogo parafrástico entre *Nações Brasileiras*, habitantes e Indígenas em oposição a *Moradores Brasileiros*, que trabalham uma distinção entre habitantes bem colocados e mal colocados

<p style="text-align: center;">SER MORADOR 'população do Império', letrado autorizado, público deste mundo letrado</p>	X	<p style="text-align: center;">SER HABITANTE remete-se a ser índio, mal catequizado e instruído, sem moral e consciência política, mal letrado, incapaz, não civilizado</p>
---	---	--

Pensando com Pfeiffer sobre esta polarização concordamos, nesse sentido, com a reflexão da autora de que:

[...] deste modo o lugar do dizer bem-dito, lugar que garante a posição autorizada da autoria, pois que cumpre com a exigência de determinação da língua - isenção de ambigüidades, contrasensos, erros gramaticais, discurso oco, toma uma especificidade e densidade materiais no interior da história de cada organização. Dito de outro modo, a língua só faz sentido porque nela comparecem sujeito e história no contínuo movimento dos sentidos possíveis e impossíveis Assim a língua, no sujeito urbano escolarizado brasileiro, materializa uma trama de sentidos que significa o lugar do mal-dizer na imoralidade, ignorância, involução, antiética, perpassado pelo processo de individualização que remete estes sentidos à responsabilidade individual, responsabilidade perpassada por um religiosismo que lhe conforma nos sentidos de uma culpabilidade que imobiliza o sujeito, dito no mal-dizer, no sem-sentido (PFEIFFER, 2000, p. 172).

Retomando mais um pouco de Pfeiffer e amarrando as pontas: um efeito de desfecho...

Pensar, desse modo, em uma produtiva articulação entre a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas, me faz olhar para essas reflexões de M. Pêcheux, na França, e de Eni. Orlandi, no Brasil, situando o lugar de outras marcas de construção de sentido, na relação com o trabalho de autoria do sujeito, abrindo espaços de interpretação, tal como nos aponta Pfeiffer (2000). É, nesse sentido, que a autora chama a atenção para o fato de que:

[...] para que a função-autor se dê legitimamente [...] é preciso que se dê a negação da multiplicidade do sujeito e da pluralidade dos sentidos. Ela exige que o sujeito se submeta a esta dupla ilusão de modo a apresentar um texto bem dito (PFEIFFER, 2000, p. 24).

Tomo a ideia de Pfeiffer que nos move corajosamente no sentido de questionar a retórica nesse jogo de tirania da igualdade e de resistência, a partir da qual letrados e não letrados se colocam na não coincidência de sentidos entre os diferentes espaços do “mesmo”(?) território nacional na relação entre “dois mundos em dissensão: letrados e não letrados, sob a aparente normalidade, estabilidade, de um só mundo, de um só povo” (ibidem, p. 45). Desse modo, essa discursividade, segundo a autora:

[...] constrói um lugar da enunciação para a língua nacional em que língua, urbanização, escolarização, nação, se fazem contrapartes da ideia de civilidade. Língua nacional que constrói o lugar para se dizer no bem dizer. Sentidos que dão referência para um sujeito urbano escolarizado autorizado ou não autorizado a ocupar este lugar do bem-dizer (idem, p. 14).

Considerar esse sujeito escolarizado, civilizado, frente ao excluído, ao não letrado, nos diferentes espaços de institucionalização do ensino da língua (a Escola, a Universidade), coloca como ponto de reflexão a questão do discurso autoritário, que segundo Orlandi, por não legitimar o diferente, o não escolarizado, produz uma intervenção estancando a contradição, a polissemia, não permitindo a “reversibilidade” (ORLANDI, 1998, p. 17). Reversibilidade entendida pela autoria como possibilidade de que haja movimento e intercambialidade nas posições, por exemplo, aluno/professor e de que haja igual legitimidade no processo discursivo. Este pensamento dialoga com a ideia de Pfeiffer de que:

[...] levar o político para dentro da escola significa, pois, deslocar esta sobreposição que esvazia os sentidos da autoria, da cidadania, colocando o sujeito na posição de e não em vias de ter condição de estar na posição de. Deslocamento em que comparecem sentidos contraditórios, imersos em jogos identitários constituídos por memórias do dizer conflitantes. Deslocamento para o qual não basta uma vontade individual, pois que joga o imaginário com sua força consistente, eficaz e estabilizadora. Pensar no político dentro da escola, indissociando o ético do político, não implica, pois, na busca de responsáveis pelos sentidos que estão em jogo no gesto de qualificar um texto escolar como mal-sucedido ou retórico, por exemplo. Estes sentidos estão postos, não pelas individualidades, mas pela interdiscursividade. Porém, no gesto mesmo de compreender os efeitos e funcionamentos dos sentidos que conformam o bem ou o mal dizer, abrem-se espaços outros para possíveis outros gestos de interpretação entre sujeitos, para sujeitos (PFEIFFER, 2000, p. 173).

Além disso, a partir de tais reflexões sobre a questão do sujeito, da língua, do ensino da língua e do discurso nesse en(tre)lço da história das ideias linguísticas no Brasil com a Análise do Discurso, podemos dizer que as diferentes posições, por exemplo, (letrado/não-letrado, aluno/professor) seja pela tomada do discurso pedagógico ou do discurso dominante se constituem de gestos de interpretação diferentes, constituindo diferentes formações discursivas e ideológicas. E para Orlandi (1998, p. 17), “isto quer dizer que na relação professor/aluno deve haver um espaço de jogo que possibilite a transferência, trabalho de memória que permite a repetição histórica, deslocamentos de sentidos”.

“Daí a necessidade de se pensar o gesto de interpretação como lugar da contradição” (ORLANDI, 1998, p. 16) sendo aquilo que “permite o dizer do sujeito pela repetição (efeito do já-dito) e pelo deslocamento (historicização)” (*ibidem*, p. 16).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. R. P. *L'instruction publique au Brésil*. Rio de Janeiro: Leuzinger & Filhos: 1889.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.
- _____. *Histoire des idées linguistiques*. Tomes 1 et 2. Liège: Madarga, 1992.
- BALDINI, L. S. *A nomenclatura gramatical brasileira interpretada, definida, comentada e exemplificada*. Dissertação de mestrado, IEL-Unicamp, 1999.
- DIAS, L.F. *Os sentidos do idioma nacional: as bases enunciativas do nacionalismo lingüístico no Brasil*. Pontes: Campinas, 1996.
- DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA *Estatística da instrução*, I parte, Estatística Escolar, vol. I, Rio de Janeiro, 1916.
- FERREIRA, A. C. F. *A lingüística entre os nomes da linguagem – uma reflexão na história das idéias lingüísticas no Brasil*. 2009. 249 f. Tese (Doutorado em Linguística) – IEL, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.
- _____. A análise de discurso e a constituição de uma história das ideias linguísticas no Brasil. *Fragmentum*, n. especial, p. 17-47, jul/dez 2018.
- GALLO, S. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1993.
- GUIMARÃES & ORLANDI, (orgs) *Língua e cidadania – o português no Brasil*. 1 ed. Pontes, Campinas, 1996.
- GUIMARÃES, E. História da gramática no Brasil e ensino, *Relatos*, n. 5, IEL, Campinas, outubro de 1997.
- GUIMARÃES, E. *Língua de civilização e línguas de cultura: a língua nacional no Brasil*, Mimeo, 1997.
- LAGAZZI-RODRIGUES, S. *A discussão do sujeito no movimento do discurso*. Tese de doutorado. IEL/Unicamp, Campinas, 1998.
- MARJANI, B. S. C. L' institutionnalisation de la langue, de la mémoire et de la citoyenneté au Brésil durant le XVIII^e Siècle: le rôle des Académies Littéraires et de la politique du Marquis de Pombal. *Langages*, n. 130, Larousse, Paris, 1998.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Ed Pontes, 1983.
- ORLANDI, E. P. *Terra à vista! - discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. Ed. Unicamp/Cortez Ed., São Paulo/Campinas, 1990.
- ORLANDI, E. P. A língua brasileira. *Anais da Abralin*, SBPC, São Paulo, 1993.
- ORLANDI, E. P. *O discurso dos naturalistas*, 1993, mimeo.
- ORLANDI, E. P. (1997a) O estado, a gramática, a autoria. *Relatos*, n. 4, IEL, Campinas, junho de 1997a.
- ORLANDI, E. (1997b) "Gramática, gramatização e a emergência dos primeiros gramáticos brasileiros. Estudos da linguagem: limites e espaços. *Anais do VI Congresso da ASSEL-RJ*, ed. UFRJ, RJ, 1997b.

- ORLANDI, E. (1998) Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. *Rua (Unicamp)*, v. 4, n. 1, 1998.
- ORLANDI, E. P. (1999a) Do sujeito na história e no simbólico. *Escritos*, n. 4, Labeurb/Unicamp, Campinas, 1999.
- ORLANDI, E. P. (1999b) N/ó limiar da cidade. *RUA Especial* – n. 1. Jornada Científica Urbanizar a Cidade, Nudecri! Unicamp, Campinas, 1999.
- ORLANDI, E. (Org.) *História das ideias linguísticas: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional*. Cáceres: UNEMAT/Campinas: Pontes, 2001.
- PÊCHEUX, M. (1969) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Ed. Unicamp, Campinas, 1990
- PÊCHEUX, M & FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F e HAK, T (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- PÊCHEUX, M. *Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: ed da Unicamp, 1990.
- PFEIFFER, C. R. C. *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito*. 2000. 185 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
- SILVA, M. V. Alphabétisation, écriture et oralité. *Langages*, 130, Paris, 1998.
- SILVA, M. V. da *Historia da alfabetização no Brasil: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização*. Tese de Doutorado, IEL, Unicamp, 1998.
- SILVA-LISBOA, B. da *Annaes do Rio de Janeiro (A descoberta e conquista deste paiz, a fundação da cidade com a historia civil e ecclesiastica, até a chegada d'El Rei Dom João VI ; além de noticias topographicas, zoologicas, e botanicas)*, tomo I. Rio de Janeiro, 1834.
- SOUZA, R. A. de *O império da eloquência - retórica e poética no Brasil Oitocentista*. Ed. UERJ/EdUFF, Rio de Janeiro, 1999.
- VILLALTA, L. C. O que se fala, o que se lê: língua, instrução e leitura. *História da Vida Privada no Brasil*. Vol. 1, Companhia das Letras, São Paulo, 1997.

Redutoras ou interacionistas: quais são as concepções de leitura dos graduandos em Letras da UNIR – Porto Velho/RO?

Reductive or interactionist: what would be the reading notions of UNIR- Porto Velho undergraduates students of the Portuguese Language Course and its Literatures?

Sara Pereira dos Santos¹

Geane Valesca da Cunha Klein²

Resumo: No que tange ao ensino de língua portuguesa, podemos afirmar que no imaginário coletivo essa prática tem sido mais relacionada ao fracasso que ao sucesso. Esse quadro permanece insatisfatório devido à persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas. Tendo em vista essas questões, é necessário não apenas falar sobre o assunto, como também, apontar caminhos para melhorar o ensino. Assim sendo, o presente artigo justifica-se na medida em que se propõe não somente a identificar as concepções de leitura apresentadas pelos graduandos do Curso de Letras Português e suas Literaturas da Universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho, como também almeja problematizar as implicações destas concepções nas práticas de ensino aprendizagem da Língua Materna. Como procedimento metodológico, foi utilizada a pesquisa-ação. Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionários estruturados com perguntas referentes às concepções de leitura dos discentes do curso em questão. Com a coleta desses dados, através das respostas dos envolvidos, promovemos um tratamento quantitativo e, sobretudo, qualitativo dos dados, refletindo e analisando-os frente às pesquisas teóricas realizadas previamente, as quais foram desenvolvidas por: Antunes (2003), Silva (1998, 1999), Sim-Sim (2007), Thiollent (1986), Kleiman (1989, 2002), Koch e Elias (2008), PCN (1997).

Palavras-chave: Leitura; Língua Portuguesa; Curso de Letras.

Regarding Portuguese language teaching, we can say that in the collective imagination this practice has been more related to failure than success. This picture remains unsatisfactory due to the persistence of a pedagogical practice that still maintains the reductionist approach of the word and phrase -- both not contextualized. Given these issues, it is necessary to address the discussion of the subject, and also to signalize ways to improve teaching. Therefore, this paper aims to identify the reading perspectives presented by undergraduates students of the Portuguese Language Course and its Literatures of the Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. Also, the paper aims to problematize the implications of these conceptions on mother tongue learning/teaching practices. As a methodological procedure, action research was used and the application of structured questionnaires regarding the reading conceptions of the students selected for the sample. We worked on a quantitative and qualitative treatment of the data, analyzing the responses in the light of previous theoretical research, considering the work developed by: Antunes (2003), Silva (1998), 1999), Sim-Sim (2007), Thiollent (1986), Kleiman (1989, 2002), Koch and Elias (2008), PCN (1997).

Keywords: Reading; Portuguese language; Portuguese Language course.

Considerações iniciais

O estudo aqui apresentado trata acerca das concepções de leitura dos graduandos em Letras da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) e resulta de uma

¹ Pesquisadora do Programa de Mestrado em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

² Professora Adjunto I da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

investigação a respeito das concepções de leitura apresentadas pelos acadêmicos matriculados no Curso de Letras da referida instituição, campus de Porto Velho, no início do segundo semestre do ano de 2018 e que consentiram livremente em participar da pesquisa.

Uma vez que os graduandos (professores em formação) da UNIR obterão após a conclusão do curso a permissão de licenciatura no âmbito do ensino de língua materna, este trabalho justifica-se na medida em que se propõe a identificar e problematizar a respeito das concepções de leitura apresentadas por esses graduandos. Neste sentido, a contribuição estende-se do âmbito acadêmico para o social, haja vista que os egressos do curso atuarão na educação básica e serão os responsáveis pelo ensino de Língua Portuguesa e Literatura das próximas gerações de alunos das escolas do município de Porto Velho e região.

Levando isso em consideração, propusemo-nos a identificar quais as concepções básicas de leitura que fundamentarão a futura atuação profissional dos licenciados em Letras da Unir/Porto Velho (RO). Assim, tivemos a pretensão de responder aos seguintes questionamentos: quais são as concepções de leitura que estes graduandos apresentam? Essas concepções são redutoras ou interacionistas? Como essas concepções possivelmente afetarão o futuro exercício da profissão? Qual o papel que os acadêmicos atribuem à leitura no conjunto de práticas que envolvem o ensino de Língua Materna?

Partimos da hipótese de que os discentes ingressantes no curso de Letras (matriculados nos primeiros períodos do curso) ainda possuem uma visão redutora e tradicional de leitura. Em contrapartida, acreditamos que os discentes concluintes (matriculados nos últimos períodos do curso), possuem uma visão interacionista, mais próxima das sugeridas pelos PCN e percebem a leitura como parte essencial do processo de ensino aprendizagem de Língua Materna.

Nosso objetivo geral foi identificar as concepções de leitura apresentadas pelos graduandos da UNIR, discutindo as implicações destas concepções nas práticas de ensino-aprendizagem da Língua Materna. Especificamente, intencionamos identificar, a partir das respostas aos questionários, as concepções de leitura apresentadas pelos alunos da UNIR; refletir e analisar, considerando a prevalência das respostas, como cada turma concebe a leitura e que importância social atribui a ela; identificar se as concepções de leitura apresentadas pelos graduandos fundam-se em perspectivas

mais redutoras ou mais interacionais de ensino de língua; analisar se no decorrer do Curso de Letras Português as concepções de leitura apresentadas pelos alunos dos diferentes períodos do curso são similares ou se, ao longo da formação, os discentes passam a refletir de maneira diferenciada sobre as práticas de leitura e o papel por ela desempenhado no ensino de língua materna.

Conforme já mencionado, esta pesquisa almeja detectar quais são as concepções de leitura apresentadas pelos acadêmicos da UNIR e, uma vez que as pesquisadoras fazem parte da população alvo (uma enquanto docente, a outra como discente), classificamos essa pesquisa como pesquisa-ação. Adotamos como procedimento metodológico inicial uma pesquisa bibliográfica, utilizando fontes como livros e artigos científicos, para o desenvolvimento dessa metodologia também houve o envolvimento direto das pesquisadoras com os sujeitos da pesquisa. Em seguida operou-se uma pesquisa de campo, coletando dados junto à população alvo do estudo. Os dados analisados foram coletados por meio da aplicação de questionários estruturados a respeito das concepções de leitura dos discentes da UNIR, os quais consentiram livremente em participar da pesquisa. A análise desses dados permitiu que fosse efetivado um tratamento quanti-qualitativo, refletindo e analisando os dados obtidos frente às pesquisas teóricas realizadas previamente. Vale destacar que o questionário serviu para investigar e analisar o modo como os acadêmicos veem a leitura, tendo em vista comparar, se no decorrer do curso, as concepções de leitura são as mesmas, ou se os discentes atribuem à leitura concepções diferenciadas ao longo da formação proporcionada pelo curso.

Neste íterim, o estudo aqui sistematizado organizou-se da seguinte maneira: primeiramente são apresentadas algumas considerações gerais sobre leitura, a partir da revisão bibliográfica. Em seguida, apresenta-se uma teorização acerca das concepções redutoras e interacionistas de leitura. Por fim, apresenta-se o estudo de caso realizado com acadêmicos da Unir, dispondo os gráficos sistematizadores dos dados coletados e promovendo a discussão qualitativa.

1. Algumas considerações sobre leitura

Na atualidade, em se tratando da prática pedagógica e do ensino de Língua Portuguesa, a preocupação com as questões que circundam a temática da leitura tem se intensificado. Frequentemente são divulgadas notícias pela mídia em geral que

tendem a mostrar uma prática mais relacionada ao fracasso que ao sucesso. Em 2016, por exemplo, o Ministério da Educação divulgou os resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudante), da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômicos (OCDE). De acordo com a matéria divulgada, o desempenho médio dos estudantes brasileiros na avaliação de leitura foi de 407 pontos, valor insignificante e inferior à média dos estudantes dos países membro da OCDE, os quais obtiveram 493 pontos. Vale destacar que o desempenho médio na rede estadual foi de 402 pontos, enquanto na rede municipal observou-se desempenho médio de somente 325 pontos.

De acordo com Antunes (2003), o atual quadro de ensino de língua materna permanece insatisfatório devido à persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas, um ensino que não trabalha a idiossincrasia dos alunos, nem leva em consideração a importância de desenvolver suas competências reflexiva e discursiva, contribuindo apenas na formação de leitores ingênuos (reprodutores de significado) incapazes de atribuírem novos sentidos para a vida social através da criatividade, do posicionamento crítico. Diante disso, constata-se uma prevalência da técnica reducionista (método tradicional de ensino) que despreza os elementos fundamentais da leitura, os quais permitiriam refletir sobre o uso da língua oral e escrita, como sugerem os PCN:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. (BRASIL, 1998, p. 69).

Para contemplar o que está proposto nos PCN, o trabalho do professor passa a ser bem mais ampliado do que o mero ensino de um código e de suas regras de organização, composição e articulação, pois, conforme mencionado, a ato de ler não se trata apenas de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Embora a decodificação seja importante, visto que é considerada a primeira etapa para a atividade de leitura, cabe questionar se essa prática é suficiente para a formação de leitores competentes ou se é necessário ampliar as potencialidades.

Nas palavras de Silva (1998), para que o ensino de língua materna realmente faça sentido na aprendizagem dos educandos, uma das funções dos programas de leitura é o de exatamente desmistificar ou dessacralizar o processo de leitura. O ensino tradicional de Língua Materna segue arraigado ao repasse de informações gramaticais aos alunos, dos quais se espera o reconhecimento do código (a leitura como decifração) e a escrita como exemplo de correção ortográfica e gramatical (o conteúdo fica relegado a um plano inferior). Isso contribui para a fomentação de mitos sobre a leitura e os leitores, considerados como sujeitos dotados de capacidades cognitivas elevadas que permitem processar as informações e chegar à “verdade”.

De acordo com Kleiman (2002), o maior problema reside no fato de o professor, geralmente seguindo um livro didático, não permitir que o projeto de compreensão dos textos seja democraticamente compartilhado. Não raramente os professores lançam mão do texto como mero pretexto para avaliar o desempenho do aluno acerca das regras gramaticais e aferir a capacidade de decodificar mensagens do texto. Esse tipo de atitude revela-se enquanto uma prática reducionista que contribui apenas na formação de leitores alfabetizados, capazes de transformar os símbolos escritos em vocalizações orais, mas com pouca ou nenhuma preparação para compreender as ideias referenciadas pelo texto.

Diante deste quadro, destacamos que os professores enquanto mediadores do processo ensino-aprendizagem podem lançar mão dos textos como ponto de partida, mas não devem substituir o diálogo pedagógico, pois esse é responsável pela interação entre os sujeitos. Assim, é válido ressaltar que “ler é sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentido(s) através da compreensão-interpretação desses signos” (SILVA, 1999, p.16). Melhor dizendo, uma leitura interacionista comprometida com a formação de leitores competentes não pode se pautar por uma prática de leitura redutora, que prioriza apenas o decifrar de códigos. Mais do que isso, o texto deve proporcionar a interação, levando o leitor a desenvolver, por meio do ato da leitura, uma série de habilidades não só de ordem linguística, como também de ordem cognitivo-discursiva.

Ainda nesta linha de considerações, Silva (1998) afirma que a leitura deve exigir bem mais do que a soletração/memorização de palavras. É no ato da leitura que criamos argumentos para avaliar, desafiar e ser desafiado, decidir sobre veracidade, distorção ou autenticidade dos fatos, agindo e reagindo – nessa hora, o leitor precisa

pôr em prática todo o conhecimento adquirido ao longo da vida. Disto advém a importância de as práticas de leitura servirem também como espaços para discussões, diálogos, troca de experiências e compartilhamento das vivências. Essa interação motiva a turma e oferece ao aluno o direito de expressar seu ponto de vista. Além disso, proporciona ao docente a oportunidade de avaliar se os alunos estão compreendendo o conteúdo proposto e de, a partir do diagnóstico, planejar e executar intervenções futuras.

Em um ambiente de aprendizagem a partir da interação, o professor não coaduna com a formação de leitores ingênuos (reprodutores de pensamentos alheios), mas permite que os alunos possam detectar os possíveis sentidos evocados pelo texto, relacionando o conteúdo lido com o contexto social no qual o texto emerge. Desta maneira, o senso crítico do aluno se desenvolve na mesma medida em que ele se torna um leitor fluente, que além de compreender, consegue interpretar aquilo que leu, estabelecendo relações intertextuais e interseccionando texto e contexto.

Na visão de Silva (1998), uma vez que os professores passem a pautar o fazer pedagógico em práticas interacionistas, a escola deixa de promover leitores (meros decodificadores) e passa a construir sujeitos leitores – tão necessários à sociedade brasileira. Isso se torna possível a partir do momento em que, durante as atividades de leitura, o professor mediador proporcione um espaço e tempo adequados para que os alunos possam discutir ideias, expor interpretações individuais e partilhar experiências geradas pela compreensão da leitura. Por sua vez, o aluno não pode ser um mero receptáculo de informações, haja vista que a leitura é produção e não absorção acrítica. É preciso superar a representação de bom aluno como correspondente àquele que decora e reproduz o que lhe foi repassado. Daí a necessidade de o espaço escolar apresentar uma ambientação rica para que as atividades de leitura favoreçam a percepção sobre o papel da leitura na vida das pessoas. Vale lembrar que o educador, como promotor de aprendizagem, constitui-se em elemento decisivo no processo de formação do leitor. Por esse motivo, torna-se importante repensar continuamente acerca de sua prática pedagógica, primando por um trabalho que contemple práticas capazes de ampliar as possibilidades de participação do aluno na sociedade.

Ademais, as práticas de leitura têm papel fundamental na ampliação do senso crítico e no aprimoramento das habilidades dialógicas, pois é através delas que o

sujeito pode adquirir novas informações ou expandir conhecimentos necessários para a expressão oral e escrita. Entretanto, muitas vezes a escola desenvolve um ensino descontextualizado que não trabalha a idiosincrasia dos alunos, nem leva em consideração a importância de desenvolver as competências reflexiva e discursiva. Em consequência disso, parte significativa dos estudantes tem um nível de leitura abaixo dos considerados razoáveis para a idade escolar e muitos chegam às universidades com problemas de leitura e escrita.

De acordo com Silva (1999), parece não haver muita dúvida de que a maneira como a pessoa elabora um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente em sua forma de agir quando esse processo é acionado nas situações concretas da vida. Assim sendo, importa observar que o ensino de língua portuguesa está em relação direta com as concepções de língua e linguagem assumidas, pois é a partir delas que o professor decide sobre o quê, o como e o porquê ensinar. Nesse sentido, almejando discutir as implicações destas concepções nas práticas de ensino da Língua Portuguesa como língua materna, faremos uma breve exposição teórica sobre as concepções redutoras e as concepções interacionistas de leitura, advindas dos estudos de Silva (1999) e presentes também nas discussões promovidas por Koch & Elias (2008), Kleiman (1989) e Sim-Sim (2007), embora as últimas autoras não usem essa designação.

2. Concepções redutoras e interacionistas de leitura

Vale destacar que as noções de 'prática redutora' e de 'prática interacionista', de que lançamos mão para fundamentar esse trabalho e proceder à análise dos dados, foram desenvolvidas por Ezequiel Theodoro da Silva (1999) no artigo *Concepções de Leitura e suas Consequências no Ensino* – o qual trata a respeito das concepções de leituras encontradas junto a professores do ensino fundamental, destacando suas relações com as atividades de ensino.

Configuram-se como concepções redutoras aquelas que ignoram os elementos fundamentais da leitura, diminuindo a atividade interativa altamente complexa de produção de sentido. Por outro lado, nas concepções interacionistas a leitura passa a ser vista como uma atividade de produção de sentido, pela qual o leitor realiza um trabalho ativo não só de interpretação, mas também de compreensão do texto.

Através dessa concepção espera-se que o sujeito critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute e, principalmente, seja capaz de dar sentido e significado ao que lê. Vale ressaltar que a riqueza maior de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores. Sentidos esses que podem até não ter sido previstos pelo produtor do texto, haja vista que quando um texto inicia a sua circulação em sociedade, não há como prever exatamente quais sentidos ele terá nos diferentes contextos em que poderá ser inserido.

Ademais, em se tratando de leitura, não podemos esquecer que “a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o reconhecimento do código linguístico, uma vez que o texto não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo” (KOCH & ELIAS, 2008, p.11). Nesse sentido, as atividades de leitura comprometidas com a formação de leitores competentes não podem se pautar por uma prática redutora. Podemos enquadrar a perspectiva assumida por Koch & Elias (2008) como correspondente à concepção interacionista, pois, para as autoras, o texto assume um lugar de interação (autor, texto e leitor). Desta feita, o leitor é levado a praticar, no ato da leitura, uma série de habilidades – tanto de ordem linguística, como de ordem cognitivo-discursiva.

Koch & Elias (2008) também consideram relevante ressaltar que para a produção de sentido de um texto, faz-se necessário levar em conta o contexto, o qual fundamentará toda a atividade de interpretação. Assim, podemos dizer que o contexto determina a construção de sentido: é através dele que o leitor obtém o privilégio de se colocar diante da leitura. Ou seja, a partir do momento em que o leitor recupera informações relativas ao momento sócio-histórico de produção do texto, torna-se capaz de levantar hipóteses de leitura, as quais podem ser validadas ou não no percurso da leitura. Esse processo de levantamento e validação de hipóteses toma como ponto de partida as pistas que o texto oferece para reconstruir um sentido que possa ser compatível com a proposta apresentada pelo seu produtor.

Outro fator importante para a compreensão de um texto, de acordo com Kleiman (1989), é o conhecimento prévio, o qual é mobilizado pelo leitor no ato da leitura. O conhecimento prévio corresponde ao que o leitor já sabia antes do contato com o texto a ser lido e está imbuído de todo conhecimento adquirido ao longo da vida do leitor. Segundo a autora, é mediante essa interação de diversos níveis de conhecimentos, tais como o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo que o

leitor consegue atribuir sentidos ao texto. Destarte, se houvesse uma total ausência desses conhecimentos seria impossível para o leitor a compreensão de qualquer texto.

É preciso reconhecer ainda, segundo Kleiman (1989, p. 27), que a leitura “implica uma atividade de procura por parte do leitor”. Deste modo, durante o ato da leitura, o leitor é convidado a pôr em prática todo seu conhecimento linguístico ou extralinguístico – desde a capacidade de articular e combinar sons em português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso dessa língua. Ou seja, para realizar o ato de leitura de qualquer texto, é inevitável que o leitor faça uso de conhecimentos adquiridos ao longo da sua vida. Neste ínterim, quanto mais o leitor for conhecedor dessas habilidades, maior facilidade terá para o entendimento do texto. Em razão disso, cabe a escola promover, no ambiente escolar, atividades de ensino que realmente contribuam com uma prática interacionista. Porém, o que se percebe, conforme já foi mencionado, é a persistência de uma prática tradicional de ensino.

Segundo Kleiman (2002), a conservação de uma prática tradicional que segue técnicas redutoras é justificada não somente pelo corpo docente, como também por gestores escolares, sob o argumento da escassez de materiais didáticos e, principalmente, devido ao desinteresse dos alunos em relação às atividades de leitura. Entretanto, a insistência desse desafio pela leitura por parte dos alunos decorre da falta de oportunidade e de propostas que lhes permitam desvendar as diversas possibilidades proporcionadas pela atividade de ler. Isso nos leva a perceber também o eventual desinteresse do educador em ensinar a ler – o qual esmorece no primeiro obstáculo que é lutar contra a resistência do aluno. Em consequência disso, permanecem as práticas desmotivadoras sustentadas por um entendimento limitado e equivocado do que seja ensinar português e do que seja ampliar as competências e habilidades de leitura. Disto decorrem concepções que pouco contribuem para formar leitores eficientes.

A primeira dessas concepções, segundo Kleiman (2002), diz respeito ao uso do texto como conjunto de elementos gramaticais, o qual é tomado como mero pretexto para o ensino de regras gramaticais. Assim, usa-se o texto para que nele os alunos procurem adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas, dentre outras atividades que levam em consideração apenas o significado dicionarizado ou a função sintática

das palavras, desconsiderando o contexto em que o texto está inserido e que afeta a atribuição de sentidos válidos.

Logo em seguida, aparece o texto como repositório de mensagens e informações, nessa concepção o aluno é convidado a ler palavra por palavra para chegar à mensagem do texto. Segundo essa perspectiva, o papel do leitor consiste em apenas extrair do texto essas informações e, por consequência dessa atitude, forma-se um leitor passivo que, quando não consegue extrair o sentido do texto, acomoda-se facilmente a essa situação. Ademais, a leitura como decodificação constitui-se como uma prática empobrecedora, pois a busca pela ideia central limita o aluno a responder uma pergunta sobre alguma informação do texto, negando-lhe o direito de praticar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, reduzindo os seus limites de compreensão perante a leitura do texto. Não raramente, a leitura também é usada como forma de avaliação, atribuindo-se ao aluno a função de ler o texto em voz alta para avaliar se ele é capaz, no ato da leitura, de obedecer às pontuações e dar a devida entonação que o texto exige.

De acordo com Silva (1999), as consequências dessas concepções redutoras são devastadoras para a aprendizagem dos alunos, pois elas operam em sentido contrário ao objetivo maior da escola – que é contribuir com a formação de cidadãos leitores capazes de produzir novos sentidos para a vida social através da criatividade e do posicionamento crítico. Assim, ao assumir práticas redutoras, a escola contribui apenas com a formação de leitores ingênuos. Dito de outro modo, enquanto a leitura servir apenas para avaliar o desempenho do aluno em conhecer as regras gramaticais e aferir a sua capacidade em decodificar mensagens do texto, teremos apenas leitores capazes de reproduzir significados – pois esse método tradicional de ensino não colabora para que o aluno expresse seu ponto de vista diante do conteúdo ministrado.

É válido ressaltar ainda, de acordo com Silva (1999), que a leitura deve ser sempre uma prática social de interação com signos, permitindo a produção de sentidos através da compreensão-interpretação. Devemos destacar que a maior riqueza de um texto reside na sua capacidade de evocar múltiplos sentidos entre os leitores, o que nos leva a perceber que uma escola comprometida com a formação de leitores competente deve se diferenciar das definições redutoras de ensino descritas anteriormente.

Em essência, a leitura, conforme Silva (1998), deve sempre caracterizar-se como um dos processos que possibilitam a participação do homem na vida em sociedade, em termos de compreensão do presente e passado e em termos de possibilidades de transformação sociocultural futura. Deste modo, a leitura (por ser um instrumento de aquisição, transformação e produção do conhecimento), se acionada de forma crítica e reflexiva dentro ou fora da escola, levanta-se como uma forma eficiente e eficaz de combate à alienação, permitindo às pessoas e aos grupos sociais o exercício da liberdade e do uso do senso crítico nas diferentes dimensões da vida.

Certamente muita coisa deve ser revista para que essas mudanças aconteçam de maneira satisfatória. Um primeiro passo é proporcionar um ambiente de trabalho adequado, principalmente, garantindo melhorias no acervo da biblioteca escolar, pois a escassez de obras é um dos motivos elencados pela maioria dos professores como justificativa para a manutenção de uma prática redutora.

Nota-se ainda que a insistência desse método redutor é sustentada pela falta de conhecimento acerca dos diferentes gêneros textuais e suas consequentes práticas de leitura. Isso poderia ser sanado com uma formação continuada de qualidade, por meio de cursos de aperfeiçoamento e também com o oferecimento de melhores condições de exercício do magistério – incluindo aí uma remuneração digna que permitisse ao próprio professor a ampliação de seus conhecimentos específicos e de mundo, sem necessidade de acumular serviços para conseguir pagar as contas e sobreviver.

Ao referir-se a essa mudança necessária de paradigma, no sentido de motivar e fundamentar uma reorientação dessa prática, Sim-Sim (2007) sustenta que atividades de leitura devem ser vistas pela escola como condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional, pois a leitura, de maneira geral, assegura ao leitor conhecimento. É através do texto que o leitor adquire habilidades idiossincráticas, haja vista que, além de contribuir com a expansão lexical do indivíduo, torna-o apto para a realização de muitas atividades diárias, como ler um jornal ou verificar a bula de um medicamento e, até mesmo, enviar uma mensagem escrita pelo telefone móvel.

De acordo com Sim-Sim (2007), é possível ensinar a ler, mas para isso, o mediador deve adotar em sua prática pedagógica diferentes estratégias de leitura que

facilitem a aprendizagem do educando. Estas estratégias devem contemplar o desenvolvimento linguístico, a estimulação do comportamento leitor e a ampliação do conhecimento experiencial sobre a vida e o mundo. Assim sendo, é preciso reconhecer que o educador, como promotor de aprendizagem, deve estimular o gosto e o prazer da leitura desde cedo nas crianças, tendo em vista atingir o objetivo fundamental de preparar leitores fluentes.

3. As concepções de leitura mais frequentes entre alunos do curso de Letras: um estudo de caso na UNIR/RO

Neste item, apresentamos, com base nas pesquisas teóricas realizadas previamente, uma análise dos dados obtidos através da aplicação dos questionários junto aos acadêmicos da UNIR. Para isso, levamos em consideração o grau 1 de importância que os discentes atribuíram nas concepções de leitura consideradas pertinentes e em consonância com os seus pressupostos sobre as práticas de leitura e sobre o ensino de Língua Portuguesa.

Os dados foram coletados nas salas de aula do segundo, quarto, sexto e oitavo períodos do curso de Letras da UNIR/Porto Velho (RO). Participaram todos os alunos que decidiram assim fazer, após uma breve explicação a respeito dos propósitos da pesquisa e da apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido. Vale destacar que houve uma participação maciça dos alunos presentes no dia da coleta de dados e que não houve qualquer tipo de resistência ou coação que comprometesse a qualidade dos resultados obtidos. Após assinatura do termo de consentimento, foi oferecido aos alunos o questionário estruturado contendo vinte (20) frases assertivas, as quais deveriam ser numeradas conforme a importância que eles atribuíssem à informação contida na asserção. Reproduzimos abaixo o enunciado de orientação e as assertivas que originaram os dados, tendo em vista facilitar a compreensão dos gráficos que serão apresentados logo mais.

Figura 1: Instrumento de Coleta de Dados

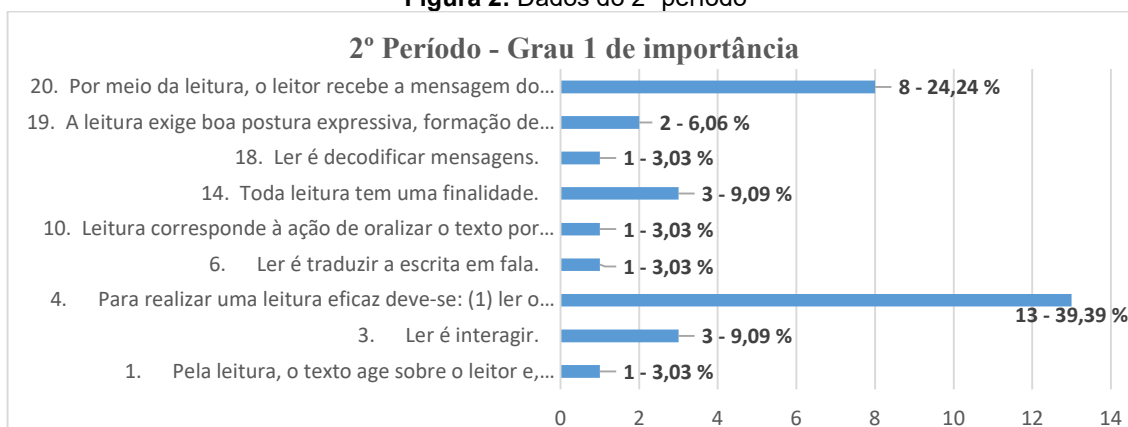
- | |
|--|
| <p>Numere por ordem de relevância, as assertivas que você considera consoantes a sua concepção de leitura (não há número mínimo ou máximo de opções).</p> <ol style="list-style-type: none">1. () Pela leitura, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto.2. () Ler é dar respostas a sinais gráficos.3. () Ler é interagir.4. () Para realizar uma leitura eficaz deve-se: a) ler o texto (silenciosamente e/ou em voz alta), b) sublinhar palavras desconhecidas, c) verificar o vocabulário, d) responder a um questionário de compreensão/interpretação, e) realizar exercícios de gramática e f) escrever uma redação.5. () Ao ler, o sujeito articula ideias dentro de uma organização específica, o que lhe possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade. |
|--|

6. () Ler é traduzir a escrita em fala.
7. () Para efeito de reprodução e avaliação de um texto, um único significado protocolar é privilegiado.
8. () O processo de interpretação demarca a abordagem do texto pelo leitor de modo que a compreensão vá se constituindo ao longo da leitura em si.
9. () Ler é apreciar os clássicos.
10. () Leitura corresponde à ação de oralizar o texto por parte do leitor.
11. () Quando um texto passa a circular em sociedade, não há como prever que sentido(s) ele terá.
12. () Ler é conviver com diferentes tipos de textos, estabelecendo os propósitos para as suas práticas de interlocução.
13. () Ler é produzir sentido(s).
14. () Toda leitura tem uma finalidade.
15. () Ler é seguir os passos da lição do livro didático.
16. () Ler é compreender e interpretar.
17. () Repertórios diferentes produzirão diferentes sentidos ao texto.
18. () Ler é decodificar mensagens.
19. () A leitura exige boa postura expressiva, formação de unidades frasais entre os enunciados orais, obediência às pausas de pontuação, etc.
20. () Por meio da leitura, o leitor recebe a mensagem do texto.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir da leitura de Silva (1999).

Para dar início a essa reflexão, começaremos pela turma do 2º período. Conforme podemos observar, no gráfico abaixo, a maioria dos acadêmicos assinalou a assertiva que indicava: “por meio da leitura, o leitor recebe a mensagem do texto e para realizar um trabalho eficaz deve-se: (1) ler o texto (silenciosamente e/ou em voz alta, (2) sublinhar palavras desconhecidas, (3) verificar o vocabulário (4) responder a um questionário de compreensão/interpretação, (5) realizar exercícios gramaticais e (6) escrever uma redação”.

Figura 2: Dados do 2º período



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados coletados.

Podemos afirmar, de acordo com Kleiman (2002), que esse roteiro reproduz a proposta de trabalho de uma parcela dos livros didáticos e ainda é aderida por muitos professores. Uma concepção redutora que lança mão do texto como mero pretexto

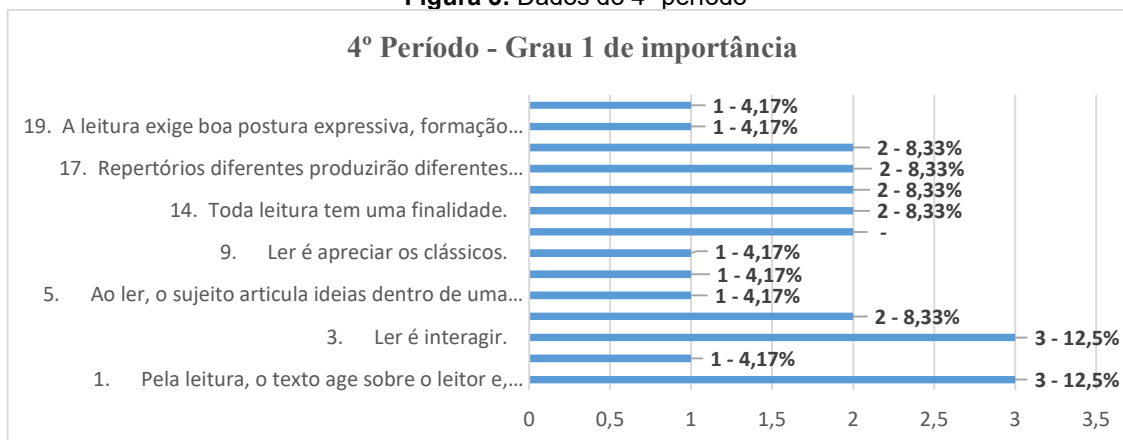
para avaliar o desempenho do aluno em conhecer as regras gramaticais e aferir a sua capacidade em decodificar mensagens do texto. Em consequência disso, permanecem as práticas desmotivadoras sustentadas por um entendimento limitado e equivocado do que seja ensinar português.

Em segundo lugar, os acadêmicos do segundo período assinalaram a assertiva pela qual “Por meio da leitura, o leitor recebe a mensagem do texto”. Sobre essa assertiva, devemos considerar que ela, conforme a visão de Silva (1999), corresponde a uma concepção extremamente problemática, pois indica uma passividade do leitor no que se refere à produção de sentidos. Aqui a leitura não é vista como uma prática social de interação com signos, cabendo ao leitor apenas a função de receber a mensagem do texto. Entendemos que o sentido de um texto deve ser construído na interação entres os leitores, no entanto, nesta concepção reducionista, é usurpado o direito desses leitores expressarem suas ideias, suas interpretações individuais, para assim, partilharem experiências geradas pela compressão da leitura, elementos fundamentais para a formações de leitores fluentes.

Tendo em vista esses aspectos levantados, podemos dizer que as assertivas assinaladas pela maioria dos acadêmicos do segundo período indicam perspectivas mais redutoras e pautadas em um método tradicional de ensino, cujo foco concentra-se apenas no decifrar do código. Esse tipo de prática pedagógica é devastadora para a aprendizagem dos educandos, pois opera em sentido contrário ao objetivo maior da escola, que é contribuir com a formação de cidadãos leitores capazes de produzir novos sentidos para a vida social através da criatividade e do posicionamento crítico.

A seguir, apresentamos o gráfico indicativo das assertivas assinaladas pelos graduandos matriculados no quarto período do Curso de Letras:

Figura 3: Dados do 4º período



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados coletados.

Como podemos observar no gráfico acima, os acadêmicos do quarto período apresentam uma maior dissipação das escolhas. Nossa hipótese, para essa situação, é de que após um ano e meio, os acadêmicos já entraram em contato com outras concepções de leitura e, embora ainda façam escolhas bastante divergentes entre si, isso revela uma certa desestabilização da visão tradicional de leitura e do próprio objetivo do ensino de Língua Portuguesa. Dentre as assertivas assinaladas pelos graduandos, as que mais se destacaram foram: “pela leitura, o texto age sobre o leitor e, retrodinamicamente, o leitor age sobre o texto” e “ler é interagir”. Essas perspectivas, de acordo com Silva (1999), desprezam as práticas redutoras de leitura, aquelas que ignoram os elementos fundamentais da leitura diminuindo a sua atividade interativa altamente complexa de produção de sentido. Assim, passa-se a pensar acerca da interação texto e leitor e a compreender que o leitor, a partir de seu conhecimento prévio e da observação do contexto no qual o texto se insere, é levado a mobilizar uma série de habilidades tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo discursiva, tendo em vista produzir sentidos.

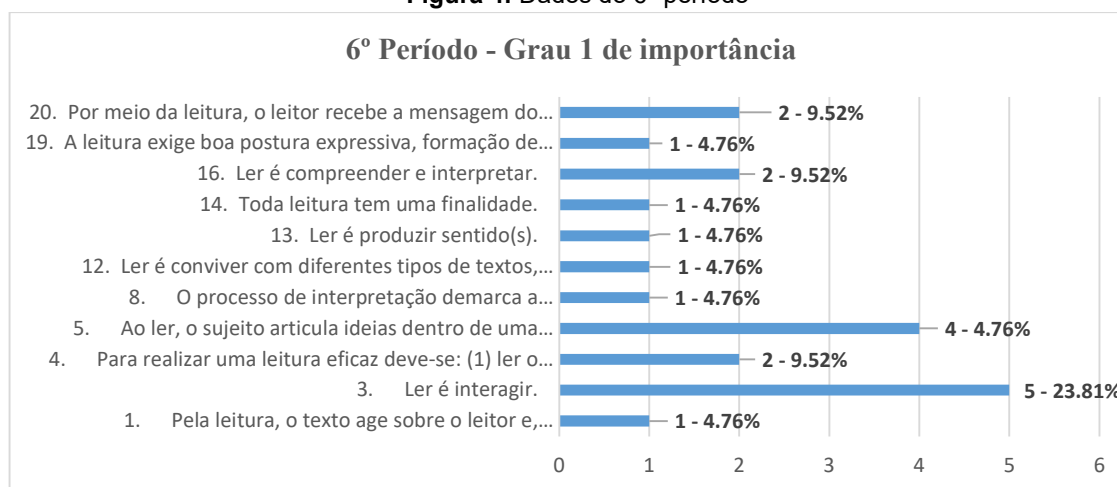
Contudo, é possível perceber que a turma ainda não tem muita clareza sobre essas concepções, visto que 8,33% dos graduandos também atribuem importância à seguinte perspectiva redutoras: “ler é decodificar mensagem e para realizar uma leitura eficaz deve-se: (1) ler o texto (silenciosamente e/ou em voz alta, (2) sublinhar palavras desconhecidas, (3) verificar o vocabulário (4) responder a um questionário

de compreensão/interpretação, (5) realizar exercícios de gramática e (6) escrever uma redação”.

De acordo com Kleiman (2002), essa perspectiva corresponde a uma prática empobrecedora que não chega a ser nem uma sequência didática, mas revela-se como uma sequência de ações propostas pelo livro didático. Segundo a autora, esse tipo de método em nada modifica a visão de mundo do leitor, pois limita-o a responder uma pergunta sobre alguma informação do texto, negando-lhe o direito de praticar seus conhecimentos prévios sobre o assunto, o que é bem pior, sem demonstrar propósitos, posicionamentos, sentimentos, atitudes, reduzindo assim os seus limites de compreensão perante a leitura.

Em virtude do que foi mencionado, é imprescindível que esses discentes tenham mais clareza no que se refere às diferenças entre essas concepções de leitura. Nesse sentido, Silva (1999) enfatiza que a maneira pela qual a pessoa pensa um determinado processo (ler, escrever, participar, comunicar-se com, ensinar, aprender, trabalhar, etc.) influencia diretamente as suas formas de agir quando esse processo é acionado na prática em situações concretas de vida. Posto isto, é válido lembrar que o ensino depende das concepções de língua e linguagem do professor, pois é a partir dessas concepções que ele poderá refletir sobre o quê, o como e o porquê ensinar. A seguir apresentamos as assertivas que foram assinaladas pelos acadêmicos do sexto período do Curso de Letras:

Figura 4: Dados do 6º período



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados coletados.

Na turma do 6º período, os dados revelam uma distribuição de perspectivas mais interacionista, de modo que um percentual de 23,81% aponta para a frase

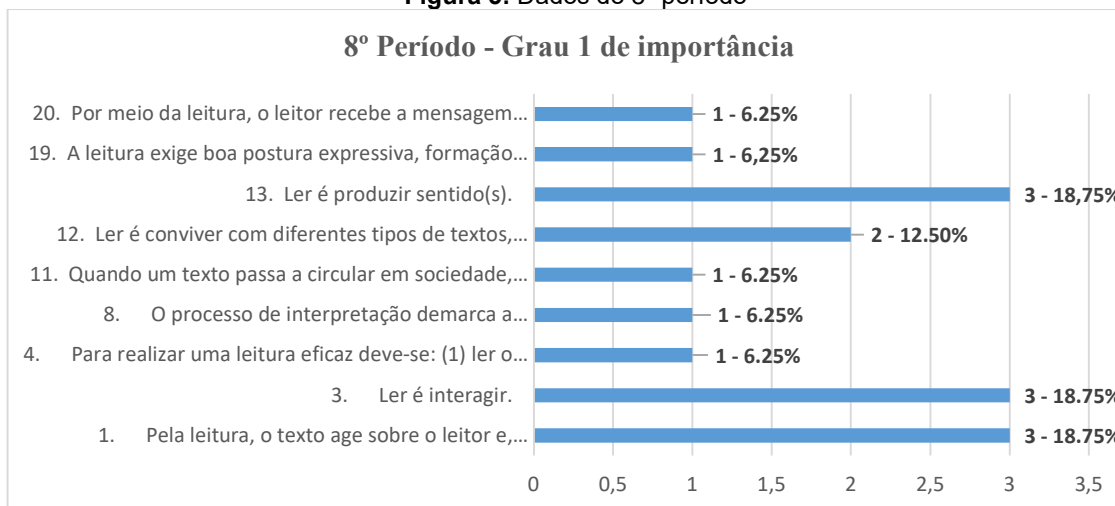
segundo a qual “ler é interagir” e um percentual de 19,05% para a perspectiva de que “ao ler, o sujeito articula ideias dentro de uma organização específica, o que lhe possibilita a produção ideacional de determinados referenciais de realidade”.

Levando em consideração os dados apresentados, entende-se que a maioria da turma do sexto período considera que a leitura é bem mais do que o ensino mecânico (estudo das palavras). Silva (1999) argumenta que ao assumir essa concepção de ensino, o mediador estará contribuindo com uma prática interacionista, isto é, privilegia-se um método de ensino mais denso, uma vez que a leitura passa a ser vista como uma atividade de produção de sentido, pela qual o leitor realiza um trabalho ativo não só de interpretação, mas também de compreensão. Nessa perspectiva, espera-se que o sujeito critique, contradiga ou avalie a informação que tem diante de si, que a desfrute e, principalmente, seja capaz de dar sentido e significado ao que lê.

Sob outra perspectiva, a frase 4 (que pode se assemelhar a um passo-a-passo do livro didático) ainda nos chama atenção, uma vez que ocupa importância relevante entre os acadêmicos, atingindo um percentual de 9,52%. Nas palavras de Silva (2005), essa rotina de dependência que recai sobre a escola e sobre o professor acaba por instruir encaminhamentos estreitos, em nada contribuindo para o desenvolvimento discursivo e reflexivo dos educandos. Enquanto a maioria das escolas e, mais especificamente, a maioria dos professores, não entenderem que ler é interagir para produzir sentidos, e não para produzir os sentidos protocolados e cristalizados por quem quer que seja, uma mudança para melhorar esse quadro de ensino de língua materna ficará cada vez mais distante. Destarte, o professor mediador é o elemento decisivo no processo de formação do leitor, por esse motivo, deve repensar sua prática pedagógica e abrir mão do ensino tradicional, sua prática deve sempre contemplar possibilidades para participação do aluno na vida em sociedade.

A seguir apresentamos os dados obtidos junto aos alunos matriculados no oitavo período do curso de Letras:

Figura 5: Dados do 8º período



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados coletados.

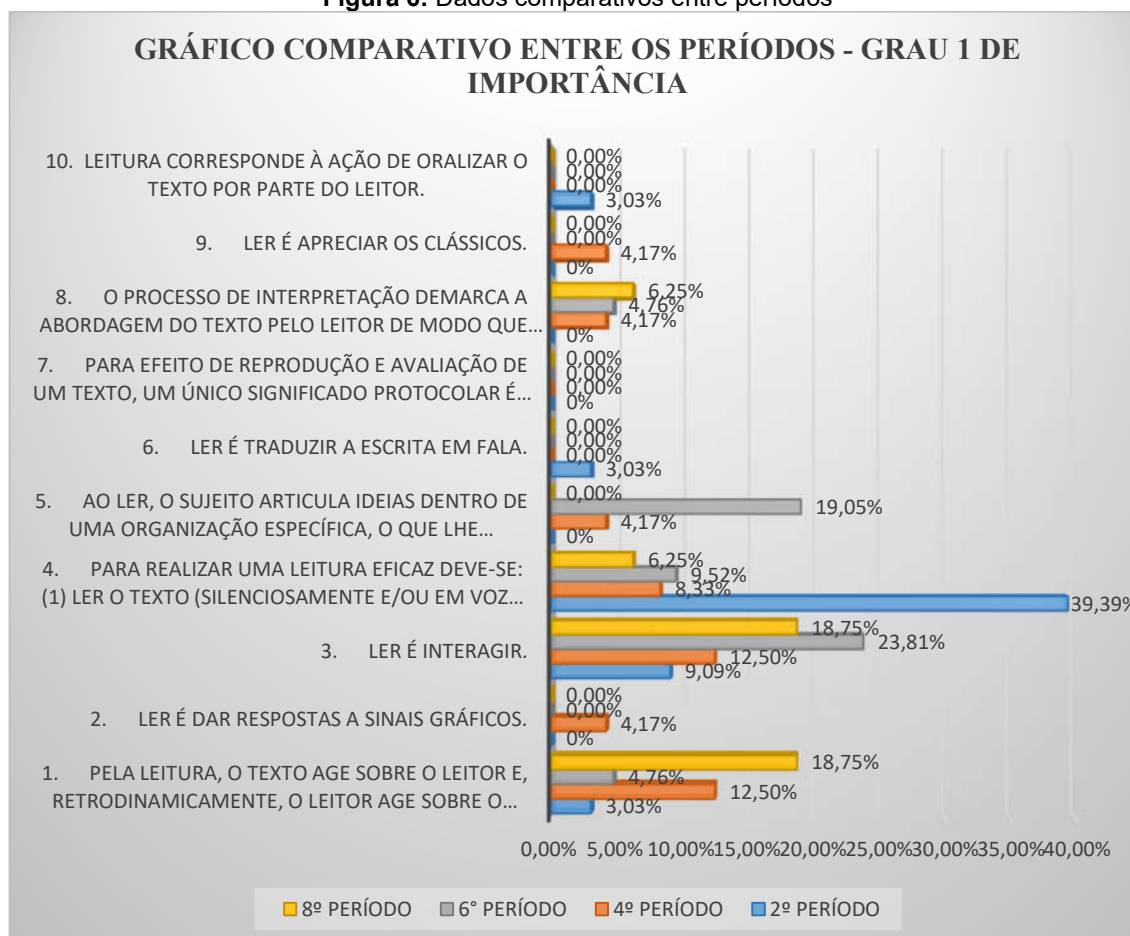
São expostos, no gráfico acima, os dados atinentes às perspectivas de leitura da turma do 8º período e, no que pudemos observar, os graduandos/futuros professores de Língua Portuguesa já possuem uma visão mais próximas das sugeridas pelos PCN, pois demonstraram consistência nas concepções que consideram de maior importância para o ensino de língua materna. Deste modo, 18,75% dos envolvidos afirmam que “ler é interagir, produzir sentidos” e 12,5% reconhecem que “ler é conviver com diferentes tipos de textos, estabelecendo propósitos para as suas práticas de interlocução”.

De acordo com Antunes (2003), ao lançar mão dessas concepções, o docente contribui positivamente para a formação do leitor maduro e crítico. Nessa perspectiva, desprezam-se as concepções simplistas de ensino, que limitam o aluno a responder um questionário de interpretação e compreensão (uma das lições do livro didático). Para melhor dizer, o texto não é usado para efeito de reprodução ou avaliação. Nessa visão, ler é produzir sentidos – e para que isso aconteça é necessária a interação entre os sujeitos. Conforme já mencionado, o leitor é convidado, no ato de leitura, a pôr em prática todo o conhecimento adquirido ao longo da vida, por isso, deve ser praticada em conjunto, com espaço para discussões, diálogos, troca de experiências e compartilhamento das vivências. Pela leitura, o leitor pode incorporar novas e diferentes informações acerca das coisas, pessoas, acontecimentos do mundo em geral, e o mediador não deve limitar a experiência de leitura a um único tipo ou gênero

textual. Pensando dessa forma, podemos afirmar que quanto mais contato o leitor tiver com os mais variados tipos e gêneros textuais/discursivos que circulam na sociedade, mais argumentos ele terá para se colocar diante dos textos e dos fatos do mundo.

Isso posto, é notável que esses discentes possuem mais clareza no que se refere às diferenças entre essas concepções de leituras, dado que apenas 6,25% insistem que para realizar uma leitura eficaz deve seguir os passos cristalizados do livro didático – o que é, de acordo com Antunes (2003) uma atividade puramente escolar, sem gosto, prazer ou função, implicando que, nessas circunstâncias, não ocorra de fato leitura porque não há encontro com ninguém do outro lado do texto. Portanto, é preciso reconhecer que as concepções de leitura dos acadêmicos do 8º período são mais interacionistas e menos reducionistas, visto que a maioria percebe que o ato de ler é bem mais ampliado que o mero ensino de um código e suas regras de organização, composição e articulação. A seguir faremos uma comparação sobre como cada turma compreende o ato de ler.

Figura 6: Dados comparativos entre períodos



Fonte: Elaborado pelas autoras, a partir dos dados coletados.

Conforme podemos observar, a assertiva que mais se destacou no gráfico comparativo entre os períodos foi: “para realizar uma leitura eficaz deve-se: (1) ler o texto (silenciosamente e/ou em voz alta, (2) sublinhar palavras desconhecidas, (3) verificar o vocabulário (4) responder a um questionário de compreensão/interpretação, (5) realizar exercícios de gramática e (6) escrever uma redação”. Essa concepção foi selecionada por alunos dos diferentes períodos, mas levando em consideração o percentual atribuído a ela (por cada turma), conclui-se que os acadêmicos do 2º período classificam-na como a mais importante para o ensino de língua materna, pois aparece com um percentual de 39,39% que corresponde a mais da metade da turma, no entanto, nota-se que a turma do 8º período foi a que menos atribuiu importância a essa concepção já que aparece com apenas 6,25.

Já a assertiva correspondente à concepção interacionista que mais se destacou entre as turmas foi: ler é interagir. Alunos de todas as turmas também selecionaram essa concepção de leitura como a mais importante para as práticas de leitura. A turma do 6º período ganha destaque com um percentual de 23,81%, o 8º período com 18,75% e o 4º período com 12,50%. Entretanto, o 2º período foi o que menos deu importância a essa concepção interacionista de leitura com um percentual de 9,09%. Notou-se ainda que a concepção: “para efeito de reprodução e avaliação de um texto, um único significado protocolar é privilegiado” não foi selecionada por nenhum dos discentes, o que é muito bom, visto que essa concepção redutora segundo as autoras Koch e Elias (2008) não colabora positivamente para a formação de um leitor fluente, pois as atividades de leitura consistem na capacitação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, isto é, a interação autor texto-leitor, o foco de atenção é direcionado apenas ao autor e suas intenções, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções.

Tendo em vista esses aspectos observados, entende-se que os discentes iniciantes do curso de Letras Português (2º e 4º período), possuem concepções mais reducionistas, visto que atribuem importância relevante às concepções que, na ótica de Silva (1998), não contribuem com a formação de leitores fluentes, pois consiste em quase sempre seguir uma sequência padrão proposta pelos livros de didáticos, pois os leitores são levados somente a repetir ou mesmo memorizar o pensamento alheio. Já os discentes do 8º e 6º período possuem concepções de leituras mais interacionistas, pois ao assumir que ler é interagir afirmam que essa prática se dá

principalmente pela interação entre os sujeitos. Ao apropriar-se dessa concepção de leitura, o mediador estará contemplando o que está proposto nos PCN, de que o trabalho do professor passa a ser bem mais ampliado do que o mero ensino de um código e de suas regras de organização, composição e articulação.

Nas palavras de Silva (1998), nessa concepção, desprezam-se as práticas redutoras de ensino. Compreende-se que a leitura de um texto não se limita apenas em captar a intenção do autor ou a restaurar o sentido que o autor lhe consagrou, haja vista que toda leitura envolve um projeto de compreensão e um processo de interpretação. Deste modo, o sentido do texto é construído na interação entres os leitores. Por meio da leitura, o sujeito é convidado a pôr em prática todo seu conhecimento linguístico ou extralinguístico – desde a capacidade de articular e combinar sons em português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso dessa língua. Em outros termos, o leitor é visto como sujeito de interação, o qual atua participativamente, durante as atividades de leitura. Para Antunes (2003), nessa busca, os elementos gráficos (palavras, sinais, anotações) funcionam como verdadeiras instruções fornecidas pelo autor. Essas instruções não podem ser desprezadas, para que o leitor descubra significações, elabore suas hipóteses, tire suas conclusões. É nesse momento que o leitor traz para o texto seu repertório de saber prévio e vai, com isso, realizando inferências ou interpretando os elementos não explicitados no texto, construindo, assim, sua compreensão.

Considerações finais

Esse estudo teve por objetivo identificar as concepções de leitura apresentadas pelos graduandos do Curso de Letras Português e suas Literaturas da Universidade Federal de Rondônia, campus de Porto Velho, discutindo as implicações destas concepções nas práticas de ensino aprendizagem da Língua Materna. Conforme evidenciado nas análises apresentadas, o objetivo foi satisfatoriamente atingido, tanto em termos gerais, como em suas especificidades. Para dar início ao estudo, estabelecemos alguns questionamentos básicos, os quais deveriam nortear toda a pesquisa, tendo em vista oferecer respostas adequadas e consistentes a essas questões norteadoras. Assim, sobre o primeiro questionamento colocado – “Quais são as concepções de leitura que estes graduandos apresentam? Essas concepções são

reduzoras ou interacionistas?” –, podemos afirmar, mediante aos dados retratados na seção três, que as concepções de leituras apresentadas pelos discentes ingressantes fundam-se em perspectivas mais redutoras e os discentes concluintes (futuros professores) já apresentam perspectivas de leitura mais interacionistas.

Outro questionamento foi: “Como essas concepções possivelmente afetarão o futuro exercício da profissão?”. A respeito disso podemos argumentar que, referente às concepções redutoras de ensino, conforme evidenciado, nesta pesquisa, desencadeiam um ensino pouco relevante e, segundo Antunes (2003), devastador para aprendizagem do aluno. Por essa perspectiva insiste-se na permanência do método tradicional do estudo da palavra e da frase descontextualizada, um ensino que não trabalha a idiosincrasia dos alunos, nem leva em consideração a importância de desenvolver suas competências reflexiva e discursiva, contribuindo apenas na formação de leitores ingênuos (reprodutores de significado). Nessa visão simplista classifica-se o aluno alfabetizado como leitor, quando um leitor fluente, além de decifrar os códigos, precisa também compreender o que lê.

Com relação às concepções interacionistas, Silva (1999) argumenta que os docentes que as adotam têm contribuído positivamente para a formação de leitores maduros e críticos, haja vista que nessa prática as atividades de leitura realizam-se em um espaço de interação. Nessa perspectiva, o objetivo não é o consumo rápido dos textos, mas prima-se por um trabalho minucioso de leitura e análise, no qual abre-se espaço para a discussão das ideias, exposição das interpretações individuais e partilha das experiências geradas pela compreensão da leitura. Isso significa que o leitor, mobilizando o conhecimento prévio e articulando os saberes, é levado a desenvolver uma série de habilidades tanto de ordem linguística, como de ordem cognitivo-discursiva. Isso nos leva a perceber que ao apropriar-se dessas concepções de leitura, o mediador estará contemplando o que está proposto nos PCN, de modo que o trabalho do professor passa a ser bem mais ampliado do que o mero ensino de um código e de suas regras de organização.

O último questionamento proposto foi: “Qual o papel que os acadêmicos atribuem à leitura no conjunto de práticas que envolvem o ensino de Língua Materna?”. Embora essa pergunta não tenha sido feita diretamente aos acadêmicos, podemos fazer algumas inferências a partir das respostas por eles apresentadas a respeito das concepções de leitura. Nesse sentido, importa dizer que os discentes

ingressantes (matriculados nos primeiros períodos do curso), possuem uma visão de que estudar a gramática normativa é a melhor maneira para o ensino de Língua Materna, sem dar importância para a contextualização desse ensino por meio da leitura. Uma perspectiva voltada ao Ensino Médio, o que nos leva a crer que esses alunos/futuros professores aprenderam a ler por meios mecânicos. Já os discentes concluintes (matriculados nos últimos períodos do curso) já entram em contato com outras perspectivas de leitura mais próximas das sugeridas pelos PCN, visto que a maior parte dos acadêmicos percebem que a leitura é um ato bem mais ampliado do que o mero ensino de um código e de suas regras de organização e sob influência desses ideais de ensino. De acordo com Silva (1998), acredita-se na formação não de leitores (reprodutores de significados), mas de leitores tão necessários à sociedade brasileira.

Respondidos esses questionamentos o que temos a dizer é que nossa hipótese inicial foi confirmada, qual seja: os discentes ingressantes no curso de Letras apresentam uma visão mais redutora e os discentes concluintes possuem uma visão mais interacionista, embora ainda se observem alguns posicionamentos divergentes e ancorados em práticas e concepções mais tradicionais.

Vale destacar a importância de estudos como esse, uma vez que subsidiam uma análise crítica da realidade e podem articular mudanças no enfoque dos temas e conteúdos desenvolvidos ao longo do curso de Letras, adequando-o às necessidades sociais. A respeito disso, é importante ressaltar que ao analisar as concepções de leitura apresentadas pelos acadêmicos de Letras da UNIR foi possível observar o progresso desses alunos (profissionais em formação) ao longo do período de formação proporcionado pelo curso, dado que os acadêmicos passaram a refletir de maneira diferenciada sobre as práticas de leituras e sobre o papel por ela desempenhado no ensino de Língua Materna.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Vol.1. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Aluísio Teixeira (INEP). Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/pisa>>, acesso em: 11/07/2018 às 21h.

Ministério da Educação. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/42761-desempenho-em-leitura-no-pisa-ficou-80-pontos-abaixo-da-media>>, acesso em 11/07/2018 às 22h.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Concepções de Leituras e suas Consequências no ensino*. Florianópolis, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de Pedagogia da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SIM-SIM. Inês. *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. 1ª Edição. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa/ 2007.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed., 2. reimp. - São Paulo: Contexto, 2008.

Uma investigação acerca do ideário republicano a partir dos lexemas *República brasileira* e *Democracia Brasileira*

An investigation about republican ideas from the lexemes Brazilian Republic and Brazilian Democracy

Geisa Mara Batista¹

Resumo: O presente trabalho de pesquisa, acerca da compreensão do termo República na sociedade contemporânea brasileira, apresenta uma investigação lexicológica a partir do comparativo entre os lexemas *República brasileira* e *Democracia Brasileira*. A partir de uma pesquisa pelos termos na consulta preliminar à Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional, em especial aos arquivos do periódico *Jornal do Brasil* (Rio de Janeiro), constatou-se que os termos se comportavam como em um fenômeno de mudança linguística. A partir desse ponto desenvolveu-se a proposta investigativa cujo objetivo geral foi o de investigar se há no ideário contemporâneo nacional correspondência com as ideias especificamente republicanas construídas e veiculadas pela tradição. Para tanto, metodologicamente, ao lado da pesquisa documental, para análise, pautamo-nos especialmente nos pressupostos teóricos de Pocock (1987 [2003]), Skinner (1988) e Matoré (1953[1973]), bem como a teoria dos colocados, tal como em Geeraerts (2010). O trabalho indica uma aproximação lexical entre *República brasileira* e *Democracia brasileira*, corroborando com a hipótese de esvaziamento conceitual do lexema *República*.

Palavras-chave: República; República brasileira; Democracia brasileira; Lexicologia; História das Ideias.

Abstract: The present research work, about the comprehension of the term Republic in the Brazilian contemporary society, presents a lexicological investigation from the comparative between the Brazilian Republic and Brazilian Democracy lexemes. From a search for the terms in the preliminary consultation to the Digital National Library, especially the archives of the *Journal of Brazil* (Rio de Janeiro), it was found that the terms behaved as a phenomenon of linguistic change. From this point on the investigative proposal was developed whose general objective was to investigate whether there is correspondence between the national contemporary ideas and the specifically republican ideas built and conveyed by tradition. To this end, methodologically, alongside documentary research, for analysis, we focus especially on the theoretical assumptions of Pocock (1987 [2003]), Skinner (1988) and Matoré (1953 [1973]), as well as linguistic theory, as in Geeraerts (2010). The work indicates a lexical approach between Brazilian Republic and Brazilian Democracy, corroborating the hypothesis of conceptual emptying of the Republic lexeme.

Keywords: Republic; Brazilian Republic; Brazilian democracy; Lexicology; History of Ideas.

Introdução

Ainda em um processo germinal de investigação, durante uma consulta preliminar aos arquivos do periódico *Jornal do Brasil* disponíveis na Hemeroteca digital da Biblioteca Nacional e publicados entre os anos de 1890 e 2010, observou-se as ocorrências dos termos *república* e *democracia*. O primeiro olhar

¹ Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Mestra em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

sobre os dados atestou que o termo *república* sempre foi mais frequente que *democracia*, sem que houvesse nenhum momento em que o uso de *democracia* o superasse, dentro das páginas e do período do periódico investigado. Contudo, ao realizar a mesma consulta com os termos *República brasileira* e *Democracia brasileira* observou um comportamento diferente nos dados e, ao expô-los graficamente, observa-se no uso dos termos, uma movimentação compatível à observada em fenômenos de variação e mudança linguística, ou seja, quando um termo toma o lugar de outro no uso do falante por ter com este semelhança semântica, daí a possibilidade de substituição. Assim o gráfico sugeriu que as ideias república e democracia, quando entendidos como Estado republicano e democrático, comportam-se como sinonímia, ainda que não perfeita.

Assim o objetivo geral desse trabalho é investigar o que a análise comparativa entre *república brasileira* e *democracia brasileira* nos revela sobre as distinções conceituais de *república*, ou, em outras palavras, investigar se há no ideário contemporâneo nacional correspondência com as ideias especificamente republicanas construídas e veiculadas no vocabulário da tradição. Para tanto, especificamente, realizou-se: Apresentação de estudos teóricos que relacionam pensamento e linguagem; Levantamento teórico de um vocabulário republicano da tradição histórica, da *politeia* grega e *res publica* latina; Análise comparativa entre os dados encontrados na amostra - datada do final do sec. XIX e ao longo do Sec. XX, ou seja, aos anos que se seguiram a proclamação até dias atuais -, aos colhidos teoricamente.

Nossa hipótese é a de que a análise dos dados revele aproximação semântica entre os termos, nos métodos propostos de Matoré (1953[1973]) e Geeraerts (2010), bem como o esvaziamento da ideia de *república*, como sugere Starling (2018). Metodologicamente será uma pesquisa descritiva e investigativa quanto aos fins, bibliográfica e documental quanto aos meios, com abordagem qualitativa e quantitativa na análise dos dados. Para tanto, a diante, nesse artigo, apresentam-se quatro seções, a saber: metodologia, referencial teórico, apresentação e análise dos dados e considerações finais.

Referencial teórico

Palavra, ideia e contexto

A relação linguagem, pensamento e contexto cultural/social não é nova nos estudos linguísticos. Boas (1911) afirma que o estado sincrônico de uma cultura pode moldar uma língua². Nas palavras de Humboldt (1928 [2006]) “as diferentes línguas constituem os órgãos das maneiras singulares de pensamento e sentimento das nações” (HUMBOLDT, 2006 , p. 199)³. Humboldt definiu como *visão de mundo*, “a percepção do mundo organizado por uma língua particular.” (Cf. CHABROLLE-CORRETINI, 2007). Provavelmente a concepção mais célebre formulada nessa área seja a que ficou conhecida como hipótese Sapir e Whorf. A fim de se distanciar de uma visão universal, estritamente biológica e determinista da língua, já nas primeiras páginas de sua obra *Language*, Edward Sapir discorrerá sobre a aparente semelhança e diversidade cultural das interjeições em japonês e inglês, comparando-as ao que chama “várias maneiras nacionais de pintar” (SAPIR, 1921 p.6). Em breves palavras, a hipótese Sapir-Whorf é assim retomada por Kerbrat-Orecchioni (2002, sn.): “A língua reflete a cultura e constitui, portanto, para a análise, um meio de apreender através dela as realidades culturais, portanto ela é em certa medida um espelho”⁴. Tal percepção linguística parece encontrar eco também na História. Afinal, se a língua reflete a cultura, ela o faz porque, antes, expressa o pensamento, porque por ela são comunicadas e se movem as ideias. E não é por outro motivo que

² Acerca da suposta impossibilidade da línguas de indígenas norte-americanos expressarem e construir um pensamento abstrato: “it seems very questionable in how far restriction of the use of certain grammatical form can really be conceived as a hindrance in the formulation of generalized ideas. it seems much more likely that the lack of these forms is due to the lack of their need. [...] the mode of life of the people is such that they are not required; that they would, however, develop just as soon as needed [...]. That under these conditions the language would be moulded rather by the cultural state”. (“Parece muito questionável o quanto a restrição do uso de certas formas gramaticais pode realmente ser concebida como um obstáculo na formulação de ideias generalizadas. Parece muito mais provável que a falta dessas formas se deva à falta de sua necessidade. [...] o modo de vida das pessoas é tal que não são requeridos; que, no entanto, se desenvolveriam logo que necessário (...). Nessas condições, a língua seria moldada pelo estado cultural. (BOAS, 1911, pp.64-7). Possível também estabelecer conexões desta citação com a solução de Levy-Bruhl (Cf. p. 8), onde se trata da mesma problemática.

³ “(...) dass die verschiedenen Sprachen die Organe der eigenthümlichen Denk- und Empfindungsarten der Nationen ausmachen” (HUMBOLDT, 2006 , pp. 199).

⁴ “La langue reflète la culture, et constitue donc pour l'analyste un moyen d'appréhender à travers elle les réalités culturelles dont elle est dans une certaine mesure le miroir”. (KERBRAT-ORECCHIONI, 2002, sn.)

Pocock (1987 [2003], p. 64) afirmará que “o que era conhecido como história do pensamento político, é agora mais precisamente descrito como história do discurso político” e, ainda especificamente sobre a relação da linguagem e o pensamento político, acrescenta:

Quando falamos de linguagem queremos significar sobretudo sublinguagens: idiomas, retóricas, maneiras de falar sobre política, jogos de linguagens distinguíveis, cada qual podendo ter seu vocabulário, regras, condições, implicações tons e estilos. (POCOCK, 2003, p. 65).

Skinner (1988), realizando uma discussão metodológica acerca de estudos históricos, como os propostos por Pocock (2003), dirá:

Afinal, se é verdade que uma compreensão de qualquer ideia requer uma compreensão de todas as ocasiões e atividades nas quais um determinado agente pode ter usado a forma relevante de palavras, parece claro que pelo menos uma parte dessa compreensão deve estar no entendimento de que tipo de sociedade que o autor dado estava escrevendo e tentando persuadir (SKINNER, 1988, p.59).⁵

Skinner (1988) aprofunda sua proposta e apresenta uma visão crítica acerca de um estudo que busque entender o pensamento de uma época e que se resume a um estudo do texto como objeto em si, desconsiderando o contexto em que esse texto está inserido:

Volto primeiro a considerar a metodologia ditada pela afirmação de que o próprio texto deve formar o objeto auto-suficiente de investigação e compreensão. Pois é essa suposição que continua a governar o maior número de estudos, para levantar as questões filosóficas mais amplas e para dar origem ao maior número de confusões (SKINNER, 1988, p.30).⁶

A razão de sua crítica será a de que tal compreensão parece considerar o texto, suas perguntas e respostas, como atemporais. O autor aconselha,

⁵ “Thus if it is true that an understanding of any idea requires an understanding of all the occasions and activities in which a given agent might have used the relevant form of words, it seems clear that at least a part of such understanding must lie in grasping what sort of society the given author was writing for and trying to persuade”.

⁶ “I turn first to consider the methodology dictated by the claim that the text itself should form the self-sufficient object of inquiry and understanding. For it is this assumption which continues to govern the largest number of studies, to raise the widest philosophical issues, and to give rise to the largest number of confusions.”.

assim, uma leitura contextualizada do texto⁷, entendendo que todo texto está inserido no que chamamos hoje de situação comunicativa, ou seja, é a resposta para uma dada pergunta cultural e historicamente contextualizada.

Uma vez que o enfoque apropriado do estudo é visto desta maneira como sendo essencial lingüístico e a metodologia apropriada é vista como consequência dessa maneira como a recuperação de intenções, o estudo de fatos sobre o contexto social do texto dado pode então tomar o seu lugar em uma parte deste empreendimento lingüístico (SKINNER, 1988, p. 64).⁸

Ratificando, assim, a relação entre linguagem, pensamento e contexto. Por ser o texto contextualizado, pode nos contar a história através das ideias que transmite. Nas palavras de Pocock (2003):

As linguagens são poderosas estruturas mediatárias, e atuar sobre elas e no interior delas é atuar sobre pessoas, talvez imediatamente, mas também por meio de uma transformação nos meios de mediação, o que com frequência é feito e maneira indireta e leva tempo. Certamente devemos estudar as transformações do discurso na medida em que elas geram transformações na prática, mas há sempre um intervalo no tempo, suficiente para gerar heterogeneidade no efeito. (POCOCK, 2003, p.82).

Palavras tem efeito na realidade, palavras dizem respeito a um contexto real. Neste sentido, Pocock (2003, pp. 72-3) trata de uma história das mentalidades, como um estudo da mentalidade que manifesta em um discurso.

Neste momento devemos marcar uma proximidade entre os dois autores: ambos relacionam linguagem e pensamento/ideia, por uma linha lingüística específica, a Análise do Discurso. A linha metodológica a que esse trabalho se propõe, no entanto, distancia-se momentaneamente. Ainda que lingüística, nossa abordagem teórica está respaldada nos estudos lexicológicos. Procuramos a ideia na palavra, a mentalidade que se manifesta no léxico.

Por palavras entende-se as unidades semânticas abstratas que compõem o sistema lingüístico (BIDERMAN, 1999). Doravante aqui tratado por lexema:

⁷ "Method of 'contextual reading'" (SKINNER, 1988, p.57)

⁸ "Once the appropriate focus of the study is seen in this way to be essentially linguistic and the appropriate methodology is seen in consequence to concerned in this way with the recovery of intentions, the study of all the facts about the social context of the given text can then take its place in a part of this linguistic enterprise".

No caso da unidade lexical abstrata, será melhor utilizar o termo lexema para denominar as unidades virtuais que compõem o léxico e chamar de lema sua representação canônica no dicionário. Por conseguinte, estabeleceríamos as seguintes oposições e correlações: léxico é o conjunto abstrato das unidades lexicais da língua; vocabulário é o conjunto das realizações discursivas dessas mesmas unidades. (BIDERMAN, 1999, p. 87).

Propomos uma análise lexicológica, também ancorada na relevância do contexto, corroborando os autores supracitados, em síntese a linha linguística que propomos é linguística sócio-histórica de Matoré (1953 [1973]).

A palavra, como já o vimos, não está isolada na consciência. Ela faz parte de um contexto, de uma frase, que, em parte, a determina; ela está também ligada a outras palavras que se assemelham a ela seja pela forma ou pelo som seja pelo sentido. (MATORÉ, 1953 [1973], p. 18).

Por essa razão, também afirma que “o estudo de cada elemento isolado é, portanto, inoperante e é apenas em função dos conjuntos que a pesquisa lexicológica deve ser conduzida” (MATORÉ, 1953 [1973], p. 7), em sintonia com Skinner (1988). Para o Matoré (1953 [1973], *apud* Cambraia e Romero, 2015, s.n.) uma palavra é “[a]cepção nova introduzida no vocabulário de uma língua em uma dada época”, o que corrobora com Alves (1990, p.87) quando afirma que em um estudo lexicológico, do ponto de vista linguístico, estamos tratando de um processo de formação semântica das palavras, e, paralelamente, do ponto de vista extralinguístico, do estudo da evolução de uma sociedade, posto que as transformações sociais e culturais de uma comunidade seriam refletidas no acervo de seu léxico.

Esse procedimento de análise também conta com a noção de campo nocional, discutida por Geeraerts (2010), em que o autor analisa as relações de distribuição entre palavras de um texto, indo para além de apenas uma análise da sintaxe dos usos, trabalhando as noções de “colocados” em um texto e como esses itens funcionam como indicadores do sentido de palavras naquele contexto. Os “colocados” no campo semântico, ou nocional, apontam, também, para a prosódia semântica atribuída àquele contexto discursivo. Ao sermos

capazes de delimitarmos quais palavras concorrem dentro do texto, podemos delimitar a visão do mundo extralinguístico e como ele se reflete no uso do léxico.

A próxima etapa de nossa jornada, para a investigação da ideia de *república* no Brasil, será traçar o vocabulário republicano da tradição para fins da construção de conceito comparativo para nossa pesquisa lexicológica.

O que é República?

Conforme vimos em Biderman (1999), a partir da realização (vocabulário) das unidades abstratas (léxicos) observarmos o que nos é revelado da ideia de república que temos. Antes, porém, de investigar o vocabulário brasileiro, vejamos o que nos revela parte da extensa teoria acerca da ideia de república já existente, a qual pode nos fornecer elemento básicos para que possamos, por comparação e relação, avaliar um possível esvaziamento ou não do conceito na compreensão contemporânea nacional.

A fim de pensar a República desde suas origens greco-romanas, Araújo (2000), a partir de um paralelo com o termo democracia, propõe duas questões centrais para a construção dos conceitos: de um lado a *virtude do civismo*⁹ - a ideia de excelência do exercício da cidadania -, do outro, a ideia de plebeísmo - ideia de extensão da cidadania. Tais ideias não têm relação harmônica, afinal, “cidadãos são súditos, mas nem todos súditos são cidadãos”, marcando assim uma espécie de dicotomia entre quantidade daqueles em que se estende a cidadania, e certa qualidade de ação cidadã, a qual marca o civismo, uma comunidade política, suas características e virtudes (por exemplo, *direitos políticos* para fazer *leis* e *eleger* membros do governo). Em última instância, essa qualidade que marcaria a República, posto que uma República não deixa de o ser se apenas uma minoria da população for considerada cidadã (ARAÚJO, 2000, sn.). Estender o número de cidadão é estender o conflito de interesses, divergentes entre os mais ricos e mais pobres, o que pode levar o cidadão a se apegar mais aos seus interesses particulares que ao *comum, público*.

⁹ Todos os grifos nessa seção são nossos.

Bignotto (2010, p. 26-8), reconhecendo que recorrer a alguns grandes representantes do pensamento iluminista europeu consiste de apenas parte de uma história mais complexa, relatará que “foi nesse universo rico e aberto que questões como as da virtude, do patriotismo, da liberdade e da soberania popular encontraram lugar e puderam ser discutidas. O vocabulário da vida pública foi sendo paulatinamente enriquecido (...)”. Com Montesquieu, sobre Roma, cita a ordenação institucional e dois termos importantes: a igualdade entre cidadão e as leis que garantiram distribuição de terras, relacionando-a à igualdade entre os cidadãos e interesse comum de preservar seus bens: “a distribuição de terras que seus legisladores haviam logrado implementos, pois isso fazia um povo mais potente, quer dizer, uma sociedade bem mais regulada” (BIGNOTTO, 2010, p. 31). Mas o filósofo francês ainda daria mais uma contribuição acerca do que destrói a república, afirmando que “a corrupção sempre destrói a vida política das repúblicas (...) Sem verdadeiros cidadãos apegados à pátria e a igualdade, a liberdade se estingue” (BIGNOTTO, 2010, p. 33). E assim retoma-se o tema da virtude política, essencial à república e definida como amor à pátria e à igualdade, “respeito e submissão as leis, obediência às regras de conduta, frugalidade e uso consciente dos recursos públicos” (BIGNOTTO, 2010, p. 42).

Da *Enciclopédia* de Diderot e D’Alambert, Bignotto (2010, p. 59-64) define que “República é uma forma de governo na qual o povo ou parte do povo detém a potência soberana”, sendo a Democracia o regime que melhor a expressa. Em dado momento, em uma discussão que nos remete ao conflito entre plebeísmo e civismo, a *Enciclopédia* afirmará que para se resolver a questão, “o regime republicano deve existir em harmonia com o princípio maior da democracia: a virtude”, e, corroborando com Montesquieu, a virtude aparece como equivalente à manifestação do amor pelas leis e pela pátria, amor à igualdade e a frugalidade”. Quanto à contribuição Voltaire ao vocabulário republicano, Bignotto (2010, p.80-3) apontará como ponto “nefrálgico” de seus escritos “identificação de República com o autogoverno. É a legação mais profunda que deve existir entre o interesse da maioria do cidadão e o governo que identifica esse regime e que, de alguma forma, o torna tão difícil”. Como crítico do poder exercido pela Igreja católica, considerando-a fundadora de intolerância e Injustiça (BIGNOTTO, 2010, p.75) o filósofo será responsável por abrir o caminho para a

inserção no vocabulário republicano do termo laicidade. Pensando a *virtude* como já referida anteriormente por Montesquieu, dirá que “o homem virtuoso está bem mais à vontade em uma república”, ou seja, *pátria e igualdade (em direitos)*, está última relacionada a interesse comum, e ambas à *liberdade*, obediência a *leis*, e uso consciente dos *recursos públicos*. Se a isso somarmos a ideia de *soberania* (potência, autogoverno) emanada do povo (total ou em parte), creio que abarcamos em grande medida o repertório republicano trazido pelo iluminismo europeu.

Observa-se, desde já, que em diferentes matrizes de pensamento, as ideias sintetizadas por Cícero (2000), a saber, *virtude*, *direitos*, *leis* e *interesse comum*, ecoam com maior ou menor ênfase. Bailyn (1967 [2003]) encontra na revolução americana a circulação de ideias semelhantes, e a própria influência do pensamento clássico e iluminista nos panfletos de escritores revolucionários e sobre essa influência na consciência dos revolucionários, Bailyn (2003, p.48) afirmará que “Para os colonos era um repositório de experiência em condutas humanas personificando os princípios da *justiça*, *equidade* e *direitos*”.

Nessas noções estavam ainda a de Constituição e liberdade, uma liberdade individual frente ao poder do Estado, bem como uma liberdade como autonomia, autogoverno. Segundo Baylin (2003, p. 79-80) os colonos pensavam na Constituição não como documento, mas como ordem instituída “de instituições governamentais, leis e costumes, juntamente com princípios e objetivos”, e, nas palavras de John Adams, apontado como um dos responsáveis pela construção da mentalidade revolucionária, um dos principais divulgadores das ideias revolucionárias, a Constituição é um “arcabouço, um sistema, uma combinação de poderes para um certo fim – o *bem de toda comunidade*”. Já por liberdade entendiam ser “a capacidade de ‘exercer direitos naturais’ dentro de limites colocados não pela mera vontade ou desejo dos homens no poder, mas por leis não arbitrárias – leis sancionadas pelas legislaturas contendo em si o equilíbrio adequado de forças” (BAYLIN, 2003, p. 87). Trata-se, pois, de uma liberdade política, em posição a uma liberdade teórica (estado de natureza). Não era a subversão ou nem alteração da ordem social existente, mas a preservação da liberdade política, individual, ameaçada pela corrupção da constituição e o estabelecimento, em princípio das condições vigentes de liberdade” (BAYLIN,

2003, p. 37), acreditavam em um significativo grau de virtude como básico, mas não era uma virtude do povo original. E mais uma vez, assim como nos iluministas, o termo corrupção aparece como uma ameaça no interior do vocabulário republicano. Por fim, os colonos acreditam na propriedade pessoal (privada) como valor base para sua preservação e crescimento econômico, o que se vincula também a noção de liberdade como autogoverno, ou soberania, enfim, ao desejo de construir uma nação nova e com grande poder, e se livrar do sistema político corrupto que os governava (BAYLIN, 2003, p. 12-13).

Starling (2018) reconhece a importância das ideias europeias, em especial francesas, e norte-americanas na construção do ideário republicano na história do Brasil. Em suas palavras as matrizes

(...) a norte-americana e a francesa, mantiveram uma relação intensa e dinâmica com a imaginação política da América portuguesa. A norte-americana fez história durante o processo revolucionário que começou com a luta entre os colonos da América inglesa e a Grã-Bretanha e se encerrou na ratificação e na emenda da Constituição nacional. A matriz francesa, por sua vez, teve início nas primeiras décadas do século XVIII, alcançou os olhos do mundo durante a Revolução de 1789 e se estendeu até a implantação da Terceira República, na década de 1870. Essas duas matrizes reluziram em serões ou por correspondência e nos debates em reuniões de colonos que tentaram encontrar nas conjurações uma saída para sua própria situação de crise ao final do século XVIII (STARLING, 2018, p. 16-7).

Segundo Starling (2018, pp. 18-19), o termo república terá mais de um significado, perpassando essa trajetória por três momentos. No primeiro momento o termo está associado ao modo de gestão das câmaras municipais, o segundo, em que a palavra República se associa a sedição e, por fim, na segunda metade do século XVIII, “inéditas e decisivas” alterações de sentido:

O vocabulário da vida pública foi ampliado por meio de novas definições para palavras como “pátria”, “América”, “corrupção”, “liberdade”, “bom governo”, “bem comum”, e ganhou força uma espécie de recombinação, até então incomum, entre os textos escritos pelos colonos e as práticas e formas de ação política que protagonizaram em Minas, no Rio de Janeiro e em Salvador (...) reconhecer na linguagem da República um jeito de falar de liberdade. (STARLING, 2018, p. 19).

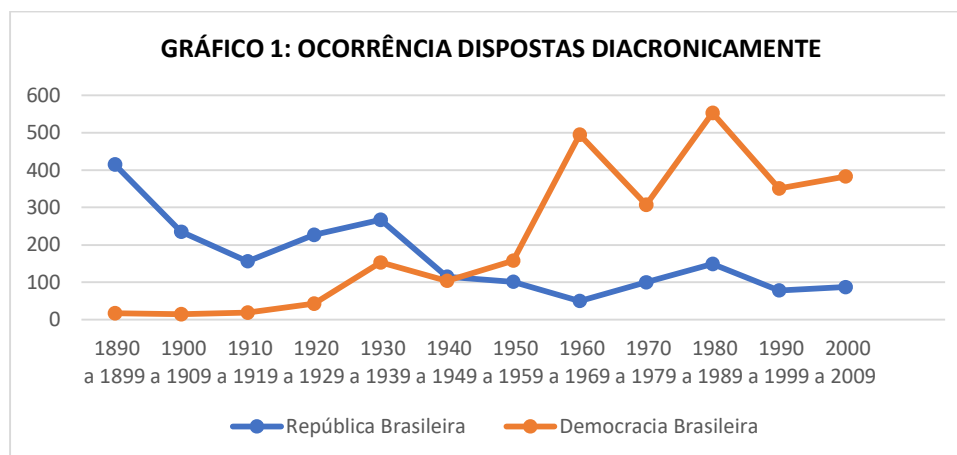
Starling (2010, p. 25) definirá república, de modo geral, como uma comunidade autogovernada, com seu próprio edifício institucional, um referencial coletivo de interesses e algum compartilhamento de princípios norteadores da vida em comum, mas das matrizes europeia e americana apresenta especial relação com “as leis capazes de conjugar ideias de igualdade democrática e liberdade republicana” e que as conjurações aludem a essa comunidade como “autogovernada por seus cidadãos , cujos modos de convivência são regulados por um conjunto de valores, mas, também, um tipo de governo que conta com uma administração zelosa do bem público” (*idem*, 2018, p. 245). A autora constata ainda a permanência da ambiguidade do termo República, a mesma que havia desde que os gregos a chamavam de *Politeia* e os latinos de *res publica*, e conclui *bom governo, soberania, justiça, bem comum, direitos, felicidade pública, América e liberdade* como termos do vocabulário republicano no Brasil Colônia. Por fim, vale ressaltar que a autora afirmará o esvaziamento do termo República no século XIX, sendo este termo para nós um termo descaracterizado de sua tradição:

Na República que o final do século XIX remeteu ao presente, os marcos que fundaram o republicanismo do período colonial estavam descaracterizados e a antiga tradição não conseguiu encontrar sua instituição apropriada. Por mais que a palavra “República” tenha se transmitido ao longo do tempo a partir de 1889, e por mais que tenha sido fielmente preservada na história brasileira desde então, até se desgastar em um chavão desimportante, os republicanos do final do século XIX acabaram por eliminar dela toda a experiência política anterior que não pudesse se encaixar nos parâmetros da República que haviam proclamado — e que se revelou uma forma de governo oligárquica, excludente e sem nenhuma sensibilidade para a questão social. (STARLING, 2018, p. 22).

Ao final conclui que a República que nasce no Brasil em 15 de novembro de 1889 é oca, sem tradição (STARLING, 2018, p. 263). A confirmação de tal esvaziamento ou não, e em que medida o vocabulário republicano contemporâneo preserva o ideário do repertório tradicional e a influência das matrizes europeia e americana, são objeto da pesquisa lexical a seguir.

Metodologia

A escolha dos documentos a serem analisados, observados os pressupostos de Skinner (1988) e Pocock (1967 [2003]) se deu por conveniência. Assim, optou-se por textos de jornal que apresentassem possibilidade de recorte da contemporaneidade compreendida, para o fim que objetivamos, o final do sec. XIX e ao longo do Sec. XX, ou seja, aos anos que se seguiram a proclamação até dias atuais, como dito anteriormente. Buscou-se periódico de maior amplitude cronológica, bem como a disponibilidade de tais textos online. Logo, disponível online na hemeroteca nacional selecionou-se os textos do periódico *Jornal do Brasil*. A fim de se investigar o que nos revela o estudo do léxico republicano, escolheu-se como universo as ocorrências do termo *República Brasileira*, e não simplesmente república, visando a otimização da busca pela compreensão do ideário que compõem a caracterização de um Estado republicano. Em paralelo pesquisou-se ainda o termo *Democracia Brasileira*, a fim de se averiguar o quanto é identificável, no ideário nacional, a distinção essencial entre ambos conceitos. A busca lexical preliminar revelou o resultado correspondente a um movimento de mudança linguística, ou seja, de substituição de um termo por outro, no caso, de República brasileira por democracia Brasileira, o que corrobora a hipótese de esvaziamento, ao mesmo tempo que indica um promissor caminho de investigação a comparação entre os dois termos:



A partir de tal comparativo revelou, de imediato se calculou em números relativos as décadas onde os termos apresentam maiores discrepâncias em uso no período que antecede e sucede o ponto de mudança. Assim a maior diferença entre número de ocorrências em que o termo *República Brasileira* é superior, está na sincronia 1890 a 1899 (96% x 4%) e a sincronia que compreende o maior número de ocorrências do *Democracia Brasileira* é a de 1960 a 1969 (91% a 9%). Separadas as décadas do universo, selecionou-se aleatoriamente 20 textos jornalísticos, sendo estes 10 de cada sincronia, e as primeiras ocorrências de cada ano, em cada década, descartados textos como os de tipo publicitários e sinopses. Com a ajuda do programa *Abbyy Fine Reader 12*, converteu-se os textos para o formato *.txt*, os quais, submetidos ao programa *Anticonc*, procedeu-se a contagem do vocabulário com o uso de uma lista de exclusão de termos gramaticais, tais como artigos, preposições e nomes próprios de pessoas. Em seguida, procedeu-se ao processo de lematização, ou seja, a identificação dos lexemas (o que se entende, em última instância, por palavra) e lexias (variações na forma de ocorrência dos lemas). Por fim, da relação entre os termos em análise e os termos a eles vinculados nos textos, nos moldes propostos por Geeraerts (2010) e Matoré (1957 [1973]) propor-se um desenho dos campos semânticos de cada termo em cada período a partir dos 20 lexemas mais frequente em cada sincronia. Neste ponto foi possível estabelecer a comparação e relação entre eles, possibilitando a avaliação acerca da existência da relação ou não com o repertório e ideário da tradição, tal como nos apresentam Cícero (2000), Bignotto (2010) e Starling (2018).

Apresentação e análise dos dados

Uma vez explicitados os procedimentos e critérios metodológicos, procederemos com a exposição dos dados. Começamos pelo primeiro período a ser analisado, aqui denominado Sincronia 1, a qual, como dito anteriormente, compreende as ocorrências dos lexemas investigados em 10 textos publicados na década de 1890 no periódico *Jornal do Brasil*.

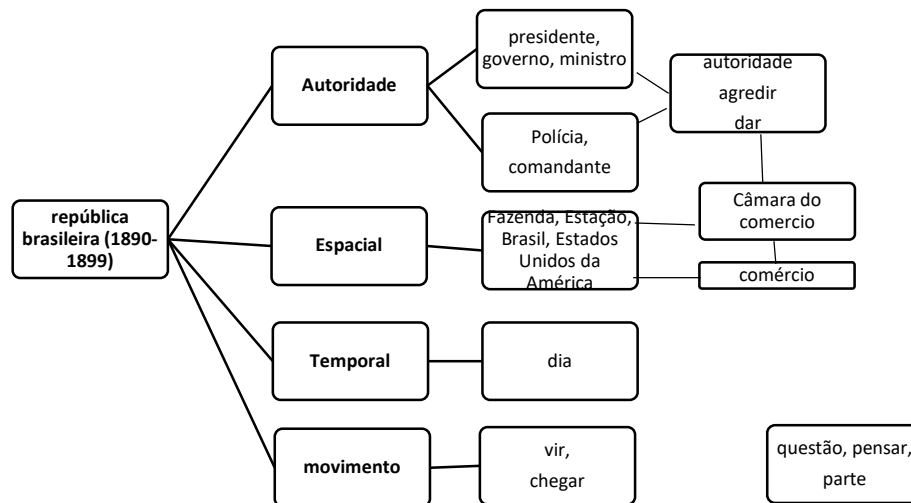
O primeiro lexema investigado nos dados da Sincronia 1 foi *República Brasileira*, aqui denominado palavra-alvo. Após a seleção dos textos e

tratamentos dos dados por processo de lematização, chegou-se a seguinte lista com os 20 lexemas mais frequentes relacionados à palavra-alvo:

TABELA 1: REPÚBLICA BRASILEIRA (1890-1899) – SINCRONIA 1	
FREQ.	LEXEMA
10	PRESIDENTE
8	BRASIL
8	GOVERNO
8	MINISTRO
6	DAR
5	AUTORIDADE
5	PARTE
5	ESTAÇÃO (TREM)
5	POLÍCIA
4	COMÉRCIO
4	CÂMARA DO COMÉRCIO
4	COMANDANTE
4	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA
4	AGREDIR
4	QUESTÃO
4	DIA
4	FAZENDA (TERRENO)
4	VIR
4	PENSAR
4	CHEGAR

Em seguida, organizamos os lexemas expostos na configuração de campos semânticos. Os campos semânticos permitem observar a preferência e a prosódia semânticas relacionadas à palavra-alvo com maior clareza.

Campos Semânticos: República Brasileira - Sincronia 1



Podemos observar nos dados a existência de três campos semânticos relacionados à *República Brasileira* na Sincronia 1: autoridade, especialidade, temporalidade e movimento, com número de 3 lexemas não vinculados a nenhum campo nocional específico, a saber, questão, pensar e parte.

A fim de melhor contextualizarmos os termos e as relações expostas graficamente, citaremos alguns trechos:

Texto de 2/1/1896: “srs. drs. *presidente* e vice-presidente da *República Brasileira*, por *parte* do *comércio* e desta capital”

Mas o lexema *parte* também aparece de maneira aleatório em uso pouco relacionado a outro termo de relevância semântica, como em:

Texto de 12/4/1891: “Quanto a esta última *parte* da mensagem”.

Tal comportamento dificultou uma indexação específica e minimamente segura. O mesmo acontece com *questão* e as várias lexias de *pensar*.

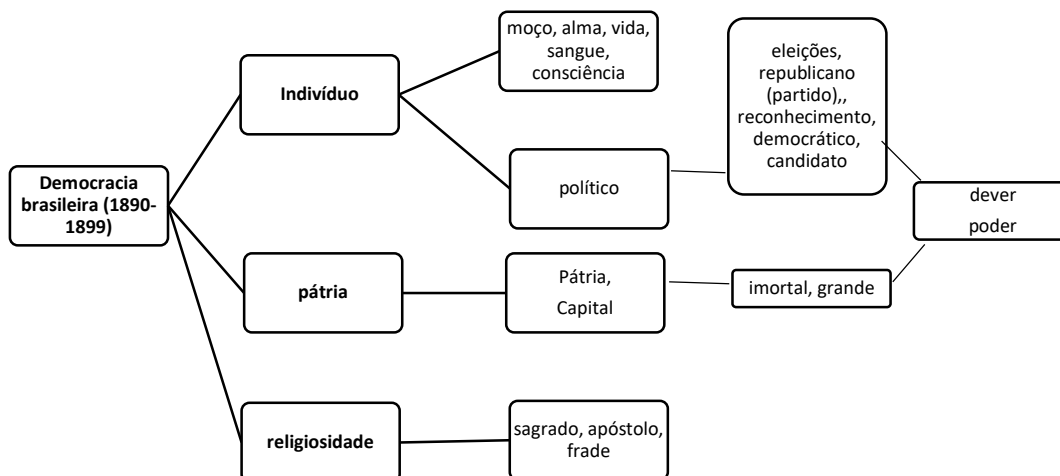
O segundo lexema investigado na Sincronia 1, *democracia brasileira*, foi submetido ao mesmo processo de listagem das lexias colocadas ao conjunto de dados e ao processo de lematização:

TABELA 2: DEMOCRACIA BRASILEIRA (1890-1899) - SICRONIA 1	
FREQ.	LEXEMA
11	REPUBLICANO (PARTIDO)
11	GRANDE
6	POLITICO

6	ELEIÇÃO
5	DEVER
5	FRADE
4	MOÇO
4	ALMA
4	VIDA
4	PODER
4	SAGRADO
3	CAPITAL
3	CONSCIÊNCIA
3	IMORTAL
3	PÁTRIA
3	RECONHECIMENTO
3	DEMOCRÁTICO
2	APÓSTOLO
2	CANDIDATO
2	SANGUE

Em seguida, mais uma vez, organizamos os lexemas expostos na tabela em campos semânticos:

Campos Semânticos: Democracia Brasileira - Sincronia 1



Podemos observar nos dados a existência de três campos semânticos relacionados à *Democracia Brasileira* na Sincronia 1: indivíduo (pessoa humana), pátria e religiosidade. A presença de campos nocionais típicos de uma democracia, como relativos ao sufrágio, mas não exclusivos, relacionáveis também à campos republicanos, como o de direitos políticos individuais e,

igualmente republicanos, o tom patriótico (pátria, grande, imortal). Comparativamente, em certa medida, encontramos, como exposto, vinculados à *democracia brasileira* campos mais próximos da ideia de *república* apontada na tradição (virtude e amor à pátria) que o campo nocional vinculado à *república brasileira* registrou. Destaca-se, por fim, a presença de um o campo nocional religioso.

A fim de melhor explicitar a relação entre os termos, citamos no texto de 1/11/1898: “pela autonomia da Grande República Sul Americana, então colônia, foi guardada no *sagrado* da *Pátria* e no coração de todos os seus milhões estremecidos”. E ainda, no mesmo texto: “hoje esquecido por ocasião da festa inaugural da capital mineira, a *consciência* do Sr Stockler” Religiosidade, por sua vez, vinculada ao Estado, distancia, nesse ponto, da discussão republicana como proposta por de Voltaire e de uma ideia de laicidade.

Comparando mais uma vez as duas palavras-alvo, em uma tabela lado a lado para facilitar a análise, observa-se que *poder* parece perde centralidade em *democracia brasileira*. Em *república brasileira* o lexema não aparece explicitamente, mas está presente no campo nocional Autoridade, uma autoridade institucional. Já em *democracia brasileira*, o lexema aparece explicitamente, e, os dados indicam, relacionado a ideia sufragista, a um campo político-eleitoral.

TABELA 3: COMPARATIVO DE FREQUENCIA DE OCORRÊNCIAS – SINCRONIA 1

REPÚBLICA BRASILEIRA (1890-1899) – SINCRONIA 1		DEMOCRACIA BRASILEIRA (1890-1899) SINCRONIA 1	
FREQ.	LEXEMA	FREQ.	LEXEMA
10	PRESIDENTE	11	REPUBLICANO (PARTIDO)
8	BRASIL	11	GRANDE
8	GOVERNO	6	POLITICO
8	MINISTRO	6	ELEIÇÃO
6	DAR	5	DEVER
5	AUTORIDADE	5	FRADE
5	PARTE	4	MOÇO
5	ESTAÇÃO (TREM)	4	ALMA
5	POLÍCIA	4	VIDA
4	COMÉRCIO	4	PODER
4	CÂMARA DO COMÉRCIO	4	SAGRADO
4	COMANDANTE	3	CAPITAL
4	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	3	CONSCIÊNCIA
4	AGREDIR	3	IMORTAL
4	QUESTÃO	3	PÁTRIA
4	DIA	3	RECONHECIMENTO

4	FAZENDA (TERRENO)	3	DEMOCRÁTICO
4	VIR	2	APÓSTOLO
4	PENSAR	2	CANDIDATO
4	CHEGAR	2	SANGUE

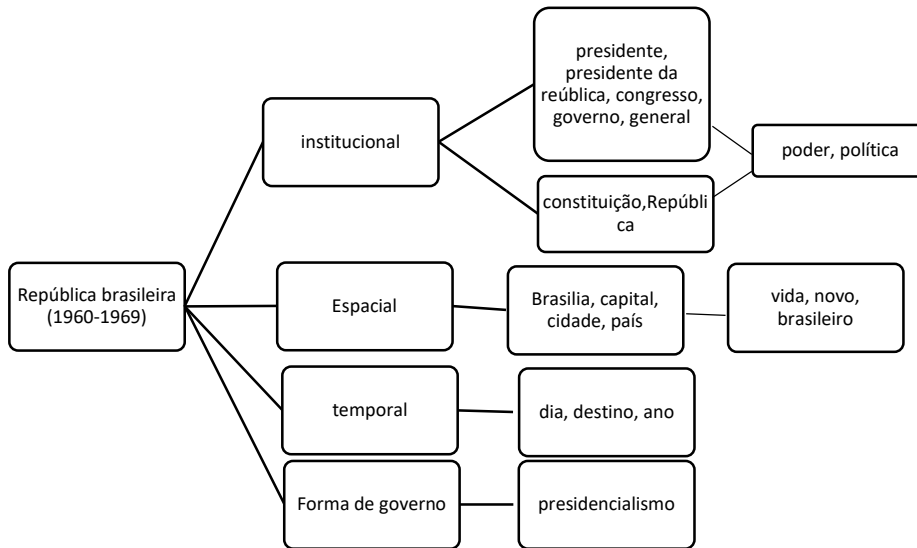
Semelhante à primeira sincronia, a Sincronia 2 compreende as ocorrências dos lexemas investigados em 10 textos, contudo agora publicados a década de 1960, extraída do periódico *Jornal do Brasil*. O primeiro lexema investigado nos dados da Sincronia 2 foi *República brasileira*. Após a seleção e tratamentos dos dados também por processo de lematização, chegou-se a seguinte lista com os 20 lexemas mais frequentes relacionados à palavra-alvo.

TABELA 4: REPÚBLICA BRASILEIRA (1960-1969) - SICRONIA 2	
FREQ.	LEXEMA
15	PODER
14	VIDA
14	POLÍTICA
14	PAÍS (Brasil)
10	ANO
10	NOVO
9	BRASILEIRO
9	PRESIDENTE
8	PRESEDENTE DA REPÚBLICA
8	DESTINO (ponto futuro)
7	REPÚBLICA
7	CONSTITUIÇÃO
6	BRASÍLIA
6	CAPITAL
6	CIDADE
6	DIA
5	PRESIDENCIALISMO
5	GENERAL
5	GOVERNO
5	CONGRESSO

Primeiramente, é importante evidenciar que a posição dos termos *brasileiro* e *república* foram contadas excluindo-se os termos *república brasileira*, contados como léxico a parte. Todas as referências de país são ao Brasil. Podemos observar nos dados a existência de três campos semânticos relacionados à *República Brasileira* na Sincronia 1: Institucional, especial, temporal e forma de governo, um campo novo. Nota-se o surgimento de lexemas como *vida* e *brasileiro*, os quais se referem às pessoas do determinado território. Campo mais próximo a campo nocional já observado em *democracia brasileira*

na Sincronia 1. *Poder* deixa de ser campo nocional para se tornar lexema de maior proeminência e, ainda, associado a lugares institucionais. Por fim, organizamos os lexemas expostos na tabela em campos semânticos:

Campos Semânticos: República Brasileira - Sincronia 2



Os dados atestam centralidade da figura institucional do presidente no período retratado pela sincronia, absolutamente em consonância com o contexto histórico e a insurgência de um governo autoritário.

A fim de se expor e exemplificar melhor algumas relações entre termos, citamos, no texto de abril de 1960, cuja data precisa não foi possível identificar na página deteriorada do periódico: “Esta é uma das características da *vida brasileira*”. No texto de 20/5/1969: “personalidades da *vida pública do país*”

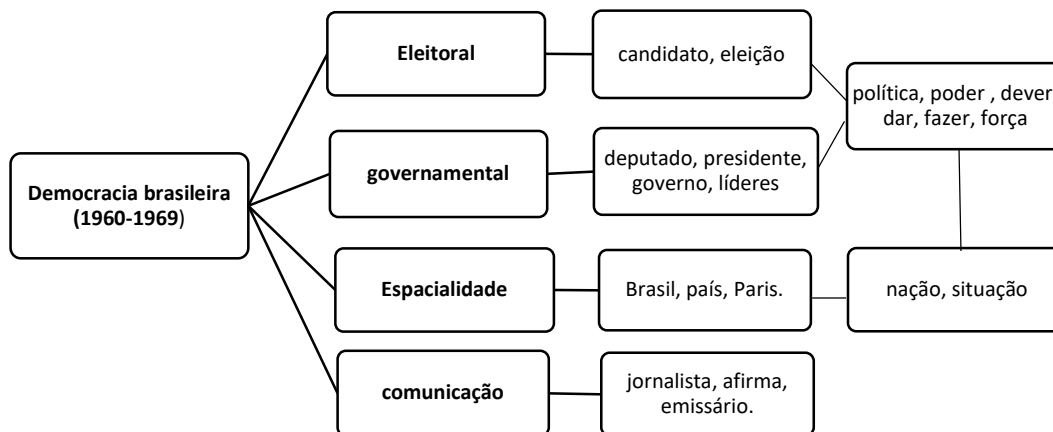
O segundo lexema investigado na Sincronia 2, *democracia brasileira*, foi submetido ao mesmo processo de listagem das lexias colocadas ao conjunto de dados e ao processo de lematização:

TABELA 5: DEMOCRACIA BRASILEIRA (1960-1969) - SINCRONIA 2	
FREQ.	LEXEMA
20	PODER
12	BRASIL
12	PAÍS
12	POLÍTICA
9	FAZER

8	PRESIDENTE (do Brasil)
8	GOVERNO
8	PARIS
7	DEVER
7	DAR
7	AFIRMAR
6	JORNALISTA
6	NAÇÃO
5	CANDIDATO
5	EMISSÁRIO
5	FORÇA
5	SITUAÇÃO
5	LÍDERES
4	DEPUTADO
4	ELEIÇÃO

Primeiramente, nota-se que todas as ocorrências do léxico “presidente” se referiam ao cargo de chefe de estado brasileiro, atestando, tal como os dados de *república brasileira*, a centralidade de tal cargo mandatário no contexto. Podemos observar nos dados a existência de quatro campos semânticos relacionados à *Democracia Brasileira* na Sincronia 2: eleitoral, governamental, espacial, comunicacional. O surgimento de um campo semântico de comunicação confirma a relevância que as decisões políticas que afetam a imprensa e a abertura de informação têm no contexto histórico da década.

Campos Semânticos: Democracia Brasileira - Sincronia 2



A proeminência do vocabulário político-eleitoral e o desaparecimento, em comparação com a sincronia 1, de um campo nocional do indivíduo, também nos parece um dado bastante significativo e testemunhal do período. A fim de se

expor e exemplificar melhor algumas relações entre termos, citamos no texto de 27/08/1961: “Goulart teve o direito de candidatar-se nas *eleições* passadas, tem — neste momento — o *dever* de assumir as responsabilidades da Presidência, a menos que não se julgue em condições de fazer *governo*” ou ainda no texto de “a fim de permitir que lhe sejam enviadas notícias mais completas sobre a *situação política e social do País*”.

Uma tabela comparativa das ocorrências nos permite observar que dos 4 termos mais proeminentes em *democracia brasileira*, ou seja, de maior contribuição semântica para os conceitos em análise, coincidem com os termos mais proeminentes em com os termos mais proeminentes em *República brasileira*, indicando a proximidade semântica dos termos no período. Destaca-se a proeminência semântica do termo poder para ambos as ideias. O mesmo lexema apresentou-se como indicativo de diferença entre as palavras-alvo na sincronia anterior, nota-se certa especificidade da ideia republicana, vinculando-se ao *locus* institucional. Nesta sincronia, em república, o termo ainda aparece como referência a um *poder institucionalizado*, mas agora, em democracia também, ao lado de noção eleitoral, que se mantém. Assim a distância entre os termos parece se estreitar, e o termo aparece estabelecendo relações semânticas semelhantes a ambas palavras-alvo, de maneira indiferente.

TABELA 6: COMPARATIVO DE FREQUENCIA DE OCORRÊNCIAS – SINCRONIA 2

REPÚBLICA BRASILEIRA (1960-1969) SICRONIA 2		DEMOCRACIA BRASILEIRA (1960-1969) SINCRONIA 2	
FREQ.	LEXEMA	FREQ.	LEXEMA
15	PODER	20	PODER
14	VIDA	12	BRASIL
14	POLÍTICA	12	PAÍS
14	PAÍS (BRASIL)	12	POLÍTICA
10	ANO	9	FAZER
10	NOVO	8	PRESIDENTE (DO BRASIL)
9	BRASILEIRO	8	GOVERNO
9	PRESIDENTE	8	PARIS
8	PRESEDENTE DA REPÚBLICA	7	DEVER
8	DESTINO (ponto futuro)	7	DAR
7	REPÚBLICA	7	AFIRMAR
7	CONSTITUIÇÃO	6	JORNALISTA
6	BRASÍLIA	6	NAÇÃO
6	CAPITAL	5	CANDIDATO
6	CIDADE	5	EMISSÁRIO
6	DIA	5	FORÇA

5	PREIDENCIALISMO	5	SITUAÇÃO
5	GENERAL	5	LÍDERES
5	GOVERNO	4	DEPUTADO
5	CONGRESSO	4	ELEIÇÃO

Comparando ambas as sincronias do temo *República brasileira*, a percepção das ausências talvez seja já mais significativa que os indicativos de presença. Nota-se que termos que se demonstraram centrais na história das ideias republicanas não tem relevância aqui, ou seja, não alcançaram frequência suficiente para configurar entre as 20 principais ocorrências termos como *direito*, *liberdade*, *virtude* (civismo), *igualdade*, *bem comum*, *justiça*, *nem mesmo soberania*.

Comparando, agora, ambas palavras-alvo em ambas sincronias, observamos também que a ideia de uma mudança linguística com a substituição do termo *república brasileira* pelo termo *democracia brasileira* não está plenamente confirmada, posto que os dados não indicam que, em algum momento, de fato, se esteve representado no ideário nacional a ideia de Estado republicano verificada em tempos idos de sua tradição. Mesmo o termo *democracia* parece esvaziado. Lexemas como *povo* ou *igualdade* não possuem proeminência significativa nos textos. Contudo, ao menos, outros temas fundamentais aparecem, relativos ao sufrágio e representatividade. O mesmo não se pode falar da República. Alguém poderia me alertar que aparece o campo nocional institucional, contudo, devemos observar que são muito mais instituições *locus* que como submissão as leis, como pensou a tradição europeia e americana. Reiteramos que dentre os termos essenciais, tal como levantado pelo referencial, a saber, Virtude (cidadania, civismo), igualdade (direito, poder), liberdade (direito), bem comum, soberania (poder, pátria), leis (constituição, regras), apenas *constituição* tem frequência significativa. A este aspecto vale ressaltar que o momento em que os dados mais se aproximam da ideia de virtude, especialmente pensada como amor à pátria ou como características (direitos e deveres) do cidadão, ainda que de maneira rasa, foram em textos relacionados à *democracia brasileira*.

Assim, os dados corroboram a hipótese do esvaziamento da ideia de Estado republicano. Acreditamos termos indicativos também de que tal

esvaziamento se agravou com o passar do tempo, ainda que, contudo, aparentemente desde os primeiros momentos em que a república foi proclamada, os dados indiquem poucos vestígios (institucionalidade certamente o mais forte) de tal ideia, nos termos da tradição, esteve entre nós. Conforme contexto histórico narrado por Starlin (2018).

Considerações finais

Trabalho não é definitivo, por isso evitamos o termo conclusão. Aplicando-se a amostra e universo, pode-se vislumbrar novas vertentes interpretativas. Contudo, o dado é um interessante indicativo linguístico se o relacionamos as reflexões históricas que apontam para as mesmas deduções. Alcançamos os objetivos e confirmamos a hipótese de esvaziamento da ideia de *república* a partir da investigação comparativa dos lexemas *república brasileira* e *democracia brasileira*.

Amostra e universo foram escolhidos por conveniência dada a escassez de tempo, assim, fica para uma próxima pesquisa a investigação da ampliação do corpus e relação dos campos nocionais identificados a ideários culturais nacionais, como a Cordialidade.

Por fim, ressalta-se a relevância do trabalho para investigações futuras e reconhecemos nossa limitação. Como especial fragilidade destacamos a impossibilidade de tempo para a realização da investigação de um possível peso do viés ideológico do veículo investigado nos resultados.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.
- ARAUJO, Cícero. República e democracia. *Lua Nova*, São Paulo, n. 51, p. 5-30, 2000. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452000000300002&lng=en&nrm=iso Acessado em 05 julho de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452000000300002>.
- BAILYN, B. *As origens ideológicas da Revolução Americana*. Bauru: Edusc, 2003.
- BIDERMAN, Maria Tereza. *Teoria lingüística: teoria lexical e lingüística computacional*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BIGNOTTO, Newton. *As aventuras da virtude; as ideias republicanas na França do século XVIII*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

- BOAS, Franz. Introduction. In: BOAS, Franz. *Handbook of American Indian Languages*. Vol. 1. Washington: Bureau of American Ethnology. Bulletin 40, 1911.
- CAMBRAIA, C. N. Da lexicologia social a uma lexicologia sócio-histórica: caminhos possíveis. *Revista de Estudos de Linguagem*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 157-188, 2013.
- CAMBRAIA, César Nardelli; ROMERO, Silvana Cristina. *Neologismos Em Uma Perspectiva Sociolinguística. Percursos Linguísticos*, v. 5, n. 10, p. 74-91, 2015.
- CHABROLLE-CERRETINI, A-M. *la vision du monde de Wilhelm von Humboldt: Historie d'un concept linguistique*. Lion: ENS Editions, 2007.
- GEERAERTS, Dirk. *Theories of lexical semantics*. Oxford University Press, 2010.
- HUMBOLDT, W. *Wilhelm von Humboldt: linguagem, literatura e Bildung*. Werner Heidermann, Markus J. Weininger (Orgs.). Florianópolis: UFSC, 2006.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Système linguistique et ethos communicatif, Cahiers de praxématique* [Online], 38 | 2002, document 1, Online since 01 January 2010, connection on 19 December 2016. URL : <http://praxematique.revues.org/540>
- MATORÉ, G. *La méthode en lexicologie: domaine français*. Nouv. éd. Paris: Didier, 1973.
- POCOCK, J. G. A. *Linguagens do ideário político*. São Paulo: Edusp, 2003.
- SAPIR, Edward. *Language. An Introduction to the Study of Speech*. New York: Harcourt, Brace & World, 1921.
- SKINNER, Quentin. "Meaning and understanding in the history of ideas". In: TULLY, James (Org.). *Meaning & Context: Quentin Skinner and his critics*. Princeton: Princeton University Press, 1988.
- STARLING, Heloisa M. *Ser republicano no Brasil Colônia: a história de uma tradição esquecida*. São Paulo: Cia das letras, 2018.

O Uso do Sistema Visuo-Gráfico *SignWriting* para o suporte da leitura em língua portuguesa como segunda língua para surdos

The Using of the Visuo-Graphic SignWriting System to Support Portuguese Reading as a Second Language for the Deafs

Leoni Ramos Souza Nascimento¹
Edivaldo da Silva Costa²
Magno Prado Gama Prates³

Resumo: Esta pesquisa teve por objetivo a análise do desenvolvimento da leitura e escrita da Língua Portuguesa como segunda língua concomitante com a Escrita da Língua de Sinais, por meio do Sistema *SignWriting*, no curso de Língua Portuguesa para surdos adultos. A análise pautou-se em uma Pesquisa Ação, de caráter investigativo, com uma abordagem qualitativa. O corpus constituiu-se em atividades laborais de leitura, interpretação e produção textual, a partir de recortes de duas obras da literatura surda, fomentando a leitura e compreensão textual, na qual, por meio do *SignWriting*, oportunizou aos surdos a análise da estrutura semântico-sintática das duas línguas; e de dois questionários aplicados com o intuito de conhecer o perfil dos envolvidos e analisar a aplicabilidade do método. A presente pesquisa dialoga sobre a forma que sujeitos surdos, tornam-se leitores surdos, recriando, interpretando, contextualizando suas imaginações a partir da leitura. Os resultados apontados até agora indicam que o método forneceu leitura, compreensão e interpretação de narrativas em Língua Portuguesa e produção escrita da língua majoritária.

Palavras-Chave: Bilinguismo; Escrita de Sinais; Linguística Aplicada.

Abstract: This research aimed to analyze the development of reading and writing of the Portuguese Language as a second language concurrent with Sign Language Writing, through the SignWriting System, in the Portuguese Language course for deaf adults. The analysis was based on an Investigative Action Research, with a qualitative approach. The corpus constituted working activities of reading, interpretation and textual production, based on clippings of two works of deaf literature, promoting reading and textual comprehension, in which, through SignWriting, it enabled the deaf to analyze the structure semantic-syntactic of the two languages; and two questionnaires applied in order to know the profile of those involved and analyze the applicability of the method. This research dialogues about the way that deaf subjects become deaf readers, recreating, interpreting, contextualizing their imaginations from reading. The results pointed so far indicate that the method provided reading, comprehension and interpretation of narratives in Portuguese Language and written production of the majority language.

Keywords: Bilingualism; SingWriting; Applied Linguistics.

Introdução

Esta pesquisa apresenta uma discussão sobre a prática da leitura em Língua Portuguesa como Segunda Língua para surdos (LP/L2), pelo viés metodológico que contempla a Língua de Sinais como Primeira Língua (L1),

¹ Professor da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), Departamento Acadêmico de Língua Brasileira de Sinais (UNIR-DLIBRAS).

² Professor da Universidade Federal de Sergipe, Departamento de Letras Libras (DELI).

³ Professor de libras da Universidade Federal de Rondônia, Departamento de Língua Brasileira de Sinais (UNIR-DLIBRAS)

subsidiando práticas de leitura e produção textual na Segunda Língua (L2), através da Escrita da Língua de Sinais/*SignWriting* (ELS/SW).

A aplicabilidade metodológica torna-se relevante devido ao vício de linguagem, no contexto bilíngue entre falantes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e Língua Portuguesa (LP), conhecido como Português-sinalizado, ser comum em aprendizes de uma língua alvo, tanto surdos como ouvintes. A inclusão de conteúdos didáticos e a praticidade são índices para desconstrução desse vício de linguagem.

É notório que, pautando os conteúdos numa abordagem de ensino em Primeira Língua (L1), a realidade do ensino de LP/L2 perpassa por professores que não tiveram experiência e formação para tal, acarretando em fracassos educacionais no ensino de uma L2. Desse modo, esse tipo de estratégia de linguagem nenhum sentido se constrói a partir de enunciados literalmente transpostos para outra língua e tampouco para uma língua visuoespacial.

A referida pesquisa centraliza-se na leitura e produção textual em Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2), para surdos adultos, impulsionando o aprendizado da L2, analisando a estrutura sintática da LP e da ELS/SW, através de trechos de dois livros que compõem a Literatura Surda, *A Rapunzel Surda* (HESSEL; KARNOOP; ROSA, 2003) e *Negrinho e Solimões* (MONTEIRO, 2014). Essas obras apresentam dois tipos de escrita, a Língua Portuguesa (LP) e a Escrita de Língua de Sinais/*SignWriting* (ELS/SW), acompanhadas de imagens.

A escolha das obras motivou-se apenas devido ao intuito de tornar equânime o esforço que um leitor-surdo precisa para leitura e compreensão textual e pelo fato dos assuntos abordados fazerem parte do cotidiano cultural dos surdos em não submeter-se ao olhar clínico e patológico da surdez, e por fornecer uma grande importância na construção social, política e linguística da pessoa surda.

A pesquisa foi aplicada com o viés da pesquisa-ação, com abordagem qualitativa e investigativa, tendo como base teórica Barbier (2007, p.15) que explica que dentro dessa perspectiva, o pesquisador entende que sua própria vida social e afetiva está presente na sua pesquisa sociológica e que o previsto

está no coração da sua prática. Para execução da pesquisa, foram ministradas aulas de LP/L2 e ELS/SW, com carga horária total de 3h/semanais, no período de fevereiro a julho de 2017, totalizando sessenta horas.

Tratando-se de um sistema de escrita completamente novo para os participantes, alguns julgavam impossível se desenvolver em LP, concomitante com a ELS/SW. Julgavam-se incapazes e afirmavam que poderia atrapalhar a progressão, se essa escrita servisse de apoio para o desenvolvimento da leitura em LP/L2.

Por meio do diálogo, respeitando as singularidades locais, elucidamos o porquê do valor da ELS/SW ser difundida nos dias atuais para a comunidade surda, e como ela pode atingir um nível de compreensão significativa no processo de aquisição de uma L2. À medida em que eram ofertadas atividades de cunho interpretativo, ligadas à leitura de textos em LP, trechos dos textos eram expostos com recortes dos trechos em SW, e nesse contraste, era possível inferir regras básicas da ELS/SW, assim aumentava-se o vocabulário e a técnica de contextualização e interpretação.

Adotou-se, durante a pesquisa, o seguinte planejamento: (1a) estímulo à leitura e interpretação de texto em LP, (1b) solicitação de leitura coletiva do texto; (1c) troca de ideias com os colegas; (1d) contextualização em Libras e vocabulário, (1e) exercícios, discussões com os alunos, possíveis inferências, metáforas, Português-sinalizado, expressões idiomáticas.

Diversos recortes de textos acompanhados com imagens foram distribuídos e um envelope no qual haviam letras do alfabeto latino cortadas. O intuito concentrava-se na observação e na leitura do texto em LP, e, em seguida, os espaços vazios do texto deveriam ser complementados com o entendimento individual de cada um, formando palavras a partir das letras encontradas no envelope. De acordo com Paulino et al. (2001), o ponto de partida é a confiança depositada na escola enquanto espaço propício para o exercício e a valorização da leitura.

No segundo momento foram introduzidas atividades com estratégias de leitura e compreensão de textos em ELS/SW, evidenciando os: (2a) grafemas

básicos de configuração de mão, (2b) grafemas⁴ básicos de setas de movimentos, (2c) plano parede e plano chão, (2d) vocabulários em Libras, (2e), atividades práticas. Nessa etapa, como os participantes nunca tinham tido contato com o sistema de escrita de sinais, foi fornecida uma atividade básica para estimular a habilidade de escrita do alfabeto manual em escrita de sinais.

Aplicou-se uma atividade na qual os participantes precisavam associar seis sentenças em português com seis em ELS/SW. Para tal aplicação, antes fizemos uma apresentação dos grafemas básicos a serem vistos nesta atividade, posteriormente, apresentou-se as seis sentenças corrigidas e o vocabulário em Libras. O terceiro momento teve como objetivo selecionar textos que trouxessem subsídios e fornecessem um sentido lógico do papel de pesquisador naquele espaço.

Conforme dito anteriormente, de acordo com os dois livros utilizados, o primeiro foi a “Rapunzel Surda”, no qual utilizamos os seguintes critérios metodológicos: 3 (a) distribuição do trecho da história da “Rapunzel Surda”, (3b) apresentação da metodologia, (3c) apresentação da história em L1, (3d) contextualizando a história em L2 e em L1/SW, (3e) vocabulário, (3f) exercícios de fixação.

Aponta-se que a forma que o leitor-surdo utiliza para aproximar a construção de sentidos esperada pelo leitor-ouvinte jamais será equivalente, no entanto, isso não os torna incapazes. Segundo Paulino et al. (2001), é no âmbito do ensino que pode-se dar o estímulo à leitura, porque o ler pertence ao educar. Nesse enfoque, a ELS/SW serve como matéria-prima útil para constituição da aprendizagem textual em L2.

Paulino et al. (2001) apontam que a leitura pode ser ocupação prática, quando se trata de decodificar material que circula por escrito. O quarto momento foi atribuído ao segundo livro, “Negrinho e Solimões (MONTEIRO, 2014): (4a) distribuição do primeiro material, (4b) apresentação do material, (4c) leitura individual em escrita de sinais, (4d) discussões e inferências, (4e) leitura coletiva em escrita de sinais, (4f), leitura, produção e interpretação de texto em L2, (4g) exercícios de fixação em L1/L2/SW, (4h) vocabulário.

⁴ Grafemas são as partes ou elementos que compõem os sinais escritos (BARRETO; BARRETO, 2015).

Neste contexto, os participantes apresentavam avanço na leitura em ELS. Porém, pedagogicamente, era preciso uma estratégia que servisse como base para observar o nível de leitura que havia sido adquirido pelos envolvidos. Sabemos que a leitura provoca reações diferentes, não há unicidade entre os leitores, e os textos requerem atitudes diferentes e exclusivas por parte do leitor. Segundo Paulino et al. (2001), torna-se imprescindível que a individualidade se apresente, impondo e sendo capaz de interpretar.

Todavia, como ao lado dos textos a ELS/SW estava impressa, fazia-se então a leitura do texto de forma coletiva e os envolvidos percebiam a economia que existia entre a leitura que eles tentavam fazer em LP/L2, desconstruindo a ideia de equivalência entre as línguas.

A forma como as palavras são organizadas podem mudar o sentido das sentenças, tornando conflituosa a compreensão textual para o interlocutor aprendiz em contato recente L2. A partir da descoberta da diferença bilíngue ao interpretar textos, os participantes perceberam a relevância que a ELS/SW tem para a compreensão textual. Contudo, a partir do avanço nas leituras, os participantes puderam atribuir respostas coesas às questões aplicadas em diversas atividades. Nesse intuito, para a discussão dos dados, foram elaborados questionários ao final do curso, e foram criadas tabelas para tabular os índices que apontavam o desempenho dos participantes após as aulas.

Para tal, elaborou-se seis tabelas, com questões diversificadas, com base nos questionários. A tabela 1 questionava se os participantes conseguiam interpretar textos em LP antes do curso e quais eram os motivos; a tabela 2 questionava a aplicabilidade do método em inserir a ELS/SW, se essa junção tornou-se útil para aprendizagem em LP/L2; a tabela 3 consistia em coletar informações a respeito do que os envolvidos na pesquisa achavam da ELS/SW, sobretudo, buscava entender se havia tido um avanço na leitura, interpretação e compreensão textual em LP durante o curso; a tabela 4 apresentava um texto em ELS/SW e buscava dados referentes à leitura, compreensão em ELS/SW e a produção textual em LP/L2; a tabela 5 traz um recorte do trecho do texto em LP de uma das obras para que os participantes interpretassem e respondessem em LP/L2; por fim, a última tabela, também trouxe um recorte em LP de uma

das obras, e pedia que os participantes argumentassem, a partir das inferências, o que haviam concluído a partir da leitura.

O questionário destinado a coletar o perfil censitário dos informantes surdos era composto pelos seguintes itens: formação acadêmica, comunicação em Libras com os familiares, fluência em Libras como L1, fluência na leitura e produção de textos em LP e o nível de fluência em ELS/SW após a execução do curso.

Práticas de Alfabetização e Letramento

Tornar-se letrado, em dias atuais, configura-se em uma necessidade de nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e escrita, ultrapassando esses níveis e correlacionando com o processo de alfabetização. Nesse ínterim, o domínio da leitura e escrita, como práticas sociais, torna-se um mecanismo de sobrevivência dentro do contexto social. Entende-se que alfabetizar vai além do ato de ensinar, ou seja, descentralizar meios que ressignifiquem o processo de ensino/aprendizagem, tornando o ato de alfabetização muito mais que ensinar a codificar e decodificar (SOARES, 2004, p. 97).

Diante do exposto, compreende-se que letramento configura uma consequência da prática e do uso da escrita em contextos sociais em que a leitura e a escrita mobilizam tal ação. Soares (2004) aponta que, ainda que distintos, alfabetização e letramento são dois processos indissociáveis e interdependentes. No entanto, quando se trata do ensino/aprendizagem dos surdos, essa inserção ao mundo das letras deve ser em séries iniciais, para que o hábito de ler e escrever não seja um fardo, e sim um prazer.

Soares (2004) aponta que a alfabetização está relacionada com a aquisição do sistema convencional de escrita e no caso do letramento, relaciona-se com o desenvolvimento de habilidades e uso da leitura e escrita. Nesse bojo, isso implica que, os surdos, diante de um processo de ensino/aprendizagem que não contemple sua singularidade, são excluídos. Para Lacerda (1998), é comum aprendizes surdos concluírem a escolarização

básica e não terem o domínio necessário dos conteúdos interdisciplinar à cada série, influenciando diretamente no não domínio da leitura e da escrita. Fernandes (2015):

[...] Observa-se que, apesar dos esforços por parte das professoras para um atendimento individualizado (buscando posicionar-se melhor em sala, falar pausadamente ao se dirigir aos alunos surdos), quando comparadas ao restante da turma, essas crianças acabam ficando em desvantagem em relação aos conteúdos desenvolvidos, devido à falta de uma língua em comum para o estabelecimento de diálogos (FERNANDES, 2015, p. 34).

Considera-se como processos interdependentes e indissociáveis mecanismos que aprimoram a leitura, práticas que sejam fornecidas e desenvolvidas nos contextos sociais, e exploram atividades de leituras, narrativas, produções textuais, tendo como pressuposto a visão de mundo que os surdos têm. Segundo Fernandes (2015), os surdos têm direito à acessibilidade da língua majoritária na modalidade escrita, para que as relações sociais sejam efetivadas, rompendo a relação de dependência com terceiros, e, segundo a autora, os conhecimentos adquiridos historicamente são efetivados, em grande parte, pelo registro escrito.

Para Marcuschi (2009), o ensino da LP, seja no ensino fundamental ou médio, não tem sido eficaz. De acordo com o autor, a desatualização de metodologias que tenha haver com a época vivida, tem sido um dos pontos para o fracasso, além da falta de incorporação de conhecimentos teóricos da língua disponíveis hoje.

Dessa forma, tendo o letramento visual (Libras/L1), leitores surdos terão base linguística para entender, compreender e produzir sentenças em Português escrito. Logo, a curiosidade em determinados conceitos farão com que seu campo semântico e sintático se amplie, possibilitando um crescimento interdisciplinar.

As políticas educacionais mobilizam o acesso de todas as pessoas que necessitam de educação especial de qualidade. No contexto da Educação Especial²⁸, a integração das pessoas consideradas deficientes requer algumas

implicações. No caso dos surdos, sobretudo, a questão comunicacional se faz necessária uma atenção maior.

Para Machado (2008) a Educação Especial sustentava-se na concepção de que a formação das pessoas com alguma “enfermidade” deveria se orientar no sentido de prepará-los para viver em sociedade. Quando o trabalho pedagógico é substituído por ações terapêuticas, com intuito de reabilitação, o envolvido acaba tendo poucas oportunidades de acesso ao conhecimento.

Souza e Góes (1999, p. 181) salientam que a despatologização na pedagogia tem favorecido a inclusão/integração dos chamados portadores de necessidades especiais. De acordo com Paulino et al. (2001), faz-se necessário estabelecer a confiança no espaço em que os indivíduos são expostos ao processo de ensino/aprendizagem. À medida que incluímos também excluimos, quando não oferecemos um ensino pautado na alteridade, nos colocando no lugar do outro.

De acordo com Quadros (2003), a educação deve estar calcada em um plano que atenda às diferenças sociais, políticas, linguísticas e culturais. Porém, em se tratando do aluno surdo, incluído/integrado em contextos educacionais pluri/multicultural, Skliar (1998) problematiza o conceito de normalidade que há nas representações dominantes, hegemônicas e ouvintista na forma que tratam a surdez e invisibilizando os surdos.

Numa sociedade que exige aperfeiçoamento diário, forçando as pessoas a dedicarem tempo para ressignificar atitudes e posturas, tendem a marginalizar os que não se adaptam à sincronização. Contudo, a situação se agrava para os que não ouvem, principalmente por não haver uma língua que acessibilize a relação comum entre o professor e o aluno (MACHADO, 2008).

Apesar da disparidade que há entre a continuidade dos que ouvem, desenvolvendo-se cognitivamente em um ambiente propício à linguagem, os surdos têm também condições de se tornar letrados nessa sociedade “inclusiva”. A leitura de textos normalmente traz como pretensão, por parte dos leitores, uma busca por explicações de palavras, de conhecimento de mundo e de si. De acordo com Petit (2009), quando nos debruçamos aos diferentes tipos

de textos, talvez procuramos algo desconhecido que se apresenta para nós como uma ponte para coisas escondidas.

O leitor-surdo constrói e reconstrói contextos lidos, a partir da L1, compreendendo a leitura em LP/L2, possibilitando a inserção no universo literário. Petit (2009) diz que do nascimento à velhice, busca-se sempre os ecos do que se vive de forma tortuosa, confusa, e que muitas vezes se pode revelar e se transformar, graças a uma história, um fragmento ou uma simples frase.

Nestes parâmetros, é necessário que haja uma liberdade textual, para que a impressão do leitor seja garantida, uma vez que não há verdade objetiva ou subjetiva da leitura, mas apenas verdade lúdica; e, ainda mais, o jogo não deve ser entendido como uma distração, e sim como um trabalho pelo qual evapora qualquer padecimento (BARTHES, 2004, p. 29). Muitas indagações pairam nesse contexto, por isso deve-se pensar como esses indivíduos são expostos e cobrados a uma forma de expressão desconexa com seu modo de ler o mundo. Na perspectiva de Barthes (2004), a leitura seria o gesto do corpo que, com o mesmo movimento internaliza e interioriza a ordem textual.

O primeiro passo é tentar entender como são formados no ceio familiar esses indivíduos, para depois analisarmos se esse ambiente propicia ou não uma aquisição da linguagem que favoreça uma leitura gradativa. O ambiente familiar é o início para que a aquisição se manifeste. E dentro desse contexto os pais podem ser ouvintes que usam língua de sinais ou não; um dos pais pode ser surdo ou os dois podem ser surdos; ainda pode ser que dentro do contexto familiar exista mais algum surdo ou não.

Desconstruir mitos e ideias errôneas acerca dos que não ouvem se faz necessário. Comparar surdos com ouvintes são atitudes injustas que, no contexto educacional, lançam-se por falta de conhecimento do universo linguístico e cultural dos surdos. Ter acesso ao conhecimento é um direito de todos e um dever da escola.

Língua Portuguesa como L2 para Surdos

Tornar usuários de Língua de Sinais, uma língua de modalidade visual e espacial, aptos para aquisição de uma língua oral, na modalidade escrita, é um

desafio. Observa-se que a grande dificuldade dos que lidam com essa demanda não se restringe à forma peculiar de interagir na comunicação, mas também pela dificuldade de tornar significável uma língua alvo que se fundamenta no som.

Garantido por Lei (BRASIL, 2002), o ensino da Língua Portuguesa (LP) deve ser ofertado a aprendizes surdos, na modalidade escrita. Ao pensar a respeito do ensino de LP como segunda língua para surdos (LP/L2), surge a questão: seria mais viável o ensino da gramática ou do texto? Marcuschi (2009) aponta que é um erro achar que há uma divisão. Segundo o autor, não dá para desvincular, pois ao produzir um texto fazem-se necessários conhecimentos gramaticais.

Numa sociedade cada vez mais informatizada, espera-se que as pessoas acompanhem essa linha crescente. Todavia, sabe-se que no contexto descrito, os surdos não tem acesso aos conhecimentos por meio da Libras, sua língua materna, e a ideia de que o ensino de LP/L2 implica em traduzir palavras da L1 para a L2 é errônea e desconexa. Ao contrário disso, “implica dominar também suas (dos itens lexicais) propriedades gramaticais como o gênero ou a regência e as relações semânticas entre itens relacionados, sejam elas paradigmáticas ou sintagmáticas” (GRANIER, 2014, p. 2).

Marcuschi (2009) salienta que as línguas não são semanticamente transparentes, pois não se esgotam no código semiolinguístico, e que os sentidos nelas gerados são opacos, por não estarem semanticamente especificado. Fernandes (2015) aponta que O surdo precisa aprender a ler e a escrever em uma língua na qual não domina a fala.

Nesse enfoque, a base linguística em Libras (L1), serve para o indivíduo internalizar conhecimentos, despertando no aprendiz o sucesso esperado na aquisição do conhecimento epistemológico numa dada língua. Pois caso contrário, o aprendizado da L2 por surdos, sem base na L1 (Libras), será um desserviço. Para Peixoto (2006, p. 209):

A condição de segunda língua que o Português tem na vida do surdo promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna.

Ressalta-se também que, o ensino de LP/L2 não é apenas uma transcrição de uma modalidade de língua para outra, caso fosse, tratar-se-ia apenas de uma tradução literal. Decerto, Marcuschi (2009) especifica que, semanticamente, o ensino de língua deve causar efeito no aprendiz e não torna-la opaca.

O Desafio de Ensinar Língua Portuguesa e Escrita de Sinais para Surdos

De acordo com Higounet (2003), a escrita disciplina o pensamento e ao, transcrevê-lo, o organiza, dá acesso direto ao mundo das ideias, reproduz bem a linguagem articulada e permite apreender o pensamento e fazê-lo atravessar o tempo e o espaço. Para que haja escrita, é preciso inicialmente um conjunto de sinais que possua um sentido estabelecido. A aquisição do simbolismo e esquematismo é operado através de uma série de processos de significação da linguagem. Independente da cultura, a língua imprime na escrita informações sobre o aparecimento da linguagem, elementos das palavras, sua origem, suas práticas culturais.

Para a pesquisa, foram utilizadas questões, acompanhadas de gráficos para identificar a aplicabilidade do método, no entanto, apresentaremos dois dos dados obtidos nos gráficos (NASCIMENTO, 2018, p. 87). Na primeira questão do questionário aplicado na pesquisa, os envolvidos eram de diferentes níveis de escolaridades e o maior índice apontado, 55%, demonstraram que os informantes já tinham habilidades para leitura e interpretação em Língua Portuguesa escrita e um índice de 37% para os que não possuíam habilidades.

O maior índice se deve ao fato que os alunos surdos conseguiram sanar progressivamente as deficiências cognitivas, inerentes à leitura, e com isso interpretar e ler textos em LP e em ELS. Através do ato de ler e interpretar

textos nas aulas, os alunos conseguiam compreender, sanando as lacunas cognitivas e desenvolviam-se a partir das atividades que evocavam o processo de ensino/aprendizagem em LP como Segunda Língua (LP/L2).

Para Perlin e Stumpf (2012) o fato da LS não ser ensinada na modalidade escrita, e, muitas vezes a LP ser usada como forma escrita da Língua de Sinais, faz com que a oralidade cause um confronto linguístico, tanto para surdos, quanto para pessoas ouvintes, aprendizes de Língua de Sinais (LS). O vício de linguagem em incorporar na língua majoritária a estrutura sintática da LS, originando o Português-sinalizado, torna conflituoso compreender, no processo de aprendizagem da língua alvo, a forma semântico-sintática de ambas as línguas.

O maior índice de 55% aponta que foi oportunizado a esses participantes o conhecimento de leitura e compreensão da Língua Portuguesa (LP), como práticas multi/pluri/interdisciplinar, corroborando em prática docente, por meio de um método que contempla as peculiaridades linguística-cultural dos participantes. Verificou - se que se em um ambiente linguístico, e, sobretudo inclusivo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), como Primeira Língua (L1), não servir como base linguística para aquisição dos conhecimentos específicos numa língua alvo (L2), será um desserviço ao aluno, pois, de acordo com o gráfico da primeira questão, 2,8% dos envolvidos não souberam responder a pergunta devido ao fato de não serem fluentes em Libras, apesar de serem surdos e estarem num curso, cuja língua de instrução era a Libras.

Em muitos casos o surdo lê, mas devido ao costume em ler palavras de forma isolada, não consideram o contexto ao qual estão inseridas. Em suma, fazendo a tradução literal em LS. A leitura não pode ser só decifração, mas deve, através da decifração, chegar à motivação do que está escrito (CAGLIARI, 1989). “A maioria das escolas onde há inclusão possuem professores cuja formação desconhecem a cultura surda, pois em nada entendem da necessidade de experiência visual do surdo” (MIRANDA; PERLIN, 2011, p. 104).

Para Coulmas (2014), línguas hegemônicas tendem a cobrir todo o espectro de funções, desde o mais informal e íntimo até o mais formal e oficial.

Os surdos, como minoria linguística e inserida num cenário que impõe Política Linguística, se veem desassistidos. Atualmente muitos surdos estão inseridos em contextos inclusivos na contemporaneidade, dos quais o ensino de Língua Portuguesa como Segunda Língua (LP/L2) é aplicado de forma irregular, de maneira insolúvel, acarretando problemas na formação acadêmica.

Tais práticas resultam em exclusão, tornando o prazer na leitura algo inexistente na vida da maioria dos surdos. Os índices apontados no terceiro gráfico (NASCIMENTO, 2018, p. 95) revelam um percentual de 82% para os que afirmam que o método favorece a leitura em ELS/SW no processo da aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 e um percentual de 58% afirmando que o método forneceu subsídios para produção textual na língua majoritária (LP).

Identificou-se que o método utilizando a Escrita da Língua de Sinais, por meio do sistema *SignWriting* (ELS/SW), teve alto índice, totalizando 82%. Tal índice aponta como o sistema de escrita reforça a aprendizagem da LP como Segunda Língua (LP/L2), uma relação de interlíngua que até então os aprendizes utilizavam na forma de Português-sinalizado.

O maior índice demonstra o avanço dos participantes no curso, comprovando a aplicabilidade do método para a leitura e interpretação de textos em LP/L2. Em consequência, desse modo, de acordo com Cagliari (1989), a escrita se diferencia de outras formas de representação de mundo, não só porque induz à leitura, mas também porque essa leitura é motivada pelo prazer de compreender e interpretar o que está escrito.

Petit (2009) afirma que a leitura ajuda a construir, a imaginar outras possibilidades, a sonhar. Nesse sentido, a interpretação e a produção textual em LP, confirma o valor do método, quando aplicado dentro de uma abordagem de ensino bilíngue de LP/L2 para surdos. Para Barreto e Barreto (2015), ao ensinar técnicas inovadoras e altamente eficazes de estudo, a ELS/SW fornece subsídios para os que buscam formas de atrair os que não ouvem à língua oral auditiva (LP/L2). “A função social da leitura e da escrita precisa sentir a necessidade e o prazer de ler e escrever, fato que raramente se observa entre crianças, jovens e adultos surdos” (SILVA, 2009, p. 54).

O resultado dessa avaliação é importante, quanto ao método aplicado, pois traz mecanismos para aprimorar o ensino e a aprendizagem dos surdos numa L2. E porque, diante de um cenário inclusivo, onde pairam muitas incertezas, tanto do lado dos professores, quanto dos lados dos alunos, o Surdo se vê como fracassado, dentro de um contexto mascarado, como afirma Stumpf (2008), muitas vezes há uma boa teoria, no entanto, por fruto de uma prática incoerente, professores não conseguem aplicar um ensino de LP/L2 coerente à determinadas minorias linguísticas, refletindo-se num mau desempenho, ainda que a “alfabetização em LS” torne o aprendizado de uma L2 mais viável aos surdos como minoria (GANGEL-VASQUEZ, 1997).

Considerações Finais

Com pouco mais de vinte anos de pesquisas no Brasil, o *SignWriting* (SW) tem conquistado um importante espaço no contexto educacional das pessoas surdas. Desde a sua difusão em 1996, por pesquisadores no sul do país, como método de aquisição para conhecimentos linguísticos em Libras, esse sistema tem trazido resultados positivos em diversas áreas dos Estudos Surdos. Stumpf (2005); Zappe (2010); Wanderley (2012); Dallan (2012); Barreto e Barreto (2015) e Bózoli, (2015).

Durante anos, julgavam que os que não ouvem, não possuíam língua, logo, essa minoria, “sem língua”, era dependente de uma língua majoritária, e a forma inconsequente que expuseram os surdos à aquisição de uma língua oral auditiva acarretou em anos de exclusão linguística. É comum a associação de metodologias de ensino de línguas que não integram os surdos em sua plenitude, por conseguinte, a presente pesquisa busca dialogar, com base na Linguística Aplicada, meios consistentes que incluem a Língua de Sinais no processo integração social, política, linguística e cultural da pessoa surda.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARRETO, M.; BARRETO, R. *Escrita de Sinais sem mistérios*. 2ª edição. Salvador: Libras Escrita, 2015.
- BRASIL, *Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002* dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais 2002. Brasília: MEC, 2002.
- BARTHES, R. *O rumor da língua*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BÓZOLI, D. M. F. *Um estudo sobre o aprendizado de conteúdos escolares por meio da escrita de sinais em escola bilíngue para surdos*. Dissertação de mestrado em Educação. Maringá: UEM, 2015.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo, Scipione, 1989.
- COULMAS, Florian. *Escrita e sociedade*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- DALLAN, M. S. S. *Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da escrita de sinais*. Dissertação de mestrado Educação. Itatiba: USF, 2012.
- FERNANDES, Sueli. *Letramento na educação bilíngue para surdos*. In: BERBERIAN, A. P.; ANGELIS, C. C.M.; MASSI, G. (Orgs.). *Letramento: referências sem saúde e educação*. São Paulo: Plexus, 2015.
- GANGEL-VASQUEZ, J. *Literacy in Nicaraguan Sign language: Assessing "Written Sign" Recognition Skills at the Escuelita de Bluefields*. Master's Degree Thesis. Dominguez Hills, California States University, 1997..
- GRANIER, D. M. *O Ensino de Português como L1 e como L2*. In: SOUZA, S. L. (Org.). *O Ensino de Língua Portuguesa na Contemporaneidade em Diferentes Perspectivas*. Curitiba: CRV, 2014.
- HESEL C.; KARNOOP, L.; ROSA, F. *Rapunzel Surda*. Canoas – RS: Ed: ULBRA, 2003.
- HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola, 2003.
- LACERDA, Cristina B. F. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes* 46, Campinas: UNICAMP; Campinas: Papyrus, v.46, p. 6880, 1998.
- MACHADO, P. C. *A política educacional de integração/inclusão: um olhar do egresso surdo*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- MARCUCHI, Luis A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MIRANDA, Wilson; PERLIN, Gladis. *A performatividade em educação de surdos*. In: SÁ, Nídia R. L. *Surdos: qual escola?* – Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.
- MONTEIRO, T. S. *Negrinho e Solimões*. Manaus: BK Editora, 2014.
- NASCIMENTO, L. R. S. *O SignWriting como suporte para o desenvolvimento na leitura em Língua Portuguesa como segunda língua*. Dissertação de Mestrado. Mestrado em Letras. UNIR. Porto Velho, 2018.
- PAULINO, G. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- PEIXOTO, Renata Castelo. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da

- escrita pela criança surda. *Cadernos Cedes*, Campinas: UNICAMP; Campinas: Papyrus, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006.
- PERLIN, Gladis. STUMPF, Marianne. *Um olhar sobre nós*. Leituras contemporâneas. Curitiba: Editora CR, 2012.
- PETIT, M. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2ª ed. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2009.
- QUADROS, R. M. *Inclusão/Exclusão: situando as diferenças na educação de surdos*. Porto Alegre. 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- SOARES, M. B.. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. 26ª reunião anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita, 2004.
- SOUZA, R. M. de; GÓES, M. C. R. de. O ensino para surdos na escola inclusiva: considerações sobre o excludente contexto da inclusão. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da Educação Bilíngue para surdos*. 1v. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- STUMPF, M. R. *Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema de SignWriting: língua de sinais no papel e no computador*. Tese de doutorado em Informática na Educação. Porto Alegre, UFRGS, 2005.
- _____. Mudanças estruturais para uma inclusão ética. In: QUADROS, Ronice. *Estudos Surdos III*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2008.
- SKLIAR, C. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. (Org.). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- WANDERLEY, D. C. *Aspectos da leitura e escrita de sinais: estudos de caso com alunos surdos na educação básica e de universitários surdos e ouvintes*. Dissertação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2012.
- ZAPPE, C. T. *Escrita da língua de sinais nas comunidades do Orkut: marcador cultural na educação bilíngue*. Dissertação de mestrado em Educação. Santa Maria: UFSM, 2010.

Raízes identitárias e aspectos que objetificam o sujeito nativo em relação ao europeu: uma estratégia de leitura pós-colonialista no conto “Dois poetas da província”, de Milton Hatoum

Identity roots and aspects that objectify the native subject in relation to the European: a post-colonialist reading strategy in Two Provincial Poets, by Milton Hatoum

Ana Yanca da Costa Maciel ¹

Resumo: A partir da tentativa do personagem Zéfiro, no conto “Dois poetas da província” (2009), de se tornar um poeta parisiense, objetivou-se analisar a relação entre sujeito nativo e estrangeiro, defendendo que há uma outremização sobre um povo que resiste à colonização; no entanto, o sujeito nativo pode querer eventualmente se espelhar no colonizador como tentativa de escape da sua realidade. Além do aspecto contextual, também se deu relevo a alguns elementos estruturais, como o espaço, o tipo de narrador e personagem. Propõe-se que a dimensão estética é construída pela configuração estrutural que recebe os estímulos do contexto social, nesse caso, a cidade de Manaus e o fluxo migratório de classes e indivíduos. Essa perspectiva analítica pode ser compreendida como uma dialética integradora, noção desenvolvida por Antonio Candido (2006) e que corresponde a alguns critérios teóricos postulados por Yves Reuter (2002). Esses autores defendem a visão de que a estética e a sua análise não é só estrutural ou histórico-social, mas um diálogo de reciprocidade em que o primeiro atua como direcionamento para a análise e o segundo é determinante para que o autor selecione a temática que perpassará a obra. Diante disso, verificou-se que a presença do estrangeiro, no contexto do conto, contribui com a construção de estereótipos que objetificam o sujeito nativo, fazendo-o com que ora o personagem Zéfiro renegue a si mesmo, outrora afirme as suas raízes identitárias.

Palavras-chave: Estrangeiro; sujeito nativo; dialética integradora; Zéfiro.

Abstract: Considering the attempt of the character Zéfiro, in the story “Two poets of the province” (2009), to become a Parisian poet, the objective was to analyze the relationship between native and foreign subject, arguing that there is an outsourcing of a people who constantly resist colonization; however, the native subject may eventually want to mirror the colonizer as an attempt to escape his reality. For this, besides the contextual aspect, some structural elements were also emphasized, such as the space, the type of narrator and character. It is proposed that the aesthetic dimension is built by the structural configuration that receives the stimuli of the social context, in this case, the city of Manaus and the migratory flow of classes and individuals. This analytical perspective can be methodologically understood as an integrative dialectic, a notion developed by Antonio Candido (2006) and which corresponds to some theoretical criteria postulated by Yves Reuter (2002). These authors defend the view that aesthetics and their analysis is not only structural or historical-social, but a reciprocal dialogue in which the first acts as a direction for the analysis and the second is crucial for the author to select the theme that will pervade the work. Given this, it was found that the presence of the foreigner, in the context of the story, contributes to the construction of stereotypes that objectify the native subject, making him now the character Zephyr denies himself, once affirm their identity roots. To conclude the development of this analysis, we highlight the analytical perspective of Albert Memmi (2007), Homi Bhabha (1992), Alves and Bonnici (2005).

Keywords: Foreigner; native subject; integrative dialectic; Zephyr.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia. E-mail: anacmaciel3@gmail.com

Introdução

Para esta análise, ressaltam-se dois aspectos: a literatura imbricada à sociedade (que configura a relação externa do texto) e a perspectiva estrutural dos elementos narratológicos (que configura a relação interna do texto). Vale destacar que essa dialética metodológica leva em consideração os pressupostos teóricos de Yves Reuter (2002) e Antonio Candido (2006), pois:

[...] a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas; e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto o outro, norteados pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno (CANDIDO, 2002, p. 13).

No que se refere ao elemento externo, propõe-se nestas páginas uma reflexão que tem por base a criticidade trazida pelos autores que contribuem com os Estudos Pós-coloniais ao salientar as relações de poder caracterizadas pelas diferenças étnicas, raciais e econômicas. A hipótese básica desta investigação, diante das possibilidades de análise sobre o texto ficcional, é a de que a presença do estrangeiro, no contexto do conto, contribui com a construção de estereótipos que objetificam o sujeito nativo. Para a compreensão e o desenvolvimento desta abordagem destaca-se a perspectiva analítica de Albert Memmi (2007), Homi Bhabha (1992), Alves e Bonnici (2005), Antonio Candido (2006) e Yves Reuter (2002).

Ressalta-se que *A cidade ilhada* (2009) é uma coletânea de 14 contos, a saber: “Varandas da Eva”; “Uma estrangeira da nossa rua”; “Uma carta de Brancroft”; “Um oriental na vastidão”; “Dois poetas da província”; “O adeus do comandante”; “Manaus, Bombaim, Palo Alto”; “Dois tempos”; “A casa ilhada”; “Bárbara no inverno”; “A ninfa do teatro Amazonas”; “A natureza ri da cultura”; “Encontros na península”; “Dançarinos na última noite”. Com exceção de seis contos, os outros oito já haviam sido publicados de maneira avulsa tanto no Brasil, quanto no exterior, mas passaram por uma revisão para a publicação pela editora Companhia das Letras.

Todos esses contos possuem a forma breve. A esta configuração estrutural do enredamento contemporâneo, Umberto Eco (1994) declara que a narrativa cria um mundo com uma multiplicidade de acontecimentos e personagens, não devendo dizer todos os detalhes, mas trata-se de fazer alusões a esse mundo de maneira que o leitor preencha as possíveis lacunas proporcionadas pela economia de elementos descritivos perpassados por questões linguísticas e temáticas.

Por isso, é recorrente no discurso de Eco (1994, p. 34), e é pertinente trazer essa reflexão para esta análise pelo modo de como se estrutura o conto, a afirmativa de que “o texto é uma máquina preguiçosa que espera muita colaboração da parte do leitor”. Também é nesse sentido que Ricardo Piglia (2004, p. 91) afirma que o conto é uma “microscópica máquina narrativa” porque condensa a unidade dramática, a unidade do tempo e do espaço, impactando na ação e reduzindo o número de personagens.

Conforme Ítalo Calvino (1950, p. 50) “[...] as peripécias mais extraordinárias são relatadas levando em conta apenas o essencial; é sempre uma luta contra o tempo [...]”, assim, dificilmente o leitor abandona a narrativa, pois o enredamento breve deixa-o entretido diante o grau máximo que se prolonga até o fim do texto.

Tais concepções teóricas são advindas desde Edgar Allan Poe, passando por Júlio Cortázar (2006), de forma que se possa compreender essa forma breve com a mesma importância de qualquer outra narrativa extensa, pois há múltiplos caminhos interpretativos que não a tornam uma literatura menor, mas trata-se de apurar o grau máximo do deslumbramento da linguagem conotativa.

Nesta abordagem, defende-se que o material linguístico que constitui a estética e estrutura narratológica hatoumiana não deixa de considerar o lugar de fala de quem escreve, pois este é um elemento impulsionador para a elaboração da obra. Manaus é o espaço cuja categoria narrativa ganha relevo nas construções ficcionais de Milton Hatoum, e que vincula elementos culturais e identitários que fecundam o enredamento.

Eis o lugar de fala de quem escreve o texto, um escritor, tradutor e professor universitário e que nasce em 1952 em Manaus. Milton Hatoum tem descendência libanesa e trata dos aspectos migratórios no Brasil em sua ficção a partir de uma volta ao passado, criando personagens que lidam com a memória, identidade e a problemática política e econômica brasileira em tempos de repressão. Assim, a orientação estética na construção

narratológica nos remete as seguintes problematizações: como se configura a realidade social interna à estrutura literária e qual a função exercida por esta literatura (CANDIDO, 2006).

Essa dialética atua uma sobre a outra, porque o estético também pode incorporar a dimensão social, desvencilhando a análise do “sociologismo crítico” (CANDIDO, 2006, p. 16) que condiciona a ficção ao elemento estritamente histórico, e também o seu contrário, uma crítica estilística que preze em primeiro plano apenas os elementos estruturais, desconectando-se do contexto. Por este motivo, não se busca tornar rígido, ou privilegiar apenas um pressuposto teórico e metodológico, mas considerar ambos os lados como uma dialética que se integra, tal como proferiu Antonio Candido e Yves Reuter (2002, p. 18) “trata-se de efeitos do real, produzidos por meio do texto, mediante diversos procedimentos”.

A configuração do conto

Compreende-se que a experiência do autor não se coaduna e nem pode ser confundida à vivência dos personagens. No entanto, a construção imaginária do quadro narratológico expresso na obra não apaga o criador da obra, pois Milton Hatoum atribui relevo ao contexto histórico, econômico e político de Manaus. Os aspectos temáticos abordados no conto se referem ao fluxo migratório que se originaram através do Ciclo da Borracha, pela implementação da Zona Franca e o desenvolvimento agropecuário (SANTOS; BRASIL; MOURA, 2016). Esta configuração criativa nos remete aos aspectos que contemplam a perspectiva pós-colonial, pois problematiza a relação de poder entre povo dominante e povo subalterno.

Hatoum explora em sua obra marcas de uma agressão colonial ainda vigente, ao mesmo tempo em que trata de “aspectos satíricos e irônicos pelos quais mostram a infâmia da colonização e da alteridade” (BONNICI, 200, p. 25).

Mas, justamente porque é uma comunicação expressiva, a arte pressupõe algo diferente e mais amplo do que as vivências do artista. Estas seriam nela tudo, se fosse possível o solipsismo; mas na medida em que o artista recorre ao arsenal comum da civilização para os temas e formas da obra, e na medida em que ambos se moldam sempre ao público, atual ou

prefigurado (como alguém para quem se exprime algo), é impossível deixar de incluir na sua explicação todos os elementos do processo comunicativo, que é integrador e bitransitivo por excelência (CANDIDO, 2006, p. 31).

De modo geral, a construção do espaço n'*A cidade ilhada* (2009) trata da presença do estrangeiro turista e sua ojeriza sobre o nativo. O estrangeiro pode ser tanto aquele que sai do Brasil para residir em uma metrópole como Paris ou Barcelona, bem como aquele que chega a terras brasileiras em busca de uma apropriação econômica, sempre tendo como eixo narrativo a ambientação ficcional da cidade de Manaus, remetendo a um tempo da ascensão ou pós-ascensão do governo militar brasileiro nos idos de 1960 e 1970.

O enredo do conto *Dois poetas da província* (2009) explora os matizes entre estrangeiro e nativo, cultura local e europeia, sendo que o personagem principal busca esconder sua origem social e passa a incorporar elementos da cultura europeia para se sentir superior entre aqueles que residem em Manaus. Este é Zéfiro, personagem que aparece com mais frequência na narrativa; logo, sua maneira de dizer, pensar e agir são relevantes porque é sobre sua história que o narrador inicia e finaliza a narrativa.

Considera-se a classificação do narrador como heterodiegético e tipo de narrador como onisciente. O primeiro aspecto se justifica pelo fato de que o narrador não faz parte da história, mas narra os acontecimentos. O narrador inicia a narrativa da seguinte maneira: "Albano pretenda começar sua vida de poeta em Paris, e Zéfiro, muito mais velho, nunca ia terminá-la: julgava-se um poeta imortal" (HATOUM, 2009, p. 37).

O segundo aspecto é justificado pelo fato de que o narrador não faz uma simples descrição dos acontecimentos, mas demonstra profundo conhecimento sobre o íntimo do personagem principal, o Zéfiro, embora este tenha seus momentos de fala. Veja-se um exemplo: "Zéfiro assentiu em silêncio, sem esconder o orgulho de quem formara leitores de literatura francesa" (HATOUM, 2009, p. 38).

Assim, segundo a categoria exposta por Gerard Genette (*apud* REUTER, 2002), o narrador heterodiegético onisciente, cuja perspectiva passa pelo narrador ao demonstrar domínio sobre o enredamento, atribui juízo de valor sobre o personagem principal.

Nesta combinação o narrador pode a priori dominar todo o saber (ele é "onisciente") e dizer tudo. Como Deus no tocante à sua criação, ele sabe mais do que todas as personagens, conhece os comportamentos e também o que pensam e sentem os diferentes atores, podendo sem

problema estar em todos os lugares e dominar o tempo: o passado, mas também - de certa maneira - o futuro.

[...]

O narrador é onisciente, pois sua visão e sua percepção não são limitadas pela perspectiva de uma personagem. Essa instância narrativa é a mais clássica e a mais frequentemente empregada no romance francês, devido principalmente ao seu poder e aos seus recursos técnicos.

[...]

No entanto, o fato de poder a priori dominar todo o saber e dizer tudo não implica necessariamente fazê-lo. De fato, para surpreender o leitor, o narrador pode retardar o momento de lhe dar uma informação (REUTIER, 2002, p. 75-77).

É o que acontece com o personagem Zéfiro, só no final da narrativa sabemos que, para chegar a sua residência é preciso pegar um ônibus para a cachoeirinha, sendo que a casa era a última da vila. Ele sempre sonhou conhecer Paris e falava dessa cidade ao seu aluno Albano como se já tivesse passado presencialmente por lá.

[...] Albano curvou a cabeça para preencher o cheque e levantou-se. Ofereceu carona a Zéfiro, e acrescentou: assim fico sabendo onde o senhor mora. O Imortal negou com uma voz nervosa: queria andar pela cidade, depois ia visitar o cônsul da França. Neste calor das duas? Trouxe o meu guarda-sol.

[...] Ergueu a bengala num gesto de adeus, o outro buzinou com estardalhaço. Zéfiro devolveu o guarda-sol ao lobby do hotel e enfrentou a tarde abrasadora. Olhou para o lado e atravessou a rua. O motorista ajudou-o a entrar no ônibus para a Cachoeirinha. Saltou entre a igreja do Pobre Diabo e o cine Ypiranga, e se enfiou num beco, caminhando lentamente até a estância Saturno. [...] destrancou a porta, escancarou a janelinha e sentou numa austríaca diante do mapa de Paris pendurado na parede da saleta (HATOUM, 2009, p. 42-43).

Portanto, no que se refere à escolha de perspectiva adotada na narrativa é o *modo de contar* (REUTER, 2002, p. 63), porque predomina a interferência do narrador, assim, a *função dele é avaliativa* (REUTER, 2002, p. 67) por centrar o julgamento do narrador sobre a história. É a partir dessa configuração diegética que sabemos sobre Zéfiro: poeta e professor de francês que cultua escritores parisienses e costumes europeus e que nunca esteve em Paris e nem conseguiu visibilidade enquanto poeta. Desta forma, tomamos conhecimento de que no tempo de magistério público, em 1969, a carreira de Zéfiro foi

interrompida pelo governo militar, a partir disso, ele tem como codinome e assim gostava de ser chamado de O Imortal.

O poeta nunca teve um livro publicado, principalmente por se posicionar contra o militarismo e, para ele, o Estado amazonense era contrário às artes. Outro aspecto necessário a se ressaltar sobre a figura de Zéfiro é a sua altivez ao afirmar que nunca precisou entrar em barco ou canoa, mas a sua relação com Paris era pública e “sua vida íntima e seu endereço eram dois mistérios que ele mantinha a todo custo” (HATOUM, 2009, p. 38). Isto porque ele morava em um lugar muito simples e tinha vergonha de levar qualquer pessoa em sua residência, pois a sua casa não era tão luxuosa quanto o seu conhecimento intelectual.

Raízes identitárias e os aspectos que objetificam o sujeito nativo

A importância funcional do tempo (REUTER, 2002, p. 56) ganha relevo ao longo da história, pois os posicionamentos de Zéfiro, aos poucos, vão se desvelando e demonstrando que a tentativa de escapar à condição de manauara tem por base, conforme Albert Memmi (2007, p. 163) “um complexo de sentimentos que vão da vergonha ao ódio de si mesmo”. O poeta se esforça para se tornar um europeu, mas é um preço que ele não pode pagar, porque já tem uma idade avançada e não tem condições financeiras para morar em Paris. Diferente do seu aluno, Albano, que é filho de um magnata e vai tentar a vida de escritor na França.

Se decidimos compreender o fato colonial, é preciso admitir que ele é instável, que seu equilíbrio é incessantemente ameaçado. Pode-se compor com todas as situações, e o colonizado pode esperar muito tempo para viver. Entretanto, mais ou menos rapidamente, mais ou menos violentamente, por todo o movimento de sua personalidade oprimida, um dia ele começa a sua existência impossível de ser vivida. As duas saídas historicamente possíveis são então tentadas, sucessivas ou paralelamente. Ele tenta ou tornar-se diferente ou reconquistar todas as suas dimensões, das quais a colonização o amputou (MEMMI, 2007, p. 162).

A partir do excerto anterior, compreende-se que Zéfiro busca tornar-se diferente de um grupo no qual ele está inserido. Quando Albano faz o convite a Zéfiro para um almoço de despedida no restaurante de um hotel, o professor deixa em evidência toda a tentativa

de esquecer os hábitos coletivos no momento em que ele se recusa a comer uma posta de peixe, preferindo iscas de carne: “O garçom ia servir-lhe uma posta de peixe, ele cobriu o prato com as mãos” (HATOUM, 2009, p. 39). Quando personagem recusa o peixe, não é apenas uma recusa por gosto, mas uma tentativa de se igualar a um modelo de prestígio social, pois, como mencionado anteriormente, sabe-se que Zéfiro enaltece a cultura europeia, recusa-se a partilhar dos costumes manauaras como comer peixe, andar de barco e nega carona do aluno, pois o poeta não queria revelar que, para chegar a sua casa, deveria seguir o caminho que leva à cachoeirinha, pois sua residência era de madeira e a última em uma vila escondida.

Assim, esse processo é considerado por Memmi (2007, p.163) como um “arrancar-se de si mesmo”, demonstrando problemas de assimilação ao esconder suas origens. No entanto, essa busca de assimilação é uma impossibilidade porque Zéfiro não vai deixar de ser um manauara mesmo diante esse culto à Paris, mesmo recusando entrar em canoas ou recusando comer peixe; isto vai se tornando uma opressão contra si mesmo porque o personagem consegue se diferenciar do seu grupo, mas não consegue se inserir em um grupo de escritores parisienses: “Quando se cansou, os olhos vermelhos e aguados fixaram-se no mapa da cidade que sempre sonhou conhecer. Agora era tarde demais. Bocejou, a cabeça oscilou e estalou no encosto” (HATOUM, 2009, p. 43). Diante disso, observa-se que Zéfiro se divide entre duas culturas e não encontra equilíbrio, com a idade avançada e a falta de recursos, seu desejo em se tornar poeta europeu jamais fora realizado, restando-lhe apenas o próprio aniquilamento em uma relação cultural que o torna subordinado, fazendo-o ter vergonha do lugar onde mora.

Embora não pareça que seja consciente essa recusa de si mesmo para se assemelhar ao europeu, o personagem Zéfiro reconhece a tentativa de despersonalização do estrangeiro para com o nativo. O fato acontece ainda no almoço de despedida entre professor e aluno, quando os turistas chegam de um passeio no restaurante do hotel causando desconforto não apenas ao professor e aluno, como também aos funcionários do local.

Albano mastigava com pressa e olhava o relógio enquanto o ex-professor tomava vinho. Ao lado, os turistas brindavam com caipirinha, e comentavam a beleza e a magia do encontro das águas, a astúcia dos botos que saltavam e brincavam no rio Amazonas. Ou o Negro? Um dos turistas pôs uma cuia na cabeça e cobriu o rosto com uma máscara mortuária e rondou as mesas dando urros e saltitando. Zéfiro olhou o turista de soslaio: *Mais quel idiot.! C'est dégûtant.* Se Jean-Paul visse isso, diria: *L'idiot de la tribus.*

Outros imitaram o bufão e o barulho fiou insuportável. Albano afastou o prato, pediu um café e a conta. Os risos aumentavam, as brincadeiras tornavam-se estocadas grotescas: máscaras, cocares e colares eram lançados para o alto e caíam no chão.

[...]

O Imortal pôs as mãos na mesa e virou a cabeça para a balbúrdia na sala: adornos de plumas voavam entre as mesas, máscaras mortuárias eram pisoteadas e rasgadas. Os garçons, acuados, assistiam à cena com ar triste e resignado

[...] Jean-Paul viu uma cena parecida... Sabes o que ele disse? Zéphir, você, que é um nativo, diga-me uma coisa: quem são os verdadeiros selvagens? (HATOUM, 2007, p.41-42).

Na cena anterior, ratifica-se que o estrangeiro, cuja mentalidade constitui-se em torno de um eurocentrismo, busca ridicularizar a figura do nativo ao negar sua dignidade humana. Os outros personagens que presenciam a cena não tomam atitude, embora apareçam resignados. Então o despertar para as situações de opressão não ocorre de maneira integral. É necessária a tomada de consciência, resistir e preservar os valores culturais de uma comunidade, ainda que seja considerada primitiva. Não há cultura superior ou inferior, há constituições de valores diferentes. Quando se supõe a subalternidade de uma cultura, instaura-se a violência simbólica que encobre o outro anulando sua história; este foi o processo que levou a Europa ao centro do espaço, isto é, através de uma imposição da cultura e, principalmente, da língua.

Os estrangeiros se apropriam dos artefatos culturais dos manauaras e transformam-nos em estereótipos e sujeitos à ridicularização. Assim, essa relação se torna um choque de culturas, pois o turista relega o nativo à condição de inferior, comparando-o a animais, “através da criação de estereótipos, da degradação do nativo” (ALVES e BONNICI, 2005, p. 8). Pelo modo de vida dos indígenas, os turistas constroem um discurso colonizador ao considerar primitiva a formação cultural que diverge da sua e isso

se torna justificativa para a formação imaginária de superioridade, negando a cultura do outro através da construção de estereótipos.

Estereotipar não é criar uma imagem falsa que se transforma no bode expiatório das práticas discriminatórias. É um texto mais ambivalente de projeção e introjeção de estratégias metafóricas e metonímicas, deslocamentos, causas múltiplas, culpa e agressividade; significa o encobrimento e a ruptura de conhecimentos “oficiais” e fantasmáticos para construir as posições e oposições do discurso racista (BHABHA, 1992, p. 200).

Nesse sentido, quando o turista faz essa diferenciação como tentativa de construir ambivalência que prestigie práticas hierarquizantes, ele está outremizando o nativo. Conforme os estudos de Alves e Bonnici (2005), em Spivak, há três maneiras de inserir o nativo à outremização, que seria basicamente explorar as terras do nativo demonstrando superioridade por parte de quem vem de fora e inferioridade de quem é nativo; obscurecer a figura do sujeito que nasceu em uma determinada localidade, sempre o assimilando ao animalesco para que, por fim, crie-se uma ambivalência ao se estabelecer a relação entre um grupo superior e um grupo subalterno.

O conto *Dois poetas da província* (2009) suscita a seguinte indagação: a literatura deve ser intemporal para se tornar universal? Este questionamento traz a reflexão de que não há como apagar o lugar de fala de quem escreve o texto, nem os aspectos do contexto cultural em que uma literatura é produzida. Conforme José Lemes Monteiro (2005), todos os aspectos linguísticos que constituem a poética de uma linguagem ficcional estão relacionados intrinsecamente com o desenvolvimento histórico estilístico, desta maneira, “[A literatura] necessita conhecer-se como produto de um processo histórico que [nela] depositou uma infinidade sem deixar inventário” (Gramsci 1985 apud BONNICI, 200, p. 7). Assim, todo o processo de produção da obra não se encontra na intemporalidade e este não é o critério para uma literatura se tornar universal.

É a partir desse tipo de narrativa que se torna necessário repensar o futuro da literatura, um futuro que já havia sido pensado em 1985 por Ítalo Calvino, quando ele se submete à elaboração de seis propostas para o próximo milênio, proferidas na Universidade de Harvard, em Cambridge. No entanto, Calvino proferiu apenas cinco, das

seis propostas, pois acabou falecendo e não deixou nenhum escrito do que seria a sexta proposta.

De forma geral, essas propostas têm como legado, para as gerações do ano 2000 em diante, a preservação de alguns valores literários, a saber: leveza, rapidez, exatidão, visibilidade, multiplicidade e a última cogita-se que se nomearia consistência (CALVINO, 1988), no entanto, não há registros do que essa seção abordaria.

Com o passar dos anos, povos que estavam à margem da literatura, seja no processo de inserção no mercado editorial, seja no processo de constituição canônica criaram movimentos de resistência em busca de visibilidade e legitimidade no espaço literário. Foi diante disso que Ricardo Piglia retomou um trabalho iniciado por Calvino em 1985, passando a repensar o futuro da literatura; assim, Piglia (2012) cria a sexta proposta para o próximo milênio, que se refere à construção de contranarrativa de deslocamento do centro para a margem e da margem para o centro.

A partir da conferência de Piglia (2012), problematizam-se as possibilidades de literatura do futuro com enfoque de perspectiva sobre a literatura que está nas margens. Um dos pontos críticos levantados pelo teórico é: de que maneira se pode pensar o futuro da literatura, que ocupa um lugar marginal, com propostas advindas de um país central, como a Itália de Calvino? O que se torna importante pensar, diante a problematização de Piglia (2012) sobre Calvino (1988), são os diferentes contextos da literatura, que em alguns casos ainda é objeto de luta, resistência que se encontra no processo de se ter um espaço legitimado no campo literário.

Creio, então, que poderíamos imaginar que há uma sexta proposta que eu chamaria, então, de distância, deslocamento, mudança de lugar. Sair do centro, deixar que a língua fale também na margem, no que se ouve, no que chega de outro" (PIGLIA, 2012, p. 4).

É necessário que a margem levante as próprias perspectivas e problematizações de literatura do futuro, reconstruindo narrativas apagadas ou silenciadas que circulam na sociedade, indo de encontro às narrativas que são criadas, a partir de um relato parcial, como tentativa de encobrimento.

As aspirações e valores do tempo, bem como a técnica de comunicação que uma sociedade dispõe, perpassa a obra e acentua a posição sócio-política em que Hatoum

está inserido, guiando-o em sua produção literária. Ainda que os elementos temáticos e estilísticos sejam constituídos a partir de uma individualidade, esta individualidade se socializa, pois corresponde também a uma coletividade, “seja por meio de uma consciência comum, seja pela formação de grupos geralmente determinados pela técnica” (CANDIDO, 2006, p. 37).

Diante da narrativa “Dois poetas da província”, evidencia-se a problemática e a reflexão sobre a produção cultural de Manaus na visão dos personagens. Quando Manaus é referida como província, subtende-se que Paris e toda a cultura europeia estão em um nível superior de civilização e deixa-se de lado a compreensão da constituição cultural de cada localidade. Então, esse provincianismo é a idolatria aos costumes estrangeiros e, com isto, o desejo de se inserir no mesmo prestígio sociocultural. Eis que o personagem Zéfiro vai criando para si uma cultura artificial e se ele considera Manaus uma província, talvez sua mentalidade seja mais provinciana, porque ele se espelha nos costumes europeus, nos quais não é capaz de se inserir, assumindo, assim, o ponto de vista do colonizador.

Considerações Finais

O trabalho aqui desenvolvido levou em consideração alguns elementos estruturais que constituem a narrativa, perscrutando também a análise em perspectiva pós-colonial sobre o personagem Zéfiro em *Dois poetas da província*, do livro *A cidade Ilhada* (2009), de Milton Hatoum.

Nesta abordagem, consideraram-se os dois aspectos analíticos como uma dialética que se integra e atua uma sobre a outra, conforme as concepções teóricas postuladas por Antonio Candido e Yves Reuter. Evidenciou-se, também, na construção ficcional dos espaços habitados pelo personagem, representações discursivas que demonstram a busca fracassada do professor Zéfiro em se tornar um escritor europeu, e nessa busca o personagem desejava se assimilar a uma cultura a que nunca teve acesso, senão por livros e mapas. Isso desencadeou um processo de aniquilamento sobre si mesmo, ao tentar apagar de seu cotidiano práticas comuns aos manauaras.

Verifica-se que o personagem desempenhava a tentativa de circular em lugares privilegiados, ao passo que se empenhava em apagar suas raízes. Ainda que não lhe parecesse consciente, Zéfiro conseguia identificar a objetificação presente no discurso do estrangeiro sobre o povo nativo da cidade de Manaus. No entanto, ele não demonstrou reflexão sobre os próprios atos que colaboravam com a construção discursiva colonizadora, embora não ocupasse o mesmo lugar e os mesmos privilégios de um colonizador.

Ao dar visibilidade em sua narrativa para tais aspectos, Hatoum demonstra os resquícios da violência simbólica oriundas do processo colonial de Manaus e que o fluxo de estrangeiros, no contexto do conto, pode provocar um choque cultural criando a ambivalência entre colonizado e colonizador. Vale ressaltar que essa ambivalência se constrói mutuamente, quando se estabelece hierarquias discursivas que visam aniquilar caracteres de uma cultura considerada pouco civilizada, principalmente quando há uma relação intrínseca à natureza.

Conforme o exposto ressalta-se que não se defende a literatura enquanto manifestação artística dissociada de seu contexto de produção, mas a partir de seu contexto, constitui-se uma estética individual, seja para afirmar os modelos já existentes ou para negá-los, exprimindo-se, assim, a originalidade do autor. Nesta perspectiva, defendeu-se que os fatores sociais perpassam a linguagem literária como estímulo de criação.

[...] o fator social é invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós.

[...]

Tal método, cujo aperfeiçoamento será decerto uma das tarefas desta segunda metade do século, no campo dos estudos literários, permitirá levar o ponto de vista sintético à intimidade da interpretação, desfazendo a dicotomia tradicional entre fatores externos e internos, que ainda serve atualmente para suprir a carência de critérios adequados. Veremos então, provavelmente, que os elementos de ordem social serão filtrados através de uma concepção estética e trazidos ao nível da fatura, para entender a singularidade e a autonomia da obra. E isto será o avesso do que se observava na crítica determinista, contra a qual se rebelaram justamente muitos críticos deste século, pois ela anulava a individualidade da obra, integrando-a numa visão demasiado ampla e genérica dos elementos sociais (CANDIDO, 2006, p. 24).

Distanciar-se do estruturalismo radical e do sociologismo crítico é ter como pressuposto a “obra como organismo” (CANDIDO, 2006, p. 24), pois o modo de pensar contemporâneo abarca tanto o contexto, quanto os elementos estruturais como dialogantes, proporcionando um fecundo modo de interpretar o texto.

Problematizar a relação entre cultura local e cultura estrangeira, a relação entre turista/estrangeiro e sujeito nativo é uma necessidade literária que proporciona a abertura de espaços para as vozes silenciadas diante de relatos parciais, e que essas histórias possam funcionar como contranarrativas frente a discursos que colaboram com a outremização do sujeito nativo, constituindo-se, assim, um espaço legitimado no campo literário.

A leitura do conto nos remete à reflexão sobre a importância de se ter uma postura ética em relação à cultura do outro, assim, ela é somente um meio de conhecimento, mas também um meio humanizador e nos faz ter acesso às distintas configurações culturais (CANDIDO, 2004). Nesse sentido, os Estudos Pós-coloniais dialogam com este quesito porque provocam o rompimento do paradigma que relega a literatura como pertencente a uma classe privilegiada, além de questionar as relações de produção dentro do contexto de quem escreve, do tempo em que se escreve, de onde se escreve, bem como a constituição da estrutura social de um local.

REFERÊNCIAS

ALVES, Elis Regina Fernandes; BONNICI, Thomas; *Estratégias de outremização em The Narrative of Jacobus Coetzee*. Acta Scientiarum- Human and Social Sciences V. 27, n. 1, p. 7-14, 2005.

BHABHA, Homi. (1992), *A questão do outro: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo*, in Heloísa Buarque de Holanda (org.), Pós-modernismo e política, Rio de Janeiro, Rocco.

BONNICI, Thomas. *O pós-colonialismo e a literatura*. Maringá: Eduem, 2000.

CALVINO, Italo. *Seis Propostas para o Próximo Milênio: Lições Americanas*. São Paulo: Companhia das letras, 1950.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e Sociedade*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2004.

- CORTÁZAR, Julio. *Valise de Cronópio*. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 227-237.
- ECO, Umberto. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- HATOUM, Milton. *A cidade ilhada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- MEMMI, Albert. *O retrato do colonizado precedido do retrato do colonizador*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- MONTEIRO, José Lemos. *A Estilística: manual de análise e criação do estilo literário*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- PIGLIA, Ricardo. *Formas breves*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PIGLIA, Ricardo. *Uma proposta para o novo milênio*. Trad. Marcos Visnadi. Lisboa, Buenos Aires: Coletivo Chão da Feira, 2012. Disponível em <https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2015/06/cad02.pdf>. Acesso em 16 abr. 2019.
- REUTER, Yves. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2002.
- SANTOS, Carlos Augusto dos, BRASIL, Marília Carvalho, MOURA, Hélio Augusto de. *"Personae Non Gratae?": a imigração indocumentada no estado do Amazonas*, 2016. Disponível em: www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/download/970/935. Acesso em 15 jun. 2019.

O pensamento científico em *Frankenstein*

Scientific Thought in Frankenstein

Patricia Marouvo Fagundes¹

Resumo: O romance *Frankenstein* (1818) narra o trágico destino de Frankenstein e seu monstro, cuja relação de ódio e temor os une rumo à autodestruição. A trama prima por desenvolver os desdobramentos da vontade de saber ilimitada e suas consequências éticas enquanto resposta à medida e à razão iluminista, insaciáveis porque manipuladas a fim de vasculhar e matematizar recessos e mistérios indecifráveis, como vida e morte. Entende-se que a necessidade gótica de encantamento promove a possibilidade de imaginar novas realidades, emudecendo leitores, maravilhados e/ou aterrorizados, quando em face do sublime. A imaginação, entendida como ato de criação poética, faz obrar o mundo em que a técnica do saber científico encontra suas limitações na criação monstruosa porque reflexo da aberração em que se transforma o homem em sua desmedida e a sociedade em suas instituições aparentemente inflexíveis. Este artigo pretende, desse modo, fazer uma leitura da obra de Mary Shelley, procurando estabelecer um diálogo acerca da questão do papel da imaginação na criação poética e da imaginação na criação científica como alternativas de desenvolvimento do potencial humano e os possíveis efeitos daí advindos.

Palavras-chave: Ciência; humano; gótico; *Frankenstein*

Abstract: The novel *Frankenstein* (1818) narrates the tragic destiny of Frankenstein and his monster, whose relationship of fear and hatred both bonds and leads them to their self-destruction. The plot addresses Enlightenment's reasoning as it unfolds the ethical consequences of the insatiable will of knowledge that drives scientific thought into mathematizing the recesses and mysteries that cannot be deciphered, that is, life and death. The gothic need for enchantment enables readers to imagine new realities, rendering them speechless, either marveled or terrified, when confronted with the sublime. The imagination, understood as poetic creation, operates a world in which technical knowledge is limited by the monstrous creation, which is the reflection of the aberration the scientist degenerates into, as do social institutions on a larger scale in their apparent inflexibility. Therefore, this article aims to interpret Mary Shelley's work, establishing a dialog between the role imagination plays poetically and scientifically as possible ways of developing human potential, and its possible outcomes.

Keywords: Science; human; gothic; *Frankenstein*

Um clássico exemplar da literatura gótica, o romance *Frankenstein* (1818) narra o trágico destino que atrai e repele cientista e monstro, criador e criatura, na relação de ódio e temor que une ambos os personagens rumo à autodestruição. Obstinado em sua pretensa contribuição científica ao melhoramento da sociedade e de suas intuições, o cientista Frankenstein se imbuí do árduo processo de matematizar a essência da vida em uma fórmula com que consegue gerar sua criatura. A necessidade de desvendar os mistérios incontornáveis da natureza é

¹ Doutora em Letras na área de Literatura Comparada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

diversas vezes reiterada, numa mistura entre curiosidade insaciável, culpa e lamentação profundas: “O mundo era para mim um segredo que eu desejava desvendar”² (SHELLEY, 2013, p. 24). Seu projeto humanista é um sonho materializado em pesadelo apossador das promessas de um empenho científico e de uma vontade humana, cujo potencial transborda os limites éticos da vida individual e da vida em sociedade. Seu destino é consumado na atração pelo fascínio exercido por seu objeto de estudo, tornado previsível porque perseguido até suas últimas consequências.

Assim ele confessa no início da narrativa: “O destino foi demasiadamente potente, e suas leis imutáveis haviam decretado minha destruição total”³ (SHELLEY, 2013, p. 29). Sua destruição não é causada por um castigo divino, mas sim por sua desmedida na condução de seus experimentos ao investigar o incortornável da ciência, ou melhor, a inapreensibilidade de tudo que vigora enquanto atualização de seu próprio potencial. Em “Ciência e pensamento do sentido”, Martin Heidegger (2010) investiga os labirintos do pensamento científico moderno por uma perspectiva ontológica, afirmando que, para a ciência poder se assumir científica, ela deve se consolidar como uma teoria do real. A ciência deve, assim, enquanto visão protetora da dinâmica de desvelamento da verdade, visualizar o brilho puro do vigente, transformado em objetividade na Idade Moderna. Ela visualiza seu objeto de estudo para dele se apoderar e se assegurar, numa elaboração altamente intervencionista. “Com isso, todo real se transforma, já de antemão numa variedade de objetos para o asseguramento processador das pesquisas científicas” (HEIDEGGER, 2010, p. 48).

Em *Frankenstein*, a essência da vida permanece incontornável. Isso porque não se pode contorná-la, passando à margem da vida, permanecendo sempre dependente da maneira como sua essência vigora como energia motora atualizante do que é. Além disso, não se pode contornar a vida, relegando sua vigência a segundo plano, pois a ciência não pode dar conta de toda a plenitude do que é vida. Esgotar sua riqueza, num movimento de representação asseguradora é inviável, ou, como diria Heidegger, “incontornável”, já que a teoria deve sempre passar pelo

² The world was to me a secret which I desired to divine. Todas as traduções do romance *Frankenstein* são de minha autoria.

³ Destiny was too potent, and her immutable laws had decreed my utter and terrible destruction.

vigente a fim de matematizá-lo. O monstro é a criatura feita na tentativa de apreender o incontornável da ciência. Ele é produto de uma intervenção que procura tocar e formular a essência da vida, tornando-a aplicável. Mas a essência da vida, por demais escorregadia porque viva, não pode ser decifrada em sua totalidade, sendo somente vislumbrada em sua qualidade de vigente incontornável.

É de suma importância ressaltar a cena em que Frankenstein se confronta com sua criatura pela primeira vez:

Como posso descrever minhas emoções em relação a esta catástrofe, ou como delinear o miserável que, com infinitos sofrimento e zelo, tive me aventurado a criar? Seus membros eram proporcionais, e eu tinha selecionado seus traços de modo a serem belos. Belos? Meu deus! Sua pele amarela mal podia cobrir músculos e artérias; seu cabelo era de um negro lustroso que flutuava; seus dentes eram de um branco perolado; mas esses atributos luxuosos ajudavam a formar um contraste ainda mais horripilante com seus olhos aguados que pareciam da mesma cor que as órbitas de um branco pardacento em que se encaixavam, sua pele enrugada e seus lábios pretos e retilíneos.

Os diferentes acidentes da vida não são tão cambiáveis quanto os sentimentos humanos. Eu havia trabalhado por aproximadamente dois anos, com o propósito único de dar vida a um corpo inanimado. Para este fim, havia me privado de descanso e saúde. Havia desejado este feito com um ardor que excedia a moderação; mas agora que o havia terminado, a beleza do sonho desapareceu, e um horror e um desgosto sufocante tomaram meu coração. Não podendo aguentar o aspecto da coisa que havia criado, dela corri para meu quarto onde permaneci andando de um lado para o outro por um bom tempo, incapaz de aquietar minha mente.⁴ (SHELLEY, 2013, p. 43).

⁴ How can I describe my emotions at this catastrophe, or how delineate the wretch whom with such infinite pains and care I had endeavoured to form? His limbs were in proportion, and I had selected his features as beautiful. Beautiful? Great God! His yellow skin scarcely covered the work of muscles and arteries beneath; his hair was of a lustrous black, and flowing; his teeth of a pearly whiteness; but these luxuriances only formed a more horrid contrast with his watery eyes, that seemed almost of the same colour as the dun-white sockets in which they were set, his shrivelled complexion and straight black lips.

The different accidents of life are not so changeable as the feelings of human nature. I had worked hard for nearly two years, for the sole purpose of infusing life into an inanimate body. For this I had deprived myself of rest and health. I had desired it with an ardour that far exceeded moderation; but now that I had finished, the beauty of the dream vanished, and breathless horror and disgust filled my heart. Unable to endure the aspect of the being I had created, I rushed out of the room and continued a long time traversing my bedchamber, unable to compose my mind to sleep

A descrição minuciosa da aparência do monstro nos revela uma primeira impressão extremamente discriminatória, permeada por horror e pavor. Os traços refinados do monstro, longe de deleitar o cientista, fazem um contraste aterrorizante entre o corpo humano do criador e o organismo de uma forma antropomorfizada, já de maneira distorcida, porque a soma das partes não pode se igualar à visão de um todo único. O pai se dedica por anos com disciplina e paixão ao seu labor, mas o instante de revelação mostra-se demasiadamente impactante por materializar o sonho de um filho prototípico desproporcionalmente decepcionante por não espelhar sua identidade humana. Uma coisa sem identidade, a criatura sequer tem um nome, permanecendo, em estado primitivo, um mero brinquedo do destino, tornada órfã. Sem um nome, não pode participar do convívio em sociedade dada sua instabilidade identitária, a qual não permitiria uma imediata atribuição de papéis sociais, como as categorias de gênero, classe social ou nacionalidade. No plano individual, o monstro não pode compreender o sentido de sua vida senão pelo espectro da discriminação e da perseguição.

Frankenstein desafia os limites da produção humana até esgotar a essência da vida que, artificialmente produzida pelo ímpeto masculino, renega a naturalidade da vida fecundada, tentando apoderar-se das leis que regem vida e morte. Ao criar o monstro, “ele torna possível a procriação sem a penetração sexual no corpo da mulher” (MONTEIRO, 2004, p. 119). Pura disseminação do que a vontade de saber científica, tradicionalmente masculina, pretende alcançar, a criatura é o resultado deformado da fúria autossuficiente do cientista porque renega o papel de geração que o feminino oferta como possibilidade. Esta, no entanto, não é somente uma questão de gênero. Masculino e feminino tomam uma dimensão ontológica, dessa maneira, pois contribuem igualmente na constituição andrógina do ser humano. O masculino, entretanto, teve uma proeminência de seu papel no desenrolar da história do Ocidente, relegando o feminino a segundo plano, a ponto de encarcerá-lo no âmbito doméstico, onde a mulher é reprimida e silenciada pelo ritual de opressão, castrador das inúmeras possibilidades de criação a partir de uma outra sensibilidade. Assim, pode-se perceber que, em *Frankenstein*, a mulher é

silenciada. Sua voz é ouvida de forma indireta, canalizada pelas vozes dos narradores masculinos. No discurso patriarcal, assim, a representação do feminino é feita pelo silêncio, é aquilo que foge à representação. Quando muito, a mulher habita a esfera privada, que é o espaço ideológico das relações “corretas”. Vê-se, então, que ela não constitui um corpo dentro da economia da sexualidade (MONTEIRO, 2004, p.121-122).

As poucas personagens femininas são gradativamente sacrificadas no decorrer da narrativa. Caroline, a mãe de Frankenstein, é acamada logo no início do romance, seguida, mais tarde de Justine, a qual é injustamente condenada pelo assassinato de William, irmão mais novo do cientista. A morte de Elizabeth, entretanto, é o momento em que o sacrifício feminino se torna mais aguçado, por ser realizado na lua de mel dos recém-casados. O papel da mulher se torna nulo em um mundo em que o feminino é sufocado e o ato sexual não chega a ser realizado. Assim como seu criador, a criatura também é privada de compartilhar sua vida com uma parceira. No seu mundo também, a figura feminina se torna um objeto distante, ainda que, em seu caso, ardentemente desejado. Seu pedido a Frankenstein, porém, não pode ser realizado na medida em que, para o cientista, utilizar os resultados de sua pesquisa mais uma vez poderia engendrar possibilidades futuras de destruição da espécie humana e caos total.

Vale lembrar que o romance *Frankenstein* foi originalmente publicado anonimamente. Dentre as possíveis razões que pudessem elucidar a decisão de Mary Shelley, Johanna M. Smith (2015) especula sobre o medo de uma repetição do tratamento público direcionado aos escritos de seus pais, William Godwin e Mary Wollstonecraft. Somada a isso, a experiência por que passaram tanto seu marido, Percy Shelley, quanto seu amigo Lord Byron, cujos trabalho e vida pessoal eram difamados pela crítica, também contribuiu para este receio. E, por mais que os Shelley tenham se casado oficialmente em 1818, a experiência pública dos rumores que antecederam sua união – dentre eles o rumor de que Mary havia sido vendida por seu pai para Percy – pode ter pesado em sua escolha. Uma outra alternativa ainda estaria ligada às limitações impostas ao seu gênero, Mary Shelley podendo facilmente ter sua obra desconsiderada pela crítica simplesmente pela mesma ser o produto de uma escritora. Esse fio que conduz o argumento de Smith (2015) se

mostra especialmente interessante na medida em que aprecia as dificuldades materiais por que passavam as mulheres dentro do mercado intelectual e editorial do século XIX. A publicação da obra por uma autora poderia ser um risco de “o entendimento masculino” ser impugnado por ser “expressado de maneira feminina”. Tendo essa preocupação em mente, Mary recorreu a Percy para uma revisão minuciosa do manuscrito, e Smith (2015), ao analisar o escopo de alterações – que oscilam entre esclarecimentos e correções gramaticais –, afirma que Percy acaba reformulando a sintaxe mais direta e coloquial de Mary numa prosa mais moderada e latinizada, o que reflete um estilo público mais masculinizado de expressão, produto de uma educação das escolas públicas e das universidades inglesas, as quais eram disponibilizadas somente a homens.

Smith (2015) propõe que, ao receber a ajuda de Percy, Mary desafiou a versão destrutiva do “entendimento masculino”, ainda que, por outro lado, essa colaboração possa ser também interpretada como uma autossupressão por naturalizar uma fraqueza feminina. No século XIX, a mulher era condicionada a pensar que precisava da ajuda masculina, seja ela proveniente de seu pai, seu irmão ou seu marido, e, a partir dessa perspectiva, o acatamento às revisões de Percy é análogo à opressão experienciada pelas personagens femininas do romance (SMITH, 2015). A questão da autoria, desse modo, torna-se complexa na medida em que ela é condicionada pela lógica patriarcal, mas simultaneamente questiona essa mesma lógica que contribui para a exclusão, e a aniquilação em certos casos, de todo e qualquer gesto, fala ou silêncio que não confirmem os pressupostos estabelecidos pelo sistema. As personagens femininas, ainda que tomem como código de conduta a não obstrução da conduta pública masculina, são silenciadas a ponto de serem sufocadas e perecerem frente ao enclausuramento a que se viam confinadas no patriarcado inglês, prestando tão somente a função de promover a estabilidade das instituições a partir do núcleo familiar e doméstico.

No desenrolar do romance, o cientista passa do papel ativo de sujeito e herói para o de vítima, atormentado pelos seus erros. A criatura, monstruosa e solitária, indaga seu papel de objeto passivo, buscando tornar-se sujeito de uma discriminação inconsolável que o acusa de vilão. O tradicional entendimento de

pólos antagônicos, como herói-vilão, é questionado na medida em que categorizam e simplificam a individualidade, cuja textura, na verdade, se afirma como mais complexa e cambiante porque o duplo gótico se quer complementar de modo que sujeito-objeto e herói-vilão se desdobrem um no outro. “Criador e criatura unem-se através de uma corrente de oposições e identificações. Assim, cada um se vê como vítima inocente da hostilidade do outro, e o outro como causa responsável por todo mal” (MONTEIRO, 2004, p. 121). A tensão é construída de modo a culminar no confronto dialógico entre os personagens envolvidos pelo cenário congelante dos alpes, onde, sozinhos, podem compreender, ainda que relutantemente, a solidão que cerceia o contato de ambos com outros humanos. Assim, vocifera o cientista, de um lado:

“Diabo,” Eu exclamei, “te atreves a aproximar-te de mim? E não temes a violenta vingança que minha mão deflagrará sobre tua cabeça? Vá embora, inseto vil! Ou melhor, fique para que eu possa esmagar-te! E, oh, se ao menos eu pudesse, com a extinção de tua terrível existência, restaurar as vítimas que, tão diabolicamente, assassinaste”⁵ (SHELLEY, 2013, p. 82)!

Do outro, o monstro replica:

“(…) Oh, Frankenstein, não te tornes igual a todos os outros e não me destrua, a quem sua justiça, e até mesmo clemência e afeição, é mais esperada. Lembra-te que sou tua criatura; deveria ser teu Adão, mas sou, na verdade, teu anjo caído, que hás afastado da alegria sem ter feito nada de errado”⁶ (SHELLEY, 2013, p. 83).

Marcante se faz a relação especular no discurso das personagens, sendo redimensionada a abrangência de questões que ultrapassam o indivíduo. A linguagem anuncia a condição questionadora da criatura que, pensante, indaga a si mesmo e a seu criador sobre a impossibilidade de liberdade e felicidade na ausência

⁵ “Devil,” I exclaimed, “do you dare approach me? And do not you fear the fierce vengeance of my arm wreaked on your miserable head? Begone, vile insect! Or rather, stay, that I may trample you to dust! And, oh, that I could, with the extinction of your miserable existence, restore those victims whom you have so diabolically murdered”.

⁶ “(…) Oh, Frankenstein, be not equitable to every other and trample upon me alone, to whom thy justice, and even the clemency and affection, is most due. Remember that I am your creature; I ought to be thy Adam, but I am rather the fallen angel, whom thou drivest from joy for no misdeed”.

de compaixão dos seres humanos e de companheirismo na falta de uma parceira. O diálogo entre identidade e alteridade se estabelece na dubiedade em que se alicerça a diferença entre querer, mas não poder compartilhar o sentido de ser solitariamente. A promessa de liberdade, de igualdade e de fraternidade, anunciada pelos ideais iluministas, não chega a ser cumprida em *Frankenstein*.

Em tempos turbulentos, a proposta iluminista é criticada por se tornar uma tirania da razão ilimitada, cujos desdobramentos se revelam insaciáveis porque manipulados a fim de vasculhar e matematizar recessos e mistérios indecifráveis, como vida e morte. Seu valor positivo, na promoção da razão, da ciência, do comércio e de valores burgueses tenta viabilizar a construção de um ideal humanista transformador dos padrões de conhecimento, de produção, de organização social e de poder político. Entretanto, esta era de prosperidade industrial e avanços científicos também traz dificuldades a serem consideradas na construção de um ideal humano, como as crescentes pobreza e criminalidade nas cidades, as fronteiras entre o natural e o divino tornadas mais instáveis com a ciência e a teoria da evolução ao levantarem o espectro de regressão, dentre outras (BOTTING, 2014).

Ao reconstruir o contexto histórico de produção de *Frankenstein*, David Punter (1996) sugere duas possíveis razões que justifiquem a extensa profusão de obras góticas no final do século XVIII. Primeiramente, aponta a conjuntura em que a burguesia passa a se firmar como classe social, procurando entender seu lugar no mundo a partir da explicação de sua própria história de ascensão ao poder. Simultaneamente, as crescentes urbanização e industrialização estruturam um mundo em que indivíduos perdem a sensação de completude, pois perdem a noção do todo, alienando-se do processo de produção capitalista. Punter (1996) argumenta que esse território é propício para a emergência de uma literatura cujos principais temas são a paranóia, a manipulação e injustiça e cujo projeto central é tentar entender o inexplicável, o tabu e o irracional.

Como resposta e proposta a esses conflitos, a estética gótica desenvolve-se na negatividade calcada na descida aos confins psicológicos instáveis da mente humana, a qual jamais se atribui tão somente como racional. Essa literatura

manifesta a instabilidade na crença de uma unidade no indivíduo, na instituição familiar ou, de forma mais abrangente, na sociedade como um todo. A estrutura textual epistolar de *Frankenstein*, contada a partir de diversos pontos de vista, também provoca em seus leitores a sensação de incerteza e irresolução tão característica do gênero gótico porque pouco natural e fabricada, parte por parte, como o próprio sonho monstruoso de um humanismo masculino da imaginação científica. A necessidade por unidade é, desse modo, fragmentada pelos efeitos destrutivos sobre a família, os gêneros e as relações sociais (BOTTING, 2014).

Em seu ensaio “A questão da técnica”, Heidegger (2010) propõe que o método científico, inaugurado na Modernidade, faz uso de uma metodologia que analisa todo e qualquer fenômeno a partir da ótica do “dis-por explorador”. A realidade é, então, quantificada, transformada, estocada e disponibilizada quando manuseada pela mão humana, utilizando a técnica moderna. O objeto perde, assim, seu caráter de uso ritual na consumação de um sentido mítico e passa a ser visualizado em seu potencial como recurso armazenável quando, convenientemente, for apresentada a oportunidade de exploração.

A realidade é, portanto, reduzida a finalidades esgotadoras da riqueza de tudo que possa vir a ser objetificado. Enquanto a água, o ar e a terra são reavaliados como recursos naturais, o homem é concebido como recurso humano, todos estes valiosos quanto mais lucrativos forem. De maneira generalizada, o “dis-por explorador” ameaça a multiplicidade de manifestação do real a esta única modalidade de desvelamento. Heidegger ressalta o risco que o homem corre de se esquecer de sua própria essência⁷, já que ele também passa a se tornar disponível:

⁷ Em sua carta *Sobre o humanismo*, Heidegger propõe que a essência do homem consiste em ser ele mais do que homem só, no sentido em que ele concebe o homem, a saber, como ser vivo racional. Esse “mais” não se deve entender aditivamente, como se a definição tradicional do homem devesse ficar a determinação fundamental, para a seguir, ser completada pela adição do existivo. “Mais” significa: mais originário e, por isso, em sua Essência, mais Essencial. E é aqui que se mostra o enigma: o homem é no ser-lançado (*Geworfenheit*). Como a réplica (*Gegenwurf*) ec-sistente do Ser, o homem é mais do que o *animal rationale* na medida em que ele é menos do que o homem que se apreende e concebe pela subjetividade. O homem não é o amo e senhor do ente. O homem é pastor do Ser (Heidegger, 2009, pp. 67-8).

O homem se diferencia de todos os outros entes, sejam eles pertencentes ao reino mineral, vegetal ou animal não por conseguir raciocinar, autointitulando-se amo e senhor da realidade e tudo objetificando sob o jugo de sua vontade de poder. O homem se diferencia, sim, por ser na possibilidade de cuidar, pensando. Originária ou essencialmente, o homem é sem garantias, pois desde sempre já se encontra lançado nos entre-caminhos a serem tomados. No âmbito das
RE-UNIR, v. 6, nº 2, p.120- 133, 2019. ISSN – 2594-4916

Quando o des-coberto já não atinge o homem, como objeto, mas exclusivamente, como disponibilidade, quando no domínio do não-objeto, o homem se reduz apenas a dis-por da dis-ponibilidade – então é que chegou à última beira do precipício, lá onde ele mesmo só se toma por dis-ponibilidade (HEIDEGGER, 2010, p. 29).

Uma vez tendo sua essência obliterada, o homem se autointitula senhor da realidade, na medida em que, utilizando a técnica moderna, reconfigura mundo e confere existência a tudo ao seu redor, aparentemente delimitando todas as possibilidades de manifestações do real ao seu manuseio. “Esta aparência faz prosperar uma derradeira ilusão, segundo a qual, em toda a parte, o homem só se encontra consigo mesmo” (HEIDEGGER, 2010, p. 29), e com a aberração em que se tornou quando passa a refletir o impulso interno do “dis-por explorador”, sobrepujando o apelo externo convocador da dinâmica de desvelamento com que possa dialogar, pouco se dedicando à escuta das diferentes possibilidades de interpretação e ação enquanto respostas. No espelho, o reflexo admite apenas a posição humana de desbravador-explorador do real, distanciando-o de uma produção que propicie o desencobrimento mais criativo que se conhece: a arte.

A resposta de Mary Shelley à imaginação científica é o pesadelo realista e encantador de sua trama poética, que faz obrar o mundo em que a técnica do saber científico encontra suas limitações na criação monstruosa porque reflexo da aberração em que se transforma o homem em sua desmedida e a sociedade em suas instituições. A imaginação poética desvela novas questões e novas perspectivas dentre as possibilidades ofertadas ao cuidado com que a artista pôde conceber o embate entre o cientista e o monstro, o criador e a criatura. Ao relatar seu trágico destino à Walton, Frankenstein alerta também seus leitores a não incorrerem no mesmo erro que ele tolamente cometeu:

possibilidades de ser para se tornar quem já é, ou melhor, para se apropriar do que lhe é essencial, o ser humano tem na sua existência a resposta humilde à grandiosidade da realidade à sua volta no momento em que é feita a pergunta pelo sentido da vida.

Aprenda comigo, se não pelos meus preceitos, pelo menos pelo meu exemplo, o quão perigosa é a aquisição de conhecimento e o quão mais feliz é o homem que acredita que sua cidade natal seja o mundo do que aquele que aspira tornar-se maior do que sua natureza o permite⁸ (SHELLEY, 2013, p. 39).

A aquisição de conhecimento se revela mais perigosa do que aparenta. Ela engendra desdobramentos cujas consequências ultrapassam os limites do que a natureza humana oferta como possibilidade ética. Assim, Frankenstein diz que muito mais feliz é o homem que vive no cotidiano próximo dos seus companheiros do que o cientista que almeja para além dos seus limites. A essência da vida, formulada cientificamente na narrativa, dissemina infortúnios e diversas mortes, e se mostra incapaz de gerar vida genuinamente humana ou felicidade. Frankenstein, ao final da narrativa, esgota suas últimas energias na caça ao seu monstro a fim de vingar-se, mas, principalmente de prevenir futuras mortes como as de seu irmão William, de Justine, de seu melhor amigo Clerval e de sua esposa Elizabeth.

Também o monstro termina a narrativa infeliz e solitário:

“Esta é também minha vítima!”, ele exclamou. “Em seu assassinato, meus crimes foram consumados. Aproxima-se o final da miserável série de minha vida! Oh, Frankenstein! Ser generoso e devotado a si mesmo! De que adianta que eu te peça perdão? Eu que irremediavelmente destruí a ti ao destruir todos aqueles que amavas. Ele está gélido e, portanto, não pode me responder” (SHELLEY, 2013, p. 39)⁹.

A sede de vingança do monstro só pode ser consumada através dos assassinatos dos entes queridos de Frankenstein e do próprio cientista, nele originando um impulso ao extermínio de sua criação, os quais o levam a uma série de privações que culminam em sua morte. A moral é finalmente vocalizada pela criatura ao confessar seu remorso pelas vidas inocentes que tomou a fim de se fazer

⁸Learn from me, if not by my precepts, at least by my example, how dangerous is the acquirement of knowledge and how much happier that man is who believes his native town to be the world, than he who aspires to become greater than his nature will allow.

⁹ “That is also my victim!”, he exclaimed. “In his murder my crimes are consummated; the miserable series of my being is wound to its close! Oh, Frankenstein! Generous and self-devoted being! What does it avail that I now ask thee to pardon me? I, who irretrievably destroyed thee by destroying all thou lovedst. Alas! He is cold, he cannot answer me”.

presente na trajetória do cientista. Vigança e solidão são questões marcantes como irresolução da tentativa de felicidade na procura de sentido em sua vida. A negatividade do vazio que o engloba requer o sacrifício último em uma região isolada da extremidade norte do planeta. Este sacrifício configura-se como a resposta que o monstro deseja dar ao enigma que propulsiona a trama como todo, não permitindo, desse modo, que outros busquem realizar o mesmo empreendimento de Frankenstein. As consequências éticas das inovações científicas tomam uma nova proporção à medida que redesenham novos parâmetros para se experimentar vida humana no contexto de utilização da técnica moderna.

A técnica, utilizada pela ciência, pode ser remontada à sua origem grega na palavra *téchne*, a qual posteriormente foi traduzida tanto como “técnica” quanto como “arte”. Ambas são uma maneira de o ser humano responder aos apelos do real, propondo uma resposta de teor totalmente único frente à realidade de que faz parte. Enquanto a técnica moderna se distingue precisamente por seu caráter visionário ainda que depredador, a arte – mais especificamente, a literatura – redimensiona questões que, na linguagem cotidiana, têm seu vigor originário obscurecido pelo fato de a língua ser utilizada principalmente pelo viés da funcionalidade que presta em eventos comunicativos, ainda que esse potencial artístico vigore enquanto latência do que pode vir a ser elaborado como possibilidade.

Emmanuel Carneiro Leão, em seu ensaio “Aristóteles e as questões da arte” (2005), expõe os quatro usos da *téchne* para melhor explorar a experiência da arte. Primeiramente, esta se caracteriza pelo acompanhamento monitorado na transformação da matéria em algo novo, opondo-se a *týche* (o acaso, a sorte) e a *automaton* (o automático). De acordo com seu segundo uso, a arte é necessariamente modelada pela mão humana, diferentemente da *physis* que diz “a realização originária da realidade e original do real” (LEÃO, 2005, p. 108). Seu terceiro uso afirma que a arte se baseia na produção a partir da experiência empírica com que nela as questões são tratadas, em oposição a *episteme* (conhecimento universal). Seu quarto uso diz que ela é invenção de novas e surpreendentes realizações, opondo-a a *poiesis*, entendida como um advento repentino e inesperado

da realidade. Esses diferentes usos concorrendo para o mesmo em uma determinada obra, portanto, revelam que a arte, modelada pela mão humana no acompanhamento monitorado da transformação da matéria em uma forma nova, opera as questões mais prementes ao ser humano da maneira mais concreta, nova e surpreendente possível, possibilitando, que novas maneiras de compreensão do real venham à tona.

Trabalhando com esses diferentes usos da palavra *téchne*, Leão (2005) mostra a complexidade do termo utilizado na obra de Aristóteles e chega à conclusão de que “a arte é e não é técnica, é e não é procedimento, é e não é ciência, é e não é criação ou invenção” (LEÃO, 2005, p. 109). Isso porque para se realizar em sua plenitude, a arte precisa se utilizar da técnica, ou melhor, de procedimentos textuais, no âmbito literário, para poder transcendê-los. Precisa, em *Frankenstein*, utilizar a ciência para criticá-la, ou seja, instaurá-la em sua textura de mundo para superá-la, porque radicaliza seu questionamento através da imaginação e da produção humana. O cuidado minucioso tanto com os recortes da trama sempre através das perspectivas masculinas e a morte gradativa das personagens femininas quanto com a forma fragmentada do próprio romance ajuda a caracterizar a quebra na linguagem entre as esferas pública e doméstica, masculina e feminina, o discurso assertivo e a fala reticente – uma quebra tornada potência nas entrelinhas da obra de Mary Shelley.

Leão (2005) alude, ainda, ao conceito de *mímesis*, sintetizando a finalidade de toda obra de arte como sendo a de imitar a natureza perfeitamente. Não sugere, no entanto, que a arte seria uma mera cópia da natureza, mas sim que arte tem “as características e a autonomia, e a surpresa e a novidade e a originalidade de um ser natural” (LEÃO, 2005, p. 116), porque deixa que “novos processos de realização natural se apossam de nós” (LEÃO, 2005, p. 116). A arte é criação ou invenção por ser concebida pela imaginação e realizada pela mão humana, mas esta criação ou invenção deve ser entendida, na verdade, como resposta aos apelos de tudo que se anuncia como fenômeno da e na linguagem. A literatura encanta e espanta leitores ao promover a criação de mundo, cuja concretização no momento de leitura incita à

reflexão de questões capazes de reunir a identidade de todo ser humano na diferença de cada conjuntura epocal.

O desencantamento da ciência no século XIX se mostra recorrente em diversas obras filosóficas e literárias. Mary Shelley, juntamente com outros escritores românticos, expõe um mundo em que a ciência é percebida com certa desconfiança, relegando a segundo plano o natural e o divino. A ciência passa a ser vista com a familiaridade que a confiabilidade confere quando ela se torna presente de maneira confiante e inabalável. No texto literário, porém, pode-se avistar o perigo a que esta dependência pode levar em situações extremas. O cientista Frankenstein simboliza este dilema que perdura e ainda mais se intensifica no século XXI. A permanência e atualidade da referida obra é inquestionável, conseguindo maravilhar leitores não porque os assuste com mecanismos textuais, um pouco datados para o leitor contemporâneo, mas sim pela radicalização visionária do poder da imaginação humana científica e artisticamente.

REFERÊNCIAS

- BOTTING, Fred. *Gothic*. New York: Routledge, 2014.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. In: *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 11-38.
- _____. Ciência e pensamento do sentido. In: *Ensaio e conferências*. Petrópolis: Editora Vozes, 2010, p. 39-60.
- _____. *Sobre o humanismo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2009.
- LEÃO, Emmanuel Carneiro. Aristóteles e as questões da arte. In: CASTRO, Manuel Antônio de (Org.). *A arte em questão: as questões da arte*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005, p. 107-125.
- MONTEIRO, Maria Conceição. *Na aurora da modernidade: a ascensão dos romances gótico e cortês na literatura inglesa*. Rio de Janeiro: Caetés, 2004.
- PUNTER, David. *The Literature of Terror – A History of Gothic Fictions from 1765 to the present day*. Volume 1. London: Longman, 1996.
- SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. San Diego: Canterbury Classics, 2013.
- SMITH, Johanna M. “Cooped Up”: Feminine Domesticity in *Frankenstein*. In: SMITH, Johanna M (Org.). *Frankenstein – Case Studies in Contemporary Criticism*. New York: St. Martin’s Press, 2015, p. 270-285.

A representação e crítica da violência nas obras de Márcio Souza e Salomão Larêdo

The representation and critic of violence in the books of Márcio Souza and Salomão Larêdo

Erlândia Ribeiro da Silva¹

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo examinar o romance *Olho de Boto* (2015), de Salomão Larêdo, e a peça teatral *A paixão de Ajuricaba* (2005), de Márcio Souza, a fim de verificar como os temas da violência, do autoritarismo e da modernidade, neles, estão configurados. Nesse sentido, as experiências, o espírito e a sensibilidade moderna – sobre os quais nos falavam os críticos Marshall Berman (1982) e Anatol Rosenfeld (1996) – nos ajudarão a compreender as obras de Salomão Larêdo e de Márcio Souza. A partir de temas como holocausto dos índios, civilidade *versus* incivilidade, violência de gênero e modernidade. Em meio a outros aspectos simbólicos, nota-se a problemática em torno de imposições do autoritarismo e de outras importantes (e urgentes) discussões do nosso tempo moderno.

Palavras-chave: Modernidade; *Olho de Boto*; *A paixão de Ajuricaba*; violência; autoritarismo.

Abstract: The present work aims to examine the novel *Olho de Boto* (2015), by Salomão Larêdo, as well the theatrical play *A paixão de Ajuricaba* (2005), by Márcio Souza, with the aim to verify how the themes of violence, the authoritarianism and modernity are configured in them. In this sense, the experience, the spirit and the modern sensibility – of which spoke the critics Marshall Berman (1982) and Anatol Rosenfeld (1996) – will help us to comprehend the work of Salomão Larêdo and Márcio Souza. From themes such as the Brazilian Indian holocaust, civility versus incivility, we perceive the problematic surrounding the impositions from the authoritarianism and from other important (and urgent) discussions of our modern age.

Keywords: Modernity; *Olho de boto*; *A paixão de Ajuricaba*; violence; authoritarianism.

Introdução

Este artigo tem como discussão principal as representações e críticas da violência, modernidade e autoritarismo que permeiam as obras *Olho de Boto*, de Salomão Larêdo, e *A paixão de Ajuricaba*, de Márcio Souza. Sendo *Olho de Boto* escrito em 2015, mas ambientado no período da ditadura militar, e *A Paixão de Ajuricaba* redigido no período militar, mas ambientado no período colonial.

No que diz respeito ao romance do autor paraense Salomão Larêdo, chamado *Olho de boto* (2015), a partir da análise, conseguimos captar aspectos muito importantes dentro da nossa tríade de pesquisa. A configuração da violência se desenvolve de variadas formas dentro da narrativa, através de um

¹ Pesquisadora do Programa de Mestrado em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia (MEL-UNIR).

texto descritivo, direto e forte, não poupando o leitor das mais diferentes formas de violência existentes. A composição do texto, cheio de fragmentos e que brinca com a questão temporal e espacial, já indica a narrativa escrita nos moldes de um romance moderno, além de também ser composto pelos preceitos do “caos da modernidade”, sobretudo, com o advento das múltiplas narrativas multifacetadas que o autor nos traz.

Por sua vez, a segunda obra, *A paixão de Ajuricaba* (2005), peça teatral do autor Márcio Souza, também indica importantes manifestações de inconformidade com a violência, tratando nesse caso do holocausto dos índios, realizado pelos portugueses, especificamente, da batalha entre os indígenas e europeus travada no século XVIII. A partir da análise teórica estudada, constatamos que a peça pode ser considerada como uma tragédia moderna, na qual transgredir a ideia da utilização de falas do teatro tradicional, adicionando em sua composição descrições cenográficas que também dialogam com o leitor. Além disso, o sentimento de luta na peça é muito presente; a luta entre a civilidade *versus* a barbárie, a qual estaria mais apta ao poder e ao que se é possível fazer para adquirir tal domínio.

Com isso, nosso trabalho demonstra um diálogo entre as obras e as teorias estudadas para chegarmos a uma compreensão mais profunda dos textos em pauta. A reflexão e análise também foram partes importantes de nosso trabalho, já que, através dos textos lidos, conseguimos também repensar nossa própria realidade atual, em que a violência, somada aos aspectos da modernidade e aos símbolos da ditadura e autoritarismo que ainda carregamos hoje, trouxe uma visão mais clara do quanto é problemático estarmos nesse tempo e não nos darmos conta da sua engenhosidade e perigo, normalizando discursos de ódio e regredindo ao medo de outros tempos.

Desse modo, para a confecção desse estudo, lemos diversas teorias sobre a violência, com os importantes estudiosos do assunto, tais como Hannah Arendt e sua obra *Da violência* (2004); Jaime Ginzburg com *Literatura, violência e melancolia* (2013). Para a teoria da modernidade, utilizamos Marshall Berman com sua obra *Tudo que é sólido desmancha no ar* (1982). E, para as teorias dos gêneros literários, a respeito do Romance moderno e do Drama moderno, refletimos, respectivamente, sobre as teorias de Yves Stalloni, com sua obra *Os*

gêneros literários (2007), Anatol Rosenfeld, com *As reflexões do romance moderno* (1996), Peter Szondi, com *Teoria do drama moderno* (2001) e, por fim, Raymond Williams, com *Tragédia moderna* (2002).

O objetivo geral deste trabalho consistiu em analisar de que modo a tríade entre violência, modernidade e autoritarismo estão configuradas nas obras *Olho de boto*, de Salomão Larêdo e *A paixão de Ajuricaba*, de Márcio Souza. Buscando também, nos próprios elementos textuais das obras estudadas, reflexões e sentidos questionadores que denotassem resistência à tríade observada em ambos os livros. Dessa forma, analisamos nas obras estudadas, de que modo estão desenvolvidos os questionamentos em torno da violência. Verificamos também como essas obras dialogam com as teorias da violência, modernidade e autoritarismo. E, por fim, descrevemos como os aspectos do romance moderno e do drama moderno estão presentes nessas produções artísticas e de que forma esses aspectos ajudam na interpretação, inconformidade e combate contra violência. Assim, análise literária e uma leitura que conceitue teoria e representação da violência estão sobrepostas, destacando, portanto, determinados níveis de interpretação.

Para o desenvolvimento deste trabalho, pautamo-nos no método crítico sociológico da literatura, em que aspectos do contexto fazem naturalmente parte da estrutura das obras estudadas, e não o contrário; contexto este de violência e do advento da modernidade, respectivamente. Dessa forma, tivemos como apoio metodológico a teoria do crítico literário Antonio Candido, que, em sua obra *Literatura e Sociedade*, nos traz a importância de estudarmos as obras literárias por esse viés:

Hoje sabemos que a integridade da obra não permite adotar nenhuma dessas visões dissociadas (estrutural e histórica); e que só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra, em que tanto o velho ponto de vista que explicava pelos fatores externos, quanto outro, norteado pela convicção de que a estrutura é virtualmente independente, se combinam como momentos necessários do processo interpretativo. Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno. (CANDIDO, 1965, p. 13-14).

Assim, tanto os elementos internos da narrativa como personagens, enredo, tempo e espaço são tão importantes quanto o contexto que se encontra a obra. Primeiramente, o contexto sobrevive como um fator externo à obra, mas, em seguida, com a visão sociológica da literatura, parte desse contexto é representado diretamente pela sua estrutura, criando-se então uma nova perspectiva e fazendo, portanto, parte integrante do interno da obra literária. Assim, modernidade e violência fundem-se na estrutura da obra, e a obra, por sua vez, recria em si o contexto.

Além desse cuidado, para analisar as obras *Olho de Boto* e *A paixão de Ajuricaba*, também fizemos leituras que abarcassem as temáticas da violência, da modernidade e do autoritarismo, a fim de que conseguíssemos compreender os textos e analisá-los mais profundamente, verificando suas interações com o meio.

A partir dessas leituras, investigações e questionamentos, podemos construir esse trabalho, com a visão cada vez mais acertada de que as obras estudadas transgrediram no que diz respeito às críticas à violência que carregam em sua composição artística, rompendo e demonstrando força enquanto obras literárias escritas nesse meio.

Análise das obras

Nas obras *A paixão de Ajuricaba* e *Olho de boto*, há mais proximidades além da tríade entre violência, modernidade e autoritarismo. Podemos analisar os tempos aos quais se referem cada obra. A peça teatral de Márcio Souza foi escrita e encenada em plena ditadura militar, e o conteúdo da obra abordava justamente o período colonial em que a violência era o próprio símbolo do poder. Assim, portugueses estariam no patamar de domínio enquanto os índios estariam no patamar de povos subalternos. Esse entendimento, porém, é combatido com a presença de Ajuricaba, que vai contra a subalternidade e prefere a morte a se render.

Esse viés questionador do texto, trazido à tona em plena ditadura militar, denunciava de alguma forma o próprio tempo em que se vivia, onde o poderio estaria nas mãos dos ditadores e o povo seria subalterno as suas ordens, o sentido questionador do personagem Ajuricaba era o mesmo de inconformidade

com a ditadura militar. O texto, por si só colocado em cena, já representava um combate a esse período autoritário. A obra *Olho de boto* também em sua narrativa traz tais perspectivas, já que no enredo o casamento homoafetivo entre dois índios ocorre nos tempos da ditadura militar, e assim o autor Salomão Larêdo, ao publicar tal obra em 2015, entendeu a urgência de tratar dessas questões na sociedade em que vivemos hoje, isto é, de intolerância, ignorância e violência para com a diversidade.

Além disso, as duas obras em questão trazem a imagem do índio, e, ao invés de colocá-lo apartado da sociedade, ou como personagem secundário das obras, dessa vez os mesmos são retomados e entendidos como protagonistas, que brigam por seu espaço de fala na sociedade.

Analisando o romance *Olho de Boto*, de Salomão Larêdo e a peça teatral *A paixão de Ajuricaba*, de Márcio Souza, junto às teorias de seus respectivos gêneros literários, às teorias também da modernidade e sobretudo às teorias da violência, é possível construir uma reflexão do quanto as duas obras literárias estudadas estão situadas no meio dessa tríade e o quão importante são essas obras para termos uma visão crítica quanto ao que permeia a violência e suas variações, e o principal: o quão forte é o sentido questionador contra a violência que essas obras se propõem a tratar.

Ao verificarmos temáticas tão atuais em nossa sociedade, ao mesmo tempo, parecem-nos tão silenciadas, conforme Hannah Arendt nos lembra em seu livro *Da violência*:

Ninguém que se dedique à meditação sobre a história e a política consegue se manter ignorante do enorme papel que a violência desempenhou sempre nas atividades humanas, e à primeira vista é bastante surpreendente que a violência tão raramente tenha sido objeto de consideração. (ARENDR, 2004, p. 7).

A partir dessa constatação, fica bastante claro o quanto a temática da violência tem sido esquecida e, ao mesmo tempo, silenciada dentro dos mais variados âmbitos de pesquisas. Desse modo, é válido explicar que esse trabalho se pauta em variadas teorias para que consigamos compreender melhor a importância das obras que temos em mãos. Nesse sentido, cabe dizer que

seguimos também com a teoria sociológica da literatura, conforme nos diz Antonio Candido em *Crítica e Sociologia*:

É o que tem ocorrido com o estudo da relação entre a obra e o seu condicionamento social, que a certa altura do século passado chegou a ser vista como a chave para compreendê-la, depois foi rebaixada como falha de visão, - e talvez só agora comece a ser proposta nos devidos termos. Seria o caso de dizer, com ar de paradoxo, que estamos avaliando melhor o vínculo entre a obra e o ambiente, após termos chegado à conclusão de que a análise estética precede considerações de outra ordem. (CANDIDO, 1965, p. 8-9).

Assim, a importância da relação da obra com o seu contexto, do qual nos fala Antônio Cândido nesse trecho, também se vê desenvolvida no decorrer deste artigo, no qual tenta-se contrastar as obras com o que vivemos atualmente, à luz das teorias estudadas.

Reflexões da violência e da modernidade em *Olho de boto*

A partir da análise inicial da obra *Olho de Boto*, do escritor paraense Salomão Larêdo, destacamos, na narrativa, o casamento homoafetivo entre as personagens Inajá e Inajacy, ocorrido em um vilarejo chamado Inacha, em Cametá, Pará, nos tempos da ditadura militar. No romance, tal feito não é bem aceito pela sociedade repressora da época (não muito diferente da nossa sociedade atual). Por isso, até o décimo quinto capítulo e último do livro, Inajá e Inajacy enfrentam julgamentos na delegacia de polícia da cidade e sofrem os mais diversos tipos de reações das pessoas que moram no vilarejo para conseguirem o direito de ficarem juntos como um casal. As reações dos moradores do vilarejo são de repúdio, por parte da maioria da população, e reações de empatia e defesa, por parte de alguns poucos.

O casamento entre Inajá e Inajacy é a história central da obra, porém, existem outras histórias que o narrador nos conta, mas sempre voltando ao desenrolar do casamento, como forma de amarrar os fios da trama. Mas o fato mais interessante é que o casamento é uma das narrativas que serve como mudança para as outras mais que o narrador nos conta. Como uma possibilidade

de transformar as outras histórias de violência relatadas, através do respeito e empatia entre as pessoas. Além disso, mesmo o texto sendo representado em meio à ditadura militar, o narrador cita as redes sociais e elementos contemporâneos, indicando uma crítica que alude aos tempos em que vivemos, de uma ditadura que ainda se encontra presente. Esse mosaico de histórias e a dimensão de tempo e de espaço que se contradiz, que o autor traz, junto à fragmentação desse texto, são características do romance moderno, onde se inverte a lógica de início, meio e fim da narrativa. Nesse sentido, em *Reflexões do romance moderno*, Anatol Rosenfeld diz que:

No romance do nosso século há uma modificação análoga à da pintura moderna, modificação que parece ser essencial à estrutura do modernismo. A eliminação do espaço, ou da ilusão do espaço, parece corresponder no romance a da sucessão temporal. A cronologia, a continuidade temporal foram abaladas, 'os relógios foram destruídos'. O romance nasceu no momento em que Proust, Joyce, Gide, Faulkner começam a desfazer a ordem cronológica, fundindo passado, presente e futuro. (ROSENFELD, 1996, p. 80).

Desse modo, ao longo da obra de Salomão Larêdo verificamos muitas características que o permitiriam ser considerado como um romance moderno, em que os elementos literários não são fixos. Nesse sentido, a estrutura moderna da obra e os mundos fragmentados presentes nela denotam não só o tempo da modernidade, mas trazem também o contexto pelo qual a violência se instala. A ignorância, o preconceito, as informações atravessadas, o não entendimento do outro, do novo, todos esses elementos são brechas para que a violência seja posta em prática, mesmo nas nuances mais imperceptíveis até as mais explícitas.

Ainda dentro dos aspectos de elementos da narrativa é possível verificar que o narrador de *Olho de Boto* nos entrega um texto bastante descritivo sobre as situações vividas pelos vários personagens do vilarejo Inacha, assim como visualizamos no trecho a seguir:

Tremendo de medo, nu, o homem que era a noiva, é entregue à polícia. Ao redor do posto médico, na frente e atrás da igreja de São Benedito, na estrada da Aldeia, o povo se comprimia e apupava, a gritaria, imensa, comentários, berros, palavrões. A

liga das senhoras sai pela porta lateral da igreja, levando estandartes. Um dez senhoras, de véu na cabeça, se unem e formam o pelotão de abertura da marcha que segue em direção oposta ao povaréu que acompanha o desenrolar do caso dos noivos do Inacha. O locutor da rádio, posicionado na torre da igreja, aguarda a saída dos noivos. (LARÊDO, 2015, p. 35).

Nesse trecho, é possível verificar que o narrador não poupa o leitor do que ocorre descritivamente no texto. Dessa maneira, o narrador utiliza-se de um discurso que nos dá a sensação de humilhação (violência) pela qual o personagem Inajacy (noiva) está passando. Assim, nas teorias sobre a violência, o teórico Jaime Ginzburg reforça o que foi dito anteriormente:

Para estudar as relações entre violência e literatura, é muito importante o estudo de narradores. É necessário também analisar a construção do foco narrativo e observar o vocabulário adotado pelo narrador para descrever situações. (GINZBURG, 2012, p. 2).

Por assim dizer, fica claro o posicionamento do narrador em descrever as situações chegando o mais perto possível de uma realidade. Em outros trechos, o sujeito da enunciação utiliza o método narrativo descritivo em situações de violência explícita. Nesse momento, a narrativa traz variações da violência explícita sendo elas doméstica, sexual, psicológica, e algumas vezes chegando ao seu ponto máximo de morte, trazendo ao leitor um texto forte e cheio de críticas implícitas e explícitas, que chegam como um arrebatamento aos olhos de quem lê, como o trecho a seguir:

Duelo arreventou a cara do filho Clóviss, nove anos, quando viu o andar do menino que até então morara com a mãe em Viena e agora viera passear com o pai em Carnificina. Quando Agonila se aproximou e quis saber a razão, Duelo deu outra remada e mais um rabo-de-arraia no menino e respondeu: - Aprende a andar como homem, filho da puta! Clóviss se refugiou na casa do cachorro, um feroz animal que, por milagre, ficou cheirando o menino que se tremia todo. - Silêncio! Agora quem leva porrada na barriga é Agonila. - Não te mete. O filho não é teu! - Tu num precisa... - E o soco fez a mulher, grávida de três meses, desmaiar. Duelo passou a quebrar mais algumas cadeiras dentro da casa e a se justificar. Tem que ser macho, porra, macho. (LARÊDO, 2015, p. 141).

Aqui, o narrador, além de não poupar o leitor de uma descrição bruta e violenta, dá falas para o personagem violento em questão, demonstrando o quão fraco e ignorante é o discurso que se tem dentro do preconceito, no qual uma situação (ou um pensamento) é repassado e mantido e assim perpetuado para todo o sempre e quem esbarra no inverso disso é excluído, ou mesmo exterminado, como nos mostra o autor, porque a relação entre poder e violência é estreita e quem está com o poder acredita muitas vezes que o uso da violência lhe cabe.

Essa dura crítica, que Salomão Larêdo traz em *Olho de Boto*, é de grande importância, pois narra a truculência e o autoritarismo de forma crua, assim como lemos em notícias de jornais cotidianamente. Tudo isso faz com que o sentimento de humanização através da literatura, do qual Antonio Candido (1995) nos diz em seu ensaio *O direito à literatura*, seja aqui sentido mais intensamente, a partir do momento em que nos deparamos com uma “realidade” que não é apenas ficcional, e que diz respeito ao tempo em que estamos e o quanto precisamos ser leitores combativos, no sentido de entender o que se lê, sentir e se dar conta do quanto temos normalizado discursos pautados na ignorância. Esse sentimento também bastante discutido por Marshall Berman em *Tudo que é sólido desmancha no ar* é assim traduzido:

Experimenta a vida metropolitana como “uma permanente colisão de grupos e conluios, um contínuo fluxo e refluxo de opiniões conflitivas. [...] Todos se colocam frequentemente em contradição consigo mesmos”, e “tudo é absurdo, mas nada é chocante, porque todos se acostumam a tudo”. Este é um mundo em que “o bom, o mau, o belo, o feio, a verdade, a virtude, têm uma existência apenas local e limitada”. Uma infinidade de novas experiências se oferecem, mas quem quer que pretenda desfrutá-las “precisa ser mais flexível que Alcibiades, pronto a mudar seus princípios diante da platéia, a fim de reajustar seu espírito a cada passo”. (BERMAN, 1982, p. 27).

Nesse sentido, mesmo que na obra essas situações sejam violentas por si mesmas, elas entram no que Berman afirma “tudo é absurdo”, mas nada é chocante o suficiente, porque o público moderno se acostuma às mais diversas situações. Nesse caso, até as mais violentas que destoam da normalidade. Há um perigo nessa afirmação se pensarmos o quanto estamos vivendo em nossa

realidade tais circunstâncias. Por isso, a obra de Salomão Larêdo, que é tão recente, se encaixa no patamar de obras importantes a serem lidas nos tempos atuais, porque temas como a violência não precisam ser silenciados ou esquecidos como Hannah Arendt nos fala, mas sim discutidos e lembrados, para que sejam compreendidos os entre meios da mesma e como ela se dá, para que assim não sejam repetidos novos atos de violência e depois esquecidos, como tantas vezes assistimos em nossa sociedade.

Reflexões da violência e do drama moderno em *A paixão de Ajuricaba*

Em *A paixão de Ajuricaba*, peça teatral de Márcio Souza, temos o retrato da violência, da modernidade e do autoritarismo de formas bastante explícitas em seu texto. Essa tríade compõe a obra através de variados trechos, nos quais é perceptível o quanto o autoritarismo, a violência e o caos com o advento da modernidade se entrelaçam e fazem correspondências entre si.

A peça é composta por dois atos. No primeiro, temos o conflito entre o índio Ajuricaba e a índia Inhambu. Os dois são de tribos diferentes e inimigas, os Manau e os Xirianá. Ajuricaba é o guerreiro principal de sua tribo e a protege; o pai de Inhambu, Poararé, é o chefe da tribo dos Xirianá. Após um conflito entre as duas tribos, o índio Ajuricaba mata Poararé, pai de Inhambu. Inhambu é então levada então para a tribo Manau, mas resiste em ter qualquer aproximação com Ajuricaba. No decorrer dos diálogos e das cenas, é possível perceber que Ajuricaba precisava ter feito o que fez, e Inhambu com o tempo acaba por compreender a morte de seu pai. Com essa nova percepção, vem também o amor. Assim, Inhambu e Ajuricaba acabam se casando. No entre texto, há o genocídio dos índios, no qual os portugueses invadem a tribo dos Xirianá e querem invadir também as do Manau, porém a tribo Manau tem à frente Ajuricaba que recorre até os últimos recursos para não deixar que isso aconteça e ao mesmo tempo paga caro pelo preço de sua afronta.

A partir de tal trama, percebemos que a teoria do drama moderno cabe à peça de Márcio Souza, uma vez que, entre outras características, traz uma representação da violência de parte do massacre indígena e a transformação de Ajuricaba em mártir (mito) de seu povo, restabelecendo de uma forma moderna o sentido do trágico antigo.

Assim, a peça estudada, apesar de levar em sua composição alguns elementos da tragédia tradicional, não pode ser considerada como tal, já que há inovação em sua composição, como, por exemplo, em algumas passagens em que apenas a descrição de cenas já nos indica o que virá a seguir, sem que haja falas para isso. Ainda sobre os elementos da peça, podemos verificar que na própria construção do texto, conteúdo e forma se distanciam do drama tradicional. Nesse sentido, sobre o drama moderno Peter Szondi nos diz:

Desse modo, no entanto, é colocada já a possibilidade de que o enunciado do conteúdo entre em contradição com o da forma. Se, no caso da correspondência entre forma e conteúdo, a temática vinculada ao conteúdo opera, por assim dizer, no quadro do enunciado formal como uma problemática no interior de algo não problemático, surge a contradição quando o enunciado formal, estabelecido e não questionado, é posto em questão pelo conteúdo. Mas essa antinomia interna é a que permite problematizar historicamente uma forma poética, e o que aqui se apresenta é a tentativa de explicar as diversas formas da dramática moderna a partir da resolução dessas contradições. (SZONDI, 2001, p. 25-26).

Aqui podemos perceber que o drama moderno chama a outras possibilidades e novas formas para caracterizar o texto. Também é possível reconhecer o que nos falava Raymond Williams (2002, p.15) a respeito do trágico moderno, de que “nada impede que a situação de ameaça e falta de alternativas em que se encontra hoje a humanidade seja qualificada como trágica”, reconceituando, assim, o sentido clássico do trágico, tal como os gregos o conheciam. Desse modo, é perceptível também o quanto a peça está ligada ao advento da modernidade e das “tragicidades” da sociedade como consequência desse tempo, atrelado à urgência, ao caos e a situações absurdas.

A peça traz de uma forma bastante coesa reflexões críticas a respeito do genocídio dos índios, o que realça a discussão entre a dita “civilidade” que ainda vivemos atualmente. Nesse sentido, a representação da violência dentro do autoritarismo e de meios ditatoriais, no caso do genocídio dos índios, é assim traduzida na peça:

Vê, Inhambu, as mulheres cubéia apodrecendo de doenças do mundo. E seus antigos amantes destruídos pela aguardente. (Inhambu agora se colocou ao lado de Ajuricaba e observa consternada). Onde estão os heróis muhra? Setenta mil trucidados de um só golpe. Setenta mil orelhas salgadas aos pés do rei de Portugal. Vê, Inhambu, como os brancos não respeitam a floresta. (SOUZA, 2005, p. 38).

Com esse trecho, é possível verificar os diferentes níveis da violência, os abusos sofridos pelas índias adoentadas pelas “doenças do mundo”, trazidas pelos portugueses, os índios sendo arrastados pelo vício e sendo mortos pelos golpes dos portugueses. Todas essas atrocidades são também características da modernidade, o advento dela é o que traz a angústia desses povos, que ainda nos dias atuais não têm seu espaço de terra garantida. Tudo que ocorre através dessa violência relatada na obra se dá em nome de um domínio, de um lugar social mais alto, de um poderio.

Com tudo isso, a obra de Márcio Souza demonstra uma profunda reflexão e crítica não somente ao colonialismo, mas à colonialidade que ainda nos acompanha nos dias atuais, sendo o colonialismo entendido como o período histórico colonial antigo e o colonialismo um dos elementos do poder capitalista que ainda hoje vivenciamos, segundo Anibal Quijano (2005, p. 5). A obra nos revela o quanto o advento da modernidade, no seu sentido eurocêntrico, se pautou em ignorâncias (a de que havia povos superiores e povos inferiores) e sempre atrelada à busca do poder, a qualquer custo e não importando as consequências, mesmo que devastadoras. Assim, outro trecho bastante simbólico é o que Márcio Souza (2005, p. 42) nos traz com a seguinte reflexão: “Se um dia as armas fizerem a paz, nenhum momento de selvageria será lamentado. Se um dia lamentos incessantes da cobiça justificarem o avanço trôpego do progresso, Ajuricaba então será lembrado.” Aqui, o cerne do texto enquanto crítica da violência se lê perfeitamente, e há também uma forte crítica quanto ao progresso que não é pensado. Assim, Márcio Souza também inscreve seu nome dentro do âmbito literário que representa e ao mesmo tempo critica a violência e suas formas.

Considerações finais

Existem vários aspectos, nas obras *Olho de Boto*, de Salomão Larêdo e *A paixão de Ajuricaba*, de Márcio Souza, que tratam tanto da modernidade quanto da violência e que sintetizam um espaço e um tempo que também é o nosso.

Em *Olho de Boto*, a decisão de escrita de Salomão Larêdo poderia ter sido a de utilizar a escrita tradicional em sua narrativa, apesar do conteúdo ser desviante da tradição, porém toda a narrativa é fragmentada, acompanhando o espírito “modernizante”, do qual nos fala Marshall Berman, em que o processo exigido pela modernidade (ainda que a percepção seja outra, seja nova, seja angustiante) atinja o nosso universo de forma embriagante e voraz. Nesse sentido, a própria forma de escrita já nos revela sob qual ponto de vista a obra está estruturada, isto é, sob o mosaico de histórias aleatórias que é também parte conjunta da história central – o que nos permite uma compreensão mais ampla do que as personagens sofriam seja pela violência simbólica, seja pela violência explícita, aplicada pelo viés da humilhação e agressão, respectivamente.

Em *A paixão de Ajuricaba*, o autor Márcio Souza revela o lado do dito “selvagem” em contrapartida do “civilizado” e traz um discurso muito consciente de como se dão as relações de domínio e poder e o quão estreita é essa via para chegar à representação ampla da violência. A evolução ou a luta a favor de um progresso não pensado ou sistematizado também é alvo de críticas.

Assim, violência e modernidade dentro das obras de Salomão Larêdo e Márcio Souza não são termos dissociados, existem em si mesmas como pontos-chaves para alcançar sentimentos de indignação em seu leitor e variadas críticas contra a violência. A compreensão da “sensibilidade moderna”, também se emprega nesses meios onde a partir das turbulentas histórias de violência e lutas travadas temos o material de que é feita a modernidade.

Quanto à repressão, podemos pensar que ainda nos dias atuais temos resquícios da mesma. Por isso, as obras desses autores mostram os dois lados, o primeiro que poderia ser visto como os grupos de ódio, e o segundo como os

grupos de luta, dando uma visão panorâmica do momento de embates ao qual vivemos no passado e ainda hoje vivenciamos.

REFERÊNCIAS

- ARENDDT, Hannah. *Da Violência*. Trad. Maria Cláudia Drummond Trindade. Ed. Universidade de Brasília, 1985.
- BERMAN, Marshall. *Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. Trad. Carlos Felipe Moisés & Ana Maria. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9a ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2012.
- LARÊDO, Salomão. *Olho de Boto*. São Paulo: Empíreo, 2015.
- QUIJANO, Anibal. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, Colección Sur Sur, 2005a, pp.118-142.
- ROSENFELD, Anatol. "Reflexões sobre o romance moderno". In:_____. *Texto/Contexto*. São Paulo: Perspectiva; Brasília: I N L, 1996, pp. 75-97.
- SOUZA, Márcio. *A paixão de Ajuricaba*. Manaus: Editora Valer; Prefeitura de Manaus, 2005.
- STALLONI, Yves. *Os gêneros literários*. Tradução e notas: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro; DIFEL, 2007.
- SZONDI, Peter. *Teoria do drama moderno*. Tradução: Luiz Sérgio Repa. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2001.
- WILLIAMS, Raymond. *Tragédia moderna*. Tradução: Betina Bischof. São Paulo: Cosac & Naify Edições, 2002.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer norma linguística*. Contexto: São Paulo, 2017.

Leandro Silveira Araujo¹
Fernanda Silva Freitas²
Heloísa Rodrigues Almeida³

Depois da exitosa parceria de Ana Maria Zilles e Carlos Alberto Faraco na organização do livro *Pedagogia da Variação Linguística: Língua, Diversidade e Ensino*, lançado pela Parábola Editorial, em 2015, chega-nos à mão outra generosa obra resultante do trabalho conjunto desses autores, que dispensam apresentação devido à vasta contribuição sobre temas relacionados à norma linguística.

Em *Para conhecer: norma linguística*, encontramos⁴ um texto preocupado em introduzir o leitor no complexo e, às vezes, obscuro mundo da norma, apresentando-nos o que é essa tal “norma”, “desatando alguns nós” (FARACO, 2008) das muitas facetas associadas à(s) norma(s) da linguagem e convidando-nos a refletir e contribuir cientificamente para a área dos estudos normativos, seja no ensino ou na descrição das línguas.

A abordagem introdutória e panorâmica que assume a obra deve-se aos objetivos da coleção a que pertence: *Para conhecer*, da editora Contexto. Como os demais títulos que compõem a série, encontramos nesse manual uma escrita dirigida especialmente a estudantes, com uma linguagem acessível, conteúdo atualizado e exercícios práticos que permitem o leitor articular o conhecimento discutido ao longo dos capítulos. É preciso destacar que, apesar de introdutivo, os autores não deixam de abordar de modo profundo questões importantes à temática.

Para conhecer: norma linguística foi dividido em quatro capítulos. Os dois primeiros relacionados a aspectos mais teóricos do estudo da norma linguística e os

¹ Professor no Instituto e Letras e Linguística (ILEEL) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

² Mestranda da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

³ Graduanda Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

⁴ Esta proposta de resenha surgiu como resultado de discussões do Núcleo de Estudos da Norma Linguística – NormaLi (UFU/CNPq). Agradecemos de modo especial a Gabriela Lima de Oliveira, Graziela Bassi Pinheiro, Isabelle Nascimento Falcão, Leticia Soares Oliveira e Mariane Rezende Melazo, que estiveram ativamente envolvidas no projeto e contribuíram grandemente com este trabalho.

dois últimos marcados por um viés mais aplicado, voltado à história do processo de normatização da língua portuguesa e à relação da norma linguística com o ensino.

Logo na apresentação, os autores introduzem algumas questões fundamentais para o estudo da norma. A primeira diz respeito a diferenciação entre a **norma normal** (aquilo que efetivamente se diz) e a **norma normativa** (o afirmado como o certo a se dizer). Essa dicotomia é melhor abordada no primeiro capítulo e resgatada ao longo de toda a discussão. A segunda problemática resgatada diz respeito à terminologia e decorre da variação e imprecisão dos termos utilizados para se referir à norma linguística (*norma linguística, norma culta, norma-padrão, formalidade, etc.*).

No primeiro capítulo, “Norma: tecendo conceitos”, os autores exploram as significações atribuídas à Norma Linguística dentro dos estudos da linguagem, desenvolvendo uma análise que permite relacionar os aspectos linguísticos e extralinguístico imbricados no conceito. Desse modo, identificam um sentido geral, em que norma equivale à “variedade linguística”, e um sentido específico, em que corresponde a um conjunto de preceitos que definem o tido como “bom uso” por um grupo. No primeiro caso, estamos falando do que de fato se diz, da realidade linguística de uma variedade (*norma normal*). No segundo, por sua vez, falamos daquilo que se julga certo de se dizer (*norma normativa*). Está presente nessa última acepção, portanto, a tentativa de regulamentar o comportamento linguístico dos falantes.

Conforme pontuam os autores, o conceito de norma linguística é amadurecido por Eugênio Coseriu (1962), quem retifica a dicotomia “Língua e Fala”, propondo a tripartição “Língua, Norma e Fala”. Nessa nova proposta, a Norma Linguística é aquilo “que no falar concreto é repetição de modelos anteriores”, isto é, que elimina tudo aquilo que é “totalmente inédito, variante individual, ocasional ou momentâneo” e conserva “somente os aspectos comuns que se comprovam nos atos considerados” (COSERIU, 1962, p. 90). Dessa maneira, atribui-se à norma da língua aquilo que é legitimado, reconhecido e praticado por todos na comunidade de fala e, como tal, é constructo naturalmente concebido no seio da sociedade e não artificialmente imposto por uma instituição ou grupo.

A tentativa de descrever a norma de uma língua deve nos levar à constatação de várias normas sociais e regionais. As quais, por sua vez, nada mais são que o reflexo da relação que guarda a linguagem com o homem e sua comunidade de fala. Essa percepção evidencia que todas as línguas são heterogêneas e múltiplas porque a língua está diretamente relacionada com a diversidade, seja das experiências históricas, seja das atividades sociais e culturais dos grupos humanos que se reconhecem como seus falantes. Conforme pontuam Faraco e Zilles (2017, p. 36), os falantes também são altamente diversificados do ponto de vista linguístico, “dominam não apenas uma, mas muitas das variedades sociais da língua em razão de estar envolvido em muitas comunidades de prática que albergam múltiplas redes de interação social”, daí serem chamados de *camaleão linguístico*.

Em resposta à heterogeneidade e ao dinamismo característicos da língua é que surge a *cultura normativa*. Pois, numa tentativa de lidar com as múltiplas possibilidades da linguagem, cria-se a falsa ideia de um modelo homogêneo de uso, que permite a construção de um senso de coesão social. Essa variedade se sobrepõe “aos limites da comunicação caseira, da comunicação restrita ao imediato, ao local, ao regional”. Diante desse embate de forças, pode-se dizer que a dinâmica social da língua é atravessada, ao mesmo tempo, por forças padronizadoras e uniformizadoras e forças descentralizadoras e diversificadoras. Dada a complexidade da sociedade contemporânea, nenhuma dessas forças consegue prevalecer inteiramente sobre a outra (FARACO; ZILLES, 2017, p. 74).

No caminho da padronização, deve-se ter em conta que qualquer norma adotada como superior em detrimento das outras será escolhida por fatores extralinguísticos e que qualquer norma “normativa” adotada deve ter um caráter dinâmico, de modo a acompanhar a sociedade que a adota.

No segundo capítulo, “Norma: descrição e prescrição”, os autores discutem o processo de padronização da língua a partir de uma perspectiva histórica e epistemológica, indicando a contribuição da linguística para a proposição de uma norma normativa. A discussão inicia-se pela diferenciação entre uma *atitude descritiva* e uma *atitude normativa* no tratamento dos fenômenos da língua. Enquanto aquela posiciona-se cientificamente frente aos fatos da linguagem, querendo descrevê-los objetivamente, sem juízo de valores e com compromisso

com o empírico; a segunda atitude define-se por uma aproximação subjetiva aos “fatos”, prescrevendo os usos conforme avaliados e definidos por uma parcela mínima da sociedade como adequados e, por conseguinte, desconsiderando tudo aquilo que, por alguma razão subjetiva, não é considerado merecedor de atenção na língua. Essa última atitude é considerada uma reação elitista à heterogeneidade sociolinguística, que busca impor um controle homogeneizador sobre a diversidade da língua e o comportamento dos falantes.

Ao assumir o compromisso com o empírico, a *atitude descritiva* promove a luta contra a ignorância e o dogmatismo de uma *atitude normativa*, fundada exclusivamente pela voz de uma autoridade, com pouco compromisso com os fatos e posta como inquestionável e absoluta. Segundo os autores, a articulação da criação de uma padronização movida por uma *atitude descritiva* é possível através da contribuição da linguística.

Após uma ampla discussão epistemológica que apresentou possíveis critérios para a elaboração de uma norma normativa (Aristocrático, Democrático, Lógico, Geográfico, Literário, Estético, de Autoridade, por exemplo), os autores concluem que nenhum critério é capaz por si mesmo de ser usado como padrão cientificamente confiável para sustentar um juízo de correção, posto que a norma normativa é profundamente aleatória.

Conduzindo à discussão ao domínio da língua portuguesa, Faraco e Zilles explicam como no Brasil a tradição normativa assumiu um caráter excessivamente arbitrário, longe de qualquer base empírica, observável no uso real da língua portuguesa no país. As bases para esse distanciamento remontam à tradição cultural da nação que, especialmente a partir do século XIX, viu-se fortemente regida por uma expectativa da cultura normativa. Nesse processo, o desejo das classes sociais mais altas – detentoras do poder político e econômico – de marcar suas diferenças das demais classes, inclusive no nível linguístico, favorece a criação de parâmetros de correção diferenciadores e distantes da realidade linguística do Brasil – conforme se discute mais detalhadamente no terceiro capítulo do livro.

Para concluir o capítulo II, os autores defendem que para a superação da arbitrariedade da atual norma-padrão brasileira e, conseguinte, criação de uma norma realista e atualizada é necessário: (i) limpar a pauta normativa; (ii) levar a

sério o princípio de que a gramática normativa depende da gramática descritiva; (iii) ampliar as referências; (iv) dar continuidade ao registro da norma culta brasileira e (v) detalhar as características dos segmentos socioculturais que podem servir de referência para o processo padronizador.

Faraco e Zilles dividem o terceiro capítulo, “Breve Histórico da Normatização do Português”, em sete partes a fim de abordar a origem e o desenvolvimento da língua portuguesa, seus primeiros instrumentos de normatização, o desalinhamento presente na história da ortografia até chegar à norma-padrão de Portugal, base do processo normativo brasileiro. Os autores finalizam o capítulo comparando as normas da Língua Portuguesa em países que foram colônias portuguesas.

Desdobramento histórico dos falares românicos, isto é, evolução do latim-vulgar, a língua portuguesa recebe oficialmente essa denominação no século XV – mais de dois séculos após a fundação do Reino de Portugal. Pouco a pouco, a nova língua românica foi ganhando espaço em uma sociedade em que os âmbitos políticos, jurídicos e administrativos requeriam o uso do latim. O uso do vernáculo avança pela modalidade escrita e tem força intensificada graças à atividade de tradução e ao ofício de cronista mor do rei. Contudo, é apenas no fim do século XVIII que o ensino deixa de ser feito em latim, permitindo não só o pleno avanço da língua, como também fomentando novos processos de normatização do idioma.

“A norma ortográfica” é tratada na terceira seção do capítulo, na qual se apresenta uma linha do tempo que parte das primeiras ortografias mais particulares até o acordo ortográfico de 1990, que propõe bases mais compartilhadas entre os países lusófonos. Nessa discussão, ressalta-se como a língua portuguesa se diferencia das demais tradições românicas pela dificuldade em promover um acordo ortográfico entre todos os países que compartilham a mesma língua. Tanto é assim que o primeiro acordo ortográfico da língua portuguesa data de 1911 (quatro séculos após o acordo ortográfico da língua italiana, por exemplo), ainda assim sem envolver todos os países lusófonos. Essa dificuldade decorre, em parte, do empasse entre qual perspectiva assumir na elaboração da proposta de acordo ortográfico: uma perspectiva etimológica (atenta à origem das palavras) ou uma perspectiva fonológica (atenta à articulação das palavras nas variedades modernas).

Voltando-se à norma-padrão em Portugal, os autores mostram que desde o início, foi pautada pelo interesse em descrever o “bom costume” na língua e o “uso e autoridade dos barões doutos”. Por conseguinte, a norma portuguesa mostrou-se eficaz por se aproximar de uma variedade real da língua. No Brasil, por sua vez, não se adotou a norma culta local como referência, o que gerou uma discrepância entre a norma e o uso – descompasso que ainda hoje é observado ora nas gramáticas, ora no imaginário normativo do povo.

O problema normativo do Brasil, explicam Faraco e Zilles (2017), remonta ao processo de formação do país: muito segmentado socialmente e sob forte influência de Portugal. Essa situação levou a elite brasileira a negar tudo o que era nacional, inclusive sua norma culta. Desse modo, a elite mais conservadora assume um discurso de unidade linguística em busca de um ideal de “língua pura”, que apagasse qualquer marca da miscigenação social, tida como “degeneração”. Assumiu-se a obra literária renascentista portuguesa, por exemplo, como base de uma norma-padrão, que foi sendo imposta por um esforço normativo compulsivo. Com mudanças na sociedade brasileira, o imaginário de que a variedade europeia é a língua certa foi se esvaziando no fim do século XIX. Contudo, ainda se sente o ranço da negação da valorização de uma variedade legitimamente brasileira.

No último capítulo, “Norma e Ensino”, a discussão conceitual sobre norma linguística e sua relação com a língua e a variação linguística voltam à tona. Na primeira seção, os autores relacionam cultura, língua e norma, afirmando que toda cultura estabelece naturalmente normas que orientam todos os comportamentos humanos, inclusive o linguístico. Uma vez que esses comportamentos são organizados no funcionamento social ao mesmo tempo que organizam esse funcionamento, a aquisição do conhecimento normativo por parte do indivíduo torna-se imprescindível. Nesse cenário, a escola cumpre especial papel por mostrar ao indivíduo as potencialidades de sentido que carrega a linguagem, ensinando-o a explorá-la e utilizá-la com maior presteza, dentro da norma culta.

Considerando o complexo funcionamento da linguagem em sociedade, os autores oferecem à escola a possibilidade de desenvolver um *ensino produtivo*, no lugar do *ensino prescritivo* – desenvolvido por muito tempo no Brasil. Ao contrário deste, o *ensino produtivo* trata a língua como um conjunto de variedades e contribui

para (i) a “compreensão crítica da avaliação social das variedades”, para (ii) o “uso das variedades, tanto da cultura oral quanto da cultura letrada, pelos alunos em progressiva segurança e confiança em si e em suas competências” e para (iii) a “localização realista e crítica da norma-padrão e da norma culta na sociedade brasileira” (p. 176).

Na contramão dele, o *ensino prescritivo* vale-se fundamentalmente da norma-padrão, isto é, orienta-se pelo que é posto como normativo, prescrito, exigido e imposto. Por isso, muitas vezes, sustenta e ensina juízos sociais de correção ou incorreção. Em especial, no Brasil, por ter resultado de um “projeto que virava as costas para o país real, profundamente dividido economicamente, escravocrata, miscigenado e injusto e idealizava uma sociedade branca e europeia” (p. 177), a norma-padrão distanciou-se enormemente da norma culta, chegando a propor padrões linguísticos fictícios para as variedades brasileiras. Logo, torna-se ineficaz uma proposta de ensino descomprometida com a realidade linguística do país e de seus falantes. Nas palavras dos autores: “por tudo isso, no *ensino produtivo*, a referência deve ser a norma culta, entendida com norma normal, em articulação com as demais variedades da língua” (p. 184).

Através do *ensino produtivo* é possível assumir uma postura respeitosa em relação à língua e a cultura do aluno, que permite valorizar o “(des)envolvimento do aluno para que possa aprender, compreendendo as relações sociais, as desigualdades, os conflitos e as potencialidades do trabalho conjunto” (p. 205).

Em conclusão, através do estudo de *Para conhecer: norma linguística* fomos convidados a refletir sobre como o homem relaciona-se com a linguagem, imprimindo-lhe marcas de uma heterogeneidade característica de suas relações com o outro. Frente a essa diversificação, é possível identificar modelos de uso socialmente instaurados, o que denominamos “norma linguística”. Para além desse movimento social e natural de organização do uso linguístico (norma normal), observam-se iniciativas políticas de imposição de padrões linguísticos (norma normativa) que, por se distanciarem da realidade linguística do falante, criam a imagem de que a língua é algo tão complexo, distante e difícil que se quer pode ser aprendida.

Faraco e Zilles mostram em sua obra como essa percepção foi se construindo no Brasil valendo-se de um processo de normatização linguística que negou a língua nacional e promoveu um ensino prescritivo, que pouco contribui para o aprimoramento da competência linguística dos falantes. Assim, diante da discussão suscitada pelos autores, somos levados a refletir sobre ações possíveis, seja como professor ou como linguista, para o desenvolvimento de uma cultura normativa descritiva, que promova um ensino produtivo, de aperfeiçoamento da competência linguística.

REFERÊNCIAS

- COSERIU, Eugenio. Sistema, Norma y Habla. In: COSERIU, Eugenio. *Teoría del lenguaje y lingüística general*. 3 ed. Madrid: Gredos, 1962.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.
- FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. *Para conhecer norma linguística*. Contexto: São Paulo, 2017, p. 11-75.
- ZILLES, Ana Maria; FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. São Paulo: Parábola, 2015