



A Senda nos

Estudos da

Língua Portuguesa

Fabiano Tadeu Grazioli
(organizador)

 **Atena**
Editora
Ano 2019

Fabiano Tadeu Grazioli
(Organizador)

A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Natália Sandrini
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

A474 A senda nos estudos da língua portuguesa [recurso eletrônico] /
Organizador Fabiano Tadeu Grazioli. – Ponta Grossa, PR: Atena
Editora, 2019. – (A Senda nos Estudos da Língua Portuguesa;
v.1)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-492-4
DOI 10.22533/at.ed.924192407

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Língua portuguesa –
Pesquisa – Brasil. I. Grazioli, Fabiano Tadeu. II. Série.

CDD 469.5

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

A imagem do caleidoscópio pode representar de maneira satisfatória este primeiro volume de *A senda nos estudos da Língua Portuguesa*, isso porque – sendo o referido aparelho óptico formado internamente por pequenos fragmentos de vidro colorido e espelhos inclinados, que, através do reflexo da luz exterior, apresentam combinações variadas a cada movimento – os trabalhos que compõem o volume partem de diferentes veredas do âmbito das linguagens para se unirem e oferecerem um panorama diverso e complexo de estudos que, dependendo do movimento e da perspectiva de quem olha/lê, pode apresentar múltiplos caminhos (ou sendas, como bem registramos no título) que, contemporaneamente, a Língua Portuguesa percorre no âmbito das pesquisas acadêmicas.

Do lugar de que olhamos para o caleidoscópio agora, como organizadores da obra – que é a experiência de quem olha para cada fragmento de vidro colorido, cada um por sua vez –, cabe fazer alusão à temática de cada capítulo-fragmento, na tentativa de transmitir a multiplicidade de enfoques que as linguagens recebem aqui. Assim, cabe listar como temáticas dos capítulos, na ordem que aqui aparecem: o processo metaenunciativo de (re) construção de sentidos na densidade dialógica dos discursos estéticos e textuais, via enunciados parafrásicos; o ensino de língua pelo caminho do gênero textual; a linguagem jurídica em uma perspectiva linguística, para fins de melhorar a relação entre o Direito e o cidadão comum, facilitando, assim, seu acesso à Justiça; a constituição do *ethos* discursivo dos pronunciamentos presidenciais dos países lusófonos Angola e Brasil, da década de 1990, uma vez que esses dois países têm um passado em comum e trazem semelhanças resultantes das ações do período da colonização portuguesa; a reconstrução e a resignificação da história de vida dos Candangos, primeiros moradores de Brasília, partindo da análise de um conjunto de fotografias e de entrevistas.

Na sequência, os capítulos tratam da descrição das categorias nominais gênero linguístico e número sintático em Português Europeu, em confronto com sua ausência em línguas de modalidade diferente em contacto com o Português – o Tétum e o Caboverdiano; do processo de intensificação adjetival que ocorre no português falado no Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro, a partir da Gramática Funcional do Discurso, da Teoria Semântica Lexical e pelo Interculturalismo; do impacto que um trabalho com linguagem escrita, numa perspectiva sociointeracionista, tem sobre a formação de alunos com idade entre três e quatro anos (que contituiam, no momento da execuussão da proposta, uma turma de maternal II), especialmente em relação à formação de futuros leitores; da intercompreensão entre o português, o espanhol e o francês como estratégia para ensinar o português – língua não materna – a alunos franceses, em universidades francesas.

Ainda seguindo o caminho anunciado no Sumário, os capítulos seguintes

abordam: as unidades fraseológicas portuguesas corpo humano; a análise do léxico, em uma abordagem discursiva, investigando as lexias que podem ser típicas da fala do homem acreano, no contexto do romance *O Empate*, de Florentina Esteves, uma escritora acreana; os processos enunciativos e, portanto, discursivos e interacionais no uso da materialidade sincrética no *site* da escritora Angela Lago, que tem como interlocutor o público infantil; a identidade e a subjetividade do negro nos ladrões (versos improvisados) do Marabaixo, manifestação da cultura afro-amapaense, à luz de pressupostos da análise do discurso de base francesa; o tratamento e apresentação de termos de áreas científicas nos minidicionários escolares do tipo 3, desenvolvidos para alunos do Ensino Fundamental II, público que usa com frequência o referido material; o uso de operadores argumentativos na construção de enunciados de editoriais, apresentando-os como correspondentes aos lugares da retórica clássica; a educação prisional sob a ótica foucaultina.

No último apanhado de textos, encontramos um capítulo que enfatiza uma abordagem teórica sobre a definição de literatura e o seu caráter artístico e estético; a produção seguinte trata da relação entre os estudos do pensador Mikhail Bakhtin e letras das canções de Tom Zé; outro capítulo focaliza o estudo da poesia medieval, tanto das cantigas profanas, quanto das cantigas religiosas; a seção posterior realiza uma análise do episódio “Os Doze de Inglaterra”, da obra *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, tendo como ponto de partida aspectos literários e sintáticos; depois, um estudo que observa a descortesia estratégica proferida pelos personagens no romance *Meu destino é pecar*, de Nelson Rodrigues, demonstrando que as relações de interação são construídas por meio de estratégias argumentativas para atacar a imagem do interlocutor; e fecha a obra um capítulo no qual a pesquisa reflete sobre o papel do docente mediador na constatação de casos de violência contra crianças na turma sob sua responsabilidade.

Os estudos apresentados foram produzidos por pesquisadores de diversas instituições nacionais e estrangeiras, como o leitor poderá perceber na abertura de cada texto. As metodologias de pesquisa também são diversas, uma vez que a multiplicidade só pode ser a marca de uma coletânea que é organizada a partir de uma chamada com abertura para o diverso.

Agora, cabe ao leitor que chegou até a obra-caleidoscópio mirá-la a partir do seu enfoque e buscar no conjunto de perspectivas que a experiência da leitura que um artefato tão diverso pode oferecer, os textos que são do seu interesse. Que a experiência da leitura seja tão interessante quanto é olhar para um ponto fixo pelo enquadramento do caleidoscópio.

Fabiano Tadeu Grazioli

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ANÁLISE DO DISCURSO ESTÉTICO E OUTROS GÊNEROS TEXTUAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO METAENUNCIATIVO DE MÚLTIPLAS LEITURAS	
Maria Bernardete da Nóbrega Maria das Dores Oliveira de Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.9241924071	
CAPÍTULO 2	15
A DIDÁTICA DA ESCRITA NO ENSINO DE PORTUGUÊS	
Cleide Inês Wittke Jossemar de Matos Theisen	
DOI 10.22533/at.ed.9241924072	
CAPÍTULO 3	30
A SIMPLIFICAÇÃO DA LINGUAGEM JURÍDICA COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL DE ACESSO À JUSTIÇA	
Luciana Helena Palermo de Almeida Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.9241924073	
CAPÍTULO 4	49
ANGOLA E BRASIL – PODER E DISCURSO POLÍTICO A CONSTITUIÇÃO DO ETHOS DISCURSIVO DE PRONUNCIAMENTOS PRESIDENCIAIS	
Patrícia Martins Mafra	
DOI 10.22533/at.ed.9241924074	
CAPÍTULO 5	63
A FOTOGRAFIA COMO MEMÓRIA NA VIDA DOS CANDANGOS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE BARDIN	
Rita Barreto de Sales Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.9241924075	
CAPÍTULO 6	79
CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS SOBRE AS CATEGORIAS NOMINAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA	
Celda Maria Gonçalves Morgado Ana Sofia do Carmo Lopes	
DOI 10.22533/at.ed.9241924076	
CAPÍTULO 7	91
PROCESSOS DE SISTEMATIZAÇÃO NA SELEÇÃO LEXICAL EM PLE/PL2: A INTENSIFICAÇÃO DO ADJETIVO	
Adriana Ferreira de Sousa de Albuquerque	
DOI 10.22533/at.ed.9241924077	
CAPÍTULO 8	103
“NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI	
Ana Carolina Vilela-Ardenghi Adriana Sadagurschi	
DOI 10.22533/at.ed.9241924078	

CAPÍTULO 9	117
THE INTERCOMPREHENSION BETWEEN PORTUGUESE, SPANISH AND FRENCH AS A STRATEGY FOR TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TO FRENCH STUDENTS AT FRENCH UNIVERSITIES	
Carolina Nogueira-François	
DOI 10.22533/at.ed.9241924079	
CAPÍTULO 10	128
UMA ABORDAGEM SINCRÔNICA E DIACRÔNICA DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS PORTUGUESAS ASSOCIADAS AO CORPO HUMANO	
Maria Auxiliadora da Fonseca Leal	
Karlla Andrea Leal Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.92419240710	
CAPÍTULO 11	141
UM ESTUDO DISCURSIVO DO LÉXICO EM <i>O EMPATE</i> , DE FLORENTINA ESTEVES	
Edilene da Silva Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240711	
CAPÍTULO 12	153
OS MULTILETRAMENTOS NOS PROCESSOS ENUNCIATIVOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO	
Carolina Fernandes da Silva Mandaji	
Maria de Lourdes Rossi Remenche	
DOI 10.22533/at.ed.92419240712	
CAPÍTULO 13	165
SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE NOS LADRÕES DO MARABAIXO: CONTRIBUIÇÕES PARA ESCOLARIZAÇÃO DOS AFROSABERES AMAPEENSES	
Drieli Leide Silva Sampaio	
Fabiana Almeida Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.92419240713	
CAPÍTULO 14	178
O TRATAMENTO LEXICOGRÁFICO DO VOCABULÁRIO TÉCNICO-CIENTÍFICO EM MINIDICIONÁRIOS ESCOLARES DO TIPO 3	
Maryelle Joelma Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.92419240714	
CAPÍTULO 15	191
OPERADORES ARGUMENTATIVOS USADOS NO GÊNERO EDITORIAL ENQUANTO RECURSOS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO PERSUASIVO	
Míriam Silveira Parreira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240715	
CAPÍTULO 16	215
O PROJETO <i>EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE</i> , EM CAMPOS BELOS, GOIÁS: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA	
Ronivaldo de Oliveira Rego Santos	
Luciana Nogueira da Silva	
Wanderson Luiz Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.92419240716	

CAPÍTULO 17	227
O CARÁTER ARTÍSTICO E ESTÉTICO DA LITERATURA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	
Deisi Luzia Zanatta	
Fabiano Tadeu Grazioli	
DOI 10.22533/at.ed.92419240717	
CAPÍTULO 18	236
O QUE É QUE O RUSSO DE ORIOL TEM A VER COM O BAIANO DE IRARÁ?	
Celina Cassal Josetti	
DOI 10.22533/at.ed.92419240718	
CAPÍTULO 19	245
POESIA PROFANA E RELIGIOSA NA ERA MEDIEVAL	
Gláucia do Carmo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.92419240719	
CAPÍTULO 20	262
“OS LUSÍADAS”: UMA ANÁLISE DO EPISÓDIO “OS DOZE DE INGLATERRA”	
Gláucia do Carmo Xavier	
DOI 10.22533/at.ed.92419240720	
CAPÍTULO 21	275
PRESERVAÇÃO DA FACE E (DES)CORTESIA NO DISCURSO LITERÁRIO DO ROMANCE MEU DESTINO É PECAR, DE NELSON RODRIGUES	
Fabiana Meireles de Oliveira	
Rodrigo Leite da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.92419240721	
CAPÍTULO 22	286
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO	
Welton Rodrigues de Souza	
Maria José de Jesus Alves Cordeiro	
DOI 10.22533/at.ed.92419240722	
SOBRE O ORGANIZADOR	297
ÍNDICE REMISSIVO	298

ANÁLISE DO DISCURSO ESTÉTICO E OUTROS GÊNEROS TEXTUAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO METAENUNCIATIVO DE MÚLTIPLAS LEITURAS

Maria Bernardete da Nóbrega

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – Paraíba

Maria das Dores Oliveira de Albuquerque

Universidade Federal da Paraíba

João Pessoa – Paraíba

RESUMO: Este artigo se propõe a analisar o discurso estético no recorte de múltiplas leituras: poesia, pintura e outros gêneros textuais. Objetiva compreender o processo metaenunciativo de (re) construção de sentidos na densidade dialógica dos discursos estéticos e textuais via enunciados parafrásicos, aporte teórico para a formação de professores. Orienta-se em pressupostos formulados por Authier-Révuz (2004), Bakhtin (1981, 1997, 1098, 1999, 2011), Bakhtin/ Voloshinov (1981, 1992), Brait (1994, 2001), Cumming (1998), Fuchs (1992), Gonçalves (1989), dentre outros. A análise se expande pela composição de recortes angulares sobre a Série Pictórica da obra “Tempo Espanhol”, de Murilo Mendes: “Lições de Espanha” (Nóbrega, 2004) que expõe a arquitetônica dos gêneros discursivos e textuais: o poema Guernica de Murilo Mendes (1994), a tela Guernica de Picasso (1937), e resenhas em paráfrases (Albuquerque, 2006) a fim de verificar as marcas linguísticas nos enunciados parafrásicos suscitados na (re)

construção de sentido do texto ou do discurso a partir do contexto histórico-social nas fronteiras das investigações científicas sobre o horizonte do “Grande Tempo” Bakhtin (2011). Nossa proposta é contribuir para a construção dos diálogos pedagógicos na alternância dos sujeitos professor/aluno/aluno/professor na dinâmica das atividades acadêmicas em sala de aula. Como estratégia na/da prática docente se propõe instrumentalizar o método dialógico na perspectiva bakhtiniana no limite do exercício intensivo da leitura e crítica dialógicas para a formação de sujeitos leitores ativos e autônomos. Este trabalho constitui em suas particularidades e singularidades enunciativas confrontadas nas fronteiras do discurso científico como síntese dos resultados concretos das teses de Albuquerque (2008) e Nóbrega (2004).

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Discurso; Metaenunciação de linguagens; Dialogismo.

ANALYSIS OF AESTHETIC DISCOURSE
AND OTHER TEXTUAL GENRES FOR
TEACHER TRAINING: A MULTIPLE READING
METAENUNCIATIVE PROCESS

ABSTRACT: This article proposes to analyze the aesthetic discourse in the cut of multiple readings: poetry, painting and other textual

genres. It aims to understand the metaenunciative process of (re) construction of senses in the dialogic density of aesthetic and textual discourses via paraphrastic statements, theoretical contribution to the formation of teachers. It is based on assumptions formulated by Authier-Révuz (2004), Bakhtin (1981, 1997, 1098, 1999, 2011), Bakhtin / Voloshinov (1981, 1992), Brait (1994, 2001), Cumming (1998), Fuchs (1992), Gonçalves (1989), among others. The analysis expands by the composition of angular cut-outs on the Pictorial Series of Murilo Mendes's "Spanish Time": "Lessons from Spain" (Nóbrega, 2004), which exposes the architectural of the discursive and textual genres: Murilo Mendes's Guernica poem (1994), Picasso's Guernica screen (1937), and paraphrases (Albuquerque, 2006) in order to verify the linguistic marks in the paraphrastic utterances elicited in the (re) construction of text or discourse sense from the historical context -social on the frontiers of scientific research on the horizon of the "Great Time" Bakhtin (2011). Our proposal is to contribute to the construction of pedagogical dialogues in the alternation of teacher / student / student / teacher subjects in the dynamics of academic activities in the classroom. As a strategy in the teaching practice, it is proposed to instrumentalize the dialogic method in the Bakhtinian perspective at the limit of the intensive exercise of reading and dialogic criticism for the formation of active and autonomous reader subjects. This work constitutes in its particularities and enunciative singularities confronted at the frontiers of scientific discourse as synthesis of the concrete results of the theses of Albuquerque (2008) and Nóbrega (2004).

KEYWORDS: Reading; Speech; Metaenunciation of languages; Dialogism.

1 | A REENUNCIÇÃO DO DISCURSO ESTÉTICO POESIA-PINTURA: GUERNICA, MURILO MENDES E PICASSO

POEMA

GUERNICA

Subsiste, Guernica, o exemplo macho,
Subsiste para sempre a honra castiça,
A jovem e antiga tradição do carvalho
Que descerra o pálio de diamante.

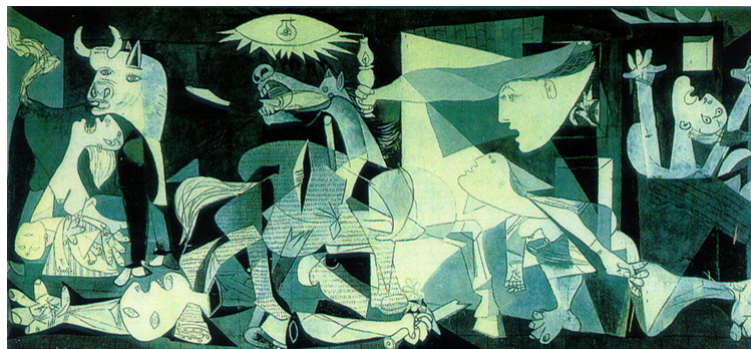
A força do teu coração desencadeado
Contatou os subterrâneos de Espanha.
E o mundo da lucidez a recebeu:
O ar voa incorporando-se teu nome.

Sem a beleza do rito castigado,

Aumentando a comarca da fome,
O touro de armas blindadas
Investiu contra a razão:

Eis que já Picasso o fixou,
Destruindo a desordem bárbara,
Com duro rigor espanhol,
Na arquitetura do quadro.
(MENDES, 1994).

QUADRO



GUERNICA, 1937. Fig. 50.

Óleo sobre tela, 349,3 x 776,6 cm. Zervos ix, 65.

Madrid, Museu Nacional do Prado.

PABLO PICASSO.

Na densidade intersemiótica do discurso estético, o estilo de contrastes: o poema, o quadro – parece instaurar uma nova composição. Tal estrutura vem definir a dimensão da interação verbal e não-verbal como poepicturalidades surpreendidas no movimento de semiose a partir do qual a imagem parece se deter e hesitar nos interstícios sígnicos da expressão estética do momento em que a realidade se faz/ torna a verdade, na dialética da criação. Por isso mesmo se faz passagem. Transição.

El papel de la pintura – dice Picasso -, para mí, no es pintar el movimiento, poner la realidad em movimiento. Su papel, para mí, es más bien detener el movimiento. Hay que ir más lejos que el movimiento para detener la imagen. Si no, se corre detrás de ella. Tan solo em esse momento, para mi, está la realidad (Habla Picasso... por Hélène Parmelin. Editorial Gustavo Gili, S. A. Roselón, 87- 9. Barcelona – 15).

Na ordenação plástica dos versos, Murilo Mendes compõe a estrutura do objeto a partir de uma seleção de palavras através das quais condensa a superposição de imagens e acopla a multiplicidade de sentidos que parece expressar a densidade

estética da obra de Picasso. Delineia o percurso pictural que traça o espaço e delimita o tempo intersectado nesse diálogo poepictórico.

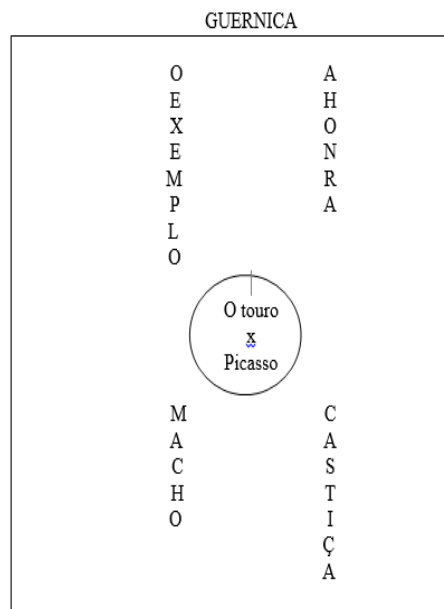
Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico. Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis: eles sempre irão mudar no processo de desenvolvimento subsequente futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada. Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (BAKHTIN, 2011, P. 410)

No poema GUERNICA, ambos os olhares, o do pintor e o do Poeta, escavam, simultaneamente, uma superposição de planos, donde o primeiro remete a uma referência histórica explícita à GUERNICA, capital da região Basca, destruída em 26 de abril de 1937, quando aviões nazistas, sob as ordens do General Franco, atacaram esta cidade indefesa, estrategicamente no momento em que se realiza a feira, à luz do dia. O segundo, numa dimensão metalinguística/metaenunciativa/poepictural, reenuncia a mesma referência, a partir de uma leitura do quadro GUERNICA, de Picasso, 1937. Tela-síntese do rigor e do estilo espanhol, “*destruindo a desordem bárbara*”.

O quadro destaca-se por sua composição políptica a segregar-se em unidades formais dispostas sob uma forma triangular, com uma parte principal no centro e dois painéis nas laterais.

O poema apresenta uma estrutura quadrangular, segregada em quatro planos – quatro estrofes de quatro versos – a delimitar tacitamente, o “campo” do objeto estético, a arena de seu espaço simbólico. O painel da primeira estrofe, eixo estrutural dessa primeira unidade formal descritiva, remete ao título, GUERNICA. Este recurso corrobora com a homologia temática e recorre a um traço produtivo de Murilo Mendes em que “a referência pictórica não é mais um adorno, ela desempenha o papel de tecedura, é textualizada no local onde aparece” (GONÇALVES, 1989). O espaço marcado por quatro lados, chama-se campo. Sempre se trata de ‘afirmar’ o campo, quer dizer, de manifestar a presença neste espaço limitado frente a outros. (PROSS, La violência de los símbolos sociales: 43, apud GUIMARÃES, 2000, p. 25).

No campo dos signos, o espaço poético forma o quadrilátero que se arma no vértice da luta das palavras. Nessa arena, o Poeta fixa dialeticamente o touro x Picasso:



No plano superior do quadro, há uma unidade descritiva sob a forma de uma lâmpada elétrica, *Guernica*, 1937, fig. 50, cuja figura, sugere um olho: “o olho de Deus, que a tudo vê” (CUMMING, 1998, P. 99), não obstante a obscuridade do espaço, iluminado somente por uma lâmpada que transporta a mulher que irrompe de uma quadrícula janela. Este elemento visual produz uma tomada piramidal de cena, que parece delimitar o plano principal, núcleo temático da tela.

No retábulo de luz vê-se, em sua base, a imagem da mulher um pouco agachada, semi-desnuda e deformada, com perna e pé agigantados, que avançam desde a esquerda até o centro da composição e, à direita, o guerreiro esquartejado, aos pés do cavalo agonizante. Vê-se, também, a imagem de uma ave pousada no pára-peito desta janela, da qual, pode-se inferir duas dimensões de leitura: a simbologia da paz ou a epifania da Paloma da Paz.

Na área total da tela, o cenário descortina a tragédia: o touro, a mãe com seu filho, as mulheres, a espada, a flor, o guerreiro esquartejado, com a cabeça decepada, os olhos abertos e os braços amputados. O braço direito segura uma lança sem ponta, portanto, quebrada e parece tentar segurar uma flor. O braço esquerdo, deformado, apresenta uma mão inerte e enorme. Enormemente forte. Aberta. A sua palma exhibe poderosos sulcos cruzados como se fora um mapa diagramático da árida terra espanhola. Na parte central, aparece o desenho de uma estrela de cinco pontas, numa referência muito clara ao povo espanhol.

Enfim, olhos, mãos, abertos, gritos de dor/horror contidos no ar. Pedacos, (re)cortes: “os objetos e os seres que se quebram abruptamente como cristais, reduplicando-se e deformando-se caprichosamente” (RAMÍREZ, 1999), *Guernica*, 1937, fig. 50. Todos eles segregados por todo o quadro, onde tudo parece arder. Chamas esquemáticas que se atiram a engolir o corpo de uma mulher que parece debater-se e apelar para o alto, num gesto teatral de rendimento à tragédia ou de

invocação a Deus ou ainda, gesto de hombridade – “*Que a morte para o espanhol inda é hombridade*” (MENDES, 1994). Esta imagem transpõe-se como eco fugaz da figura central de “*Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808*”, 1914 fig. 31, de Goya (CUMMING, 1998, P. 99). Intersemiose – Picasso/Goya, nessas imagens tão recorrentes em seus discursos plásticos e imagens evocadas no discurso poético de Murilo Mendes, 1994:

Transladando o mito à rua,
Grava-o, pedra e ácido,
Metal: inaugura o povo espanhol,
Seu fogo aberto, específico.

Imagens justapostas superpõem-se neste cenário onde se descortina a barbárie: o touro, ícone do fascínio da luta nas arenas, símbolo da força viril, imponente, no painel lateral esquerdo, plano superior da tela, agora, parece ser ícone da brutalidade de uma arena outra. O touro evoca a ideia de irresistível força e arrebatamento. Na tradição grega, os touros indomados simbolizavam o desencadeamento sem freios da violência (Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain, 1998, p. 890-891). Picasso sempre foi fascinado pelas touradas, velho esporte espanhol, brutal e espetacular, e as imagens da arena de touros aparecem com frequência em seu trabalho. E, Cumming afirma:

Embora Picasso afirmasse que o touro em GUERNICA representa a brutalidade, trata-se de uma imagem ambígua. Parado e abanando a cauda, o touro não parece selvagem. Talvez Picasso tivesse em mente o momento da tourada em que, após um ataque bem sucedido, o touro recua para ver o que fez e prepara seu próximo movimento (CUMMING, 1998, P. 98).

Murilo Mendes filtrou com seu olhar armado uma tomada de cena principal e, dispôs a investida, o confronto: o touro x a razão. O touro do quadro poético personifica claramente a força e brutalidade: é a expressão de um animal que, além de sua irracionalidade natural, tem uma outra característica descritiva: a da irracionalidade com uma potência bélica – de “*armas blindadas*”. Sua animalidade instintiva o incita para o golpe fatal: “*investir contra a razão*”. Porque nessa “*corrida*” – instinto x razão – parece ser esta, que poderá vencer no instante poético, no clímax desse confronto.

Imediatamente, logo abaixo da cabeça do touro, vê-se num plano mais próximo do quadro, a figura da mãe a suster, em seus braços, uma criança morta. Brutalmente morta. O horror e a dor desta mãe, cristaliza-se num grito só lâmina, grito pontiagudo, grito contido em sua língua de vidro, cujos fragmentos reduplicam-se em várias outras figuras lancinantes. Grito que se faz arma silenciosa e parece apontar o delito e/ou o seu ator. Essa mãe é a metáfora plástica de Espanha abatida e dilacerada. Espanha, metáfora poética, “*mãe e mestra*” do pintor, na expressão de Murilo Mendes:

PICASSO

Quem pega a vida à unha como tu?

Só mesmo Espanha, tua mãe e mestra.

(MENDES, 1994).

À esquerda do painel direito da tela, duas mulheres revelam pela expressão facial e pelo pânico estampado em seu olhar, a dor da agonia do cavalo, *Guernica*, 1937, fig. 50. É a expressão do mais alto grau da dor visceral animal. O limite extremo dor/prazer. Outra leitura – a de Cumming – deduz ser a cena do cavalo como “*uma crucificação moderna*” e que

Duas mulheres olham o cavalo ferido com terror e piedade, sugerindo outras semelhanças, em conceito e emoção, com as imagens de Cristo sofrendo na cruz e a presença das três Marias nessa cena. Talvez Picasso estivesse procurando uma imagem moderna, secular, para expressar o sofrimento da humanidade, mas uma imagem que não tivesse um simbolismo cristão explícito (CUMMING, 1998, P. 99).

O processo composicional frequentemente utilizado por Picasso, foi muito bem assimilado pelo Poeta. Murilo Mendes transpõe para a poesia unidades descritivas da tela. O título GUERNICA, reiterado no primeiro verso, da primeira estrofe, epifanicamente revela a intenção/tensão do Poeta: fixar, GUERNICA, na página em branco. Na arquitetura do quadro e na arquitetura do poema efetivamente se representa Espanha. De fato Espanha, mestra para Picasso, é para o Poeta “seu substrato, sua força” (CAMPOS, 1976, P. 55-65). Murilo faz Dizer no poema aquilo que o quadro representa: a barbárie plástica.

Aberto a todos os estilos, Murilo Mendes expressa a diversidade de formas plásticas. Tudo isso é condensado em todos os planos de construção do objeto. O poeta modula as formas verbais – subsistir, descerrar, contactar, receber, voar incorporando-se, aumentar, investir, fixar, destruir – as quais determinam cada movimento da “história” donde a realidade do objeto vai subsistir ao ato de destruir formas, modelar volumes, esboçar traços, fixar “cores”, linhas e descerrar a memória, a esbater-se em imagens.

O existencial eminente plástico do universo sugerido nas cenas do quadro, corroborado pelas cenas do poema, passa a construir uma homologia temática e uma homologia estrutural (GONÇALVES, 1989, P. 10). Picasso realiza vários estudos/detalhes para definir a forma total do quadro:

Estes quadros e desenhos funcionam como uma espécie de sistema solar em cujo centro imaginário pode situar-se GUERNICA. Porém todos eles formam parte de um mesmo conjunto criativo, comparável a um imenso políptico sem um arco arquitetônico unificador, porém composto por grande quantidade de obras enlaçadas por um programa ideológico e emocional comum (RAMÍREZ, 1999, P. 36).

Picasso concebe seu trabalho pictórico como um processo contínuo, um *devenir* inacabável de variações a partir de um assunto inicial. O processo de elaboração e as mudanças introduzidas sobre a marcha esquemática de seus projetos, sobretudo em GUERNICA, compõe uma sequência de fotos tomadas por Dora Maar, enquanto

avançava o trabalho de Picasso (RAMIREZ, 1999, P. 42). Tais fotografias (Picasso trabalhando, Estudo I A, Estudo II, Estudo III, Estudo IV, Estudo VII (Ramirez, 1999, p. 37, 44, 45, 46, 47), não as ilustramos aqui. Expressam detalhadamente as mudanças ocorridas no período inicial, 01 de maio de 1937 – período de execução do grande mural e desenhos relacionados com esta obra – 11 de maio a princípio de junho de 1937. Picasso não assinou nem datou GUERNICA, contrariando seu costume, como se quisesse dar a entender que o considerava inacabado, uma obra “en proceso”, o instante congelado de uma ação (artística e militar) que haveria de continuar (RAMIREZ, 1999, P. 32). Em 11 de julho de 1937, deu-se a inauguração de GUERNICA no Pavilhão da República Espanhola da Exposição Universal de Paris. Em 1981, o quadro é dado ao Museu Nacional del Prado, em Madrid, por via testamentária. Somente naquele momento ele é repatriado e, atualmente, encontra-se exposto em Madrid, no Museu Nacional Centro de Arte Rainha Sofia.

A tragicidade do quadro trespassa o olhar do espectador num ritual sem dó, sem tom, sem cor, pincelado pelo silêncio e ditado pela monocromia do pintor, talvez para exprimir com extrema radicalidade as dicotomias do olhar: o da arte e o da guerra. Ambos parecem cruzar-se no silêncio fértil da tela – “*Sem a beleza do rito castigado*”. Espectros. Silêncio.

O quadro está pintado em branco e preto, com uma gama variadíssima de cinza e alguns toques azulados quase imperceptíveis. Ramírez atribui a esses matizes usados por Picasso, dentre outros fatores, às imagens em branco e preto da destruição de Guernica publicadas pelos jornais da época; assim como aponta a influência surrealista que precedeu a este momento, em especial “Sueño y mentira de Franco” (1957) em cuja sequência se insere este gigantesco quadro, ressaltando que “sua ausência de cor era um dado técnico ineludável, ademais de uma evocação mais ou menos consciente ao Goya de os “Caprichos y de los desastres de la guerra”.

Além destes, há que se considerar a influência do cinema da década de 1930, em branco e preto, e o fato de que para Ramírez “esta primeira é algo assim como uma cena culminante de uma película mítica e trágica ideal”, porém, há, também, a fotografia de Dora Maar, em branco e negro, naturalmente isso pode ter condicionado uma orientação cromática similar por parte do pintor. Ainda para Ramírez, o flash da câmara, o clarão das bombas e o foco luminoso da lâmpada (“bombilla”) elétrica, são, todas elas, luzes cegadoras, que comem a luz (RAMÍREZ, 1999, P. 46-47).

Afora esses fatores, há um outro que vem quebrar o horizonte de expectativa do leitor. É a inversão dos pólos: o preto substituindo o vermelho do fogo, da guerra, da violência, da paixão e da “muleta” do toureiro, sem, no entanto, neutralizar a provocação encarnada nas touradas. Na sua dimensão simbólica o vermelho é a cor da guerra. “O vermelho é a cor de marte e, portanto, dos guerreiros, já que Marte é o deus da guerra e o elemento ferro, que corresponde a ele, remete à confecção de armas de guerra e a forja remete ao fogo” (GUIMARÃES, 2000, p. 120). Assim, Picasso fez uso de suas armas cromáticas e reverteu toda uma simbologia, na

representação da mais alta atrocidade: o ataque a Guernica.

Toda essa brutal violência está representada sem uma gota de cor – referência ao sangue e/ou à radiação eletromagnética, esta acepção última se apóia no significado do vocábulo, conforme novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, donde: “Vermelho – Fís. No espectro visível [q.v.], a cor da radiação eletromagnética com os mais longos comprimentos de onda, situados, aproximadamente, em 620 e 790 nanômetros”. (AURÉLIO, 1986, p. 17-67). Nesta cromaticidade específica, Picasso revela a acuidade de sua gramática visual, numa dimensão mais profunda. No seu Fazer, o espírito de Espanha – “*El duende*” – parece incorporar-se na mistura das cores. O tom azul, símbolo do ar, desnova a memória e faz-se intermediar por entre a turvidez branco/preto, um tempo outro:

Tempo de memória que explode

Substantivamente.

(MENDES, 1994, p. 111).

Assim, Murilo Mendes, no poema PICASSO, delimita as cores do pintor, no espaço da memória e da criação: “*As cores são de inventor, não de colorista*”. O pintor, em sua erudição de cores nos faz evocar Leonardo da Vinci, no seu *Tratado da pintura*, o qual, dotado de grande previsibilidade, apresenta a teoria, que anos mais tarde, seria comprovada por Newton: “O branco, visto ao sol e ao ar, tem sombras azuladas, pois o branco não é uma cor senão o resultado de outras cores” (DA VINCI apud Pedrosa, *da cor à cor inexistente*, p. 42, apud GUIMARÃES, 2000, p. 64). Isto posto, para reentender esse processo de tematização cromática dos efeitos da “estética” da guerra. Picasso, em GUERNICA, projeta ora a luminosidade ora a subtração máxima de luminosidade. A “leitura” da luminosidade, via binariedade claro/escuro, segundo Guyton, faz-se “nos limites máximos de adaptação, o olho pode modificar sua sensibilidade em até um milhão de vezes. O processo porém é bastante lento” (GUYTON, *Neurociência básica*, p. 143, apud GUIMARÃES, 2000, p. 32).

Na monocromia picassiana subjaz a lógica da produção das cores. O olhar de Murilo Mendes delimita a contenção de um processo apurado de perfeição, de força, a força de situar o objeto no limiar do movimento – “*Eis que já Picasso o fixou*” – rito de passagem – donde tal movimento encobre o gesto pictural e poético de sua feitura. As marcas de subjetividade do Poeta diante do horror das cenas são ambíguas, ou seja, muito mais próximas da admiração do que propriamente de indignação e revolta. Para o poeta, Picasso cumpriu seu gesto de hispanidade: pela medida exata do rigor.

GUERNICA, quadro, impõe circunavegações múltiplas (ECO, 1989, P. 114). A cada olhar que se debruça sobre a obra, ocorrem mudanças da perspectiva. Ela oferece ao espectador modalidades angulares sob as quais, pode-se adentrar em seu universo a partir de qualquer um de seus elementos formais para se chegar ao todo

ou vice-versa. Todo esse artifício, leva-nos à busca de uma compreensão/leitura de um objeto que se enriquece. Na sobreposição de detalhes que se justapõem nessa afluência remanescente de fragmenticidade cubista e nesse estilo de superposição tão peculiar ao idioleto picassiano. Parece traduzir a dialética da produção em séries, segregadas/agregadas simultaneamente em múltiplas unidades.

No “registro imóvel” de sua produção (ECO, 1989, P. 114), subjaz, o gesto produtivo: exercícios, estudos, detalhes sobre um mesmo tema. O quadro “conta” o tempo – 1937 – quando ele esboça os estudos para GUERNICA, sob encomenda do governo da Segunda República para o Pavilhão de Espanha na Exposição Universal de Paris de 1937. “Conta”, também, as fases temporárias de sua produção: existe um direcionamento, vestígios – *estudos 01*, além de outros, os quais, não ilustram nosso trabalho. Tem-se uma enumeração pura e simples de elementos visuais recorrentes na pintura de Picasso para representar uma trajetória/tragédia que é contada, a quem sabe, no caso, o leitor/espectador Murilo Mendes, capaz de entrevê-la.



O dado e o criado no enunciado verbalizado. O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.) Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado. (BAKHTIN, 2011, P. 326)

O olhar do Poeta despedaça a horizontalidade do ser e do tempo para captar a correlação de signos – linguagens – em potencial. Tudo que ele vê tem por trás séculos de História. Aparentemente distanciado, o Poeta divisa metonimicamente a parte: *o exemplo macho, a honra castiça, a jovem e antiga tradição, o ar, o rito, e, encrava no campo central do poema, o touro*, para destruir e construir a simultaneidade de fixar nos mínimos detalhes, a dialética da unidade entre a parte e o todo. O leitor percebe a transição de um sentido para outro. Gesto de leitura.

Desse modo, na reenunciação explícita do Fazer pictórico se superpõe, num único discurso, a do Fazer poético. No vértice da arte, ambos os artistas, investem com toda lucidez no processo performativo de construir/destruir a desordem bárbara.

2 | A METAENUNCIÇÃO EM PARÁFRASES DE GUERNIKA

As discussões de natureza linguística na especificidade da Linguística Enunciativa aportam os universos da metaenunciação, da metalinguagem abordada por autores como Parret (1988), dentre outros que discutem a parossinonímia da linguagem realizados pelas paráfrases como processo de transposição de sentido; as nomenclaturas de Hilgert (1987) que serão utilizadas nas análises; Fuchs (1994, 2004) por tratar das concepções de paráfrases direcionadas pelas ações dos locutores e interlocutores conforme as condições de produção e Autier-Revuz (2004) por mostrar as questões de modalização autonímica da linguagem. Autores com os quais dialogamos conforme tese (2008) intitulada: As Interfaces do Dizer: um processo metaenunciativo de (re)construção de sentido das paráfrases nas cartas de José Américo de Almeida (Albuquerque, 2008).

Debruçamo-nos na discussão sobre o processo de reconstrução de sentido do discurso, no universo da metaenunciação, direcionado pelas concepções e conceitos de paráfrases. Esta discussão se manteve pela revisão do princípio de que a metaenunciação está relacionada à tomada de um discurso - enunciado ou enunciação - já construído, em especial, o discurso que pode ser constituído por uma memória cultural e histórica, e esse pode ser demonstrado pelas paráfrases.

O universo das paráfrases é colocado no campo da metalinguagem, especificamente, de âmbito metaenunciativo. Isto, porque o uso do termo “meta” está imbricado na capacidade da linguagem (auto)interpretar-se, isto é, a metalinguagem, de saber sobre ela mesma, de forma de ser capaz de reconstituir o que foi dito ou pensado. A função metalinguística das paráfrases dos estudos de Jakobson (1980) só reconhecida por Fuchs (1982) como um ponto de partida. De forma nos direcionamos pelos trabalhos sobre paráfrases de Parret (1988) e de C. Fuchs (1982-1994).

Para Parret (1988) o discurso parafrásico é um “fazer–dizer” do sentido transposto, o texto interpretativo um “fazer–saber” e a metalinguagem, um “fazer–conhecer”. Isto corresponde à faculdade de dizer do discurso, do saber de um texto, e do conhecimento da ciência.

Partimos do pressuposto de que resenhar é retomar um dado e transformá-lo, assim o dado desse estudo é a obra Guernika, mas a resenha que consideramos como paráfrase é o criado.

A título de explicitação metodológica, recorreremos à metalinguagem utilizada por Hilgert (1987), que traduz um enunciado original por EO e paráfrases por p. Esse p, às vezes, aparece com um número correspondente à quantidade de enunciados parafrásicos referentes ao EO. Para nossas discussões recortamos um fragmento de uma resenha, retirada do site: Ateliê, Arte e Restauração sobre o quadro Guernika,

elaborada pela soma de várias vozes, dentre elas, destacamos a de Argan (2014).

Fragmento 05

No verão de 1937 ninguém sabia como terminaria a guerra civil na Espanha e Picasso não imaginava que nunca mais veria sua terra. No pavilhão, em Paris, ele simbolicamente tinha deixado os sapatos à porta para entrar novamente na terra escura da Espanha. Sobre o quadro, antes ainda da exposição Picasso declarou a seu amigo Sert, “Se a paz vencer no mundo, a guerra que pintei será coisa do passado. O único sangue a correr será o de um lindo desenho, um belo quadro. As pessoas vão se aproximar dele e, ao tocarem-no com os dedos, vão sentir uma gora de sangue, mostrando que o quadro está realmente vivo” (ARGAN, 2014).

EO – “ ... a guerra que pintei será coisa do passado.”

P1 – “ O único sangue a correr “

EO – será o de um **lindo desenho**”

P1 – “ um belo quadro”

P2 – “ as pessoas vão se aproximar **dele**”

P3 – “ ao tocarem-**no** com os dedos”

EO – “ Vão sentir **uma gota de sangue,**”

P1 – “ mostrando que o quadro **está vivo**”.

Nesse fragmento, destacamos três EOs em que o primeiro EO:

“ **A guerra** que pintei “ é retomado por p1 – “**o único sangue** a correr”. Através dessa paráfrase o sentido da palavra **sangue** foi reconstituído em decorrência dos acontecimentos sócio cultural daquele momento histórico. Assim o sentido foi metamorfoseado em detrimento de um diálogo do sujeito com o mundo para chamar a atenção e ou sensibilizar seus interlocutores. Revemos o segundo campo da enunciação - a especificação da modalização autonímica, enfatizado por Authier-Revuz (1998, p.183) como uma forma de enunciação que comporta duplamente uma representação da enunciação, isto é, é no campo do heterogêneo da enunciação em que a língua – e, portanto, a linguística – encontra a fala, o discurso, o sujeito.

Já o segundo **EO** – “será o de um **lindo desenho**” foi reconstituído por três enunciados parafrásicos : **P1** – “ **um belo quadro**”; **P2** – “ as pessoas vão se aproximar **dele**”; **P3** – “ ao tocarem-**no** com os dedos”. Nesses enunciados, presenciamos em p1 a ressignificação dos adjetivos **lindo** e substantivos **desenhos** respectivamente serem transmutados pelo adjetivo **belo** e substantivo **quadro** em decorrência de um discurso que marcaria a perpetuação de sua obra, uma vez que reconhecemos que **quadro** é um objeto de registro permanente de um fato. Em p2, ele retoma o substantivo **quadro** pelo demonstrativo **dele**, assim inferimos que o quadro para ele seria personificado, não era mais um objeto (obra de arte), mas um ser vivo. Essa linha de pensamento é acentuada novamente em p3 “ ao tocarem-**no**, através do registro da contração da preposição em, mais o pronome oblíquo **o** que também é retomado por ele (pessoa). Podemos enquadrar essa discussão/análise

no primeiro campo, o da metalinguagem, por meio do qual a configuração enunciativa tem relação com a metalinguagem natural; a metalinguagem comum ou epilinguística (versus científicas); o metaenunciativo, compreendido como autorrepresentação do dizer que se vai fazendo, é discurso sobre linguagem, em geral, sobre outro discurso, sobre o discurso do outro na interação no diálogo (Authier-Revuz, 2004).

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa trajetória, do quadro ao poema, e/ou da Pintura à Poesia e vice-versa, descerra-se a cortina do tempo para abstrair-se por força da arte, a suspensão da linearidade espaço-temporal a fim de instaurar-se a verticalidade dialética do instante poético. Murilo Mendes, em sua aguda obstinação de situar o concreto, busca na ancestralidade cultural hispânica a essência de uma verdade, para, somente assim, quebrar a inacessibilidade do real: “*A ordem que se desintegra / Forma outra ordem ajuntada / Ao real – este obscuro mito*”. Para tanto, nutre-se do silêncio plástico e põe-se a contactar, com seu “olhar dedo”, os subterrâneos de Espanha. Nesse horizonte, o real explode substantivamente e o Poeta “...recolhe do real, quanto baste a recriar o seu mundo” (KELLY, 1978, p. 234).

A exemplo de Picasso em *Guernica*, Murilo Mendes expressou, em *Tempo Espanhol*, um mundo dilacerado em milhares de pedaços – Espanha metonimicamente pintada – *Com duro rigor espanhol*, p. 111 – na arquitetura da obra. Nessa interseção de signos, opera-se uma equivalência temática. O mesmo tema é captado numa dimensão poético-pictórica, sendo unificado pela função estética. No vértice dessa unidade, o fazer pictórico e o fazer poético extravasam as molduras do espaço.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CAMPOS, Augusto de. **Teoria da poesia concreta**. Textos críticos e manifestos 1950–1960. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHEVALIER, J., GREERBRANT, A. **Dicionário de Símbolos**: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números). Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbault, et al.; coordenação Carlos Sussekind. Tradução de Vera da Costa e Silva, et al. - 12ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CUMMING, Robert. **Para entender a arte**. Tradução de Isa Mara Lando. Consultoria Técnica Rodrigo Naves (Historiador da Arte). São Paulo: Edição Brasileira (C) Ática, 1998.

ECO, Umberto. **Sobre os espelhos e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

FUCHS, C. **A Paráfrase Linguística: Equivalência, Sinonímia ou reformulação?** In Caderno de Estudos Lingüísticos 8, 129:134, 1994.

GUIMARÃES, Luciano. **A cor como informação**: a construção biofísica, linguística e cultural da

simbologia das cores. Luciano Guimarães. São Paulo: Annablume, 2000.

GONÇALVES, Aguinaldo. **Transição & Permanência**. Miró/João Cabral: da tela ao texto. São Paulo: Iluminuras. Projetos e Produções Editoriais Ltda., 1989, p. 25

MENDES, Murilo. **Poesia completa e prosa**, volume único/Murilo Mendes; organização e preparação do texto Luciana Stegagno Picchio. Rio de Janeiro: Nova Aguillar, 1994. (Biblioteca Luso-Brasileira. Série Brasileira).

PARRET, Herman. **Enunciação e pragmática para uma teoria enunciativa da paráfrase: a semelhança e o ato de proximização**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et alii. Campinas: Editora da UNICAMP, (Coleção Repertória), 1988.

RAMÍREZ, Juan Antonio. **GUERNICA**: La historia y el mito, en proceso. Madrid: Sociedad Editorial Electa España, S. A., 1999.

A DIDÁTICA DA ESCRITA NO ENSINO DE PORTUGUÊS

Cleide Inês Wittke

Universidade Federal de Pelotas, (UFPEL).
Professora na Graduação e na Pós-Graduação
em Letras. Centro de Letras e Comunicação,
CLC.
Pelotas. R/S

Jossemar de Matos Theisen

Universidade Federal de Pelotas (UFPEL). Centro
de Letras e Comunicação, CLC. Pesquisadora na
Universidade do Minho, Portugal.
Pelotas. R/S.

RESUMO: O trabalho com a língua portuguesa via gêneros textuais é uma didática ainda recente na rede de ensino brasileira, no entanto, é possível vislumbrar resultados produtivos, especialmente na prática voltada à escrita (MACHADO, 2005; GUIMARÃES, 2006; MARCUSCHI, 2008, 2010). Assim, este capítulo objetiva socializar, descrevendo e refletindo sobre os resultados obtidos com uma oficina elaborada para o ensino da escrita, realizada em um oitavo ano do fundamental, em uma escola municipal do sul do Brasil. A partir de uma abordagem interacionista sociodiscursiva da linguagem (BRONCKART, 2008, 2012), montamos um dispositivo, através de uma sequência didática, com base no modelo didático de gênero desenvolvido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), com a finalidade

de trabalhar a escrita pelo gênero crônica. Tomando o modelo da Escola de Genebra como base, no primeiro encontro, contextualizamos a proposta de escrita, seguindo com uma produção inicial do gênero selecionado. A leitura das crônicas produzidas pelos alunos funcionou como diagnóstico para delimitar os saberes a serem trabalhados nos módulos desse dispositivo didático. Com a realização das atividades nos três módulos previstos, finalizamos a proposta com uma produção final. A análise dos resultados obtidos com os textos produzidos (inicial e final) comprovou nossa hipótese de que o ensino de língua via gênero textual não somente motiva o aluno a escrever, mas também o faz refletir sobre o processo de escrita, bem como buscar sanar as dificuldades encontradas nessa prática social (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; WITTKE, 2015, 2016). Vale dizer que nossa proposta é parte do projeto de pesquisa intitulado *Estudos da linguagem e da língua sob uma perspectiva da Interação Verbal*, do qual fazem parte bolsistas, mestrandas e professoras universitárias de duas Instituições brasileiras de Ensino Superior.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Português, Escrita, Gênero Textual, Crônica, Sequência Didática.

ABSTRACT: The work with the Portuguese language via textual genres is a recent teaching in the Brazilian education network. However, it is possible to glimpse productive results, especially in writing practice (MACHADO, 2005; GUIMARÃES, 2006; MARCUSCHI, 2008, 2010). So, the objective of this chapter is to socialize, describe and reflect on the results obtained with an elaborate workshop for the teaching of writing, held in an eighth grade of the fundamental, in a municipal school in the south of Brazil. Based on a sociodiscursive interactionist approach to language (BRONCKART, 2008, 2012), we set up a device, through a didactic sequence, based on the didactic model of genre developed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2010) for the purpose of working the writing by the chronic genre. Taking the model of the Geneva School as a base, in the first meeting, we contextualize the proposal of writing, following with an initial production of the selected genre. The reading of the chronicles produced by the students functioned as a diagnosis to delimit the knowledge to be work in the modules of this didactic device. With the completion of the activities in the three modules, we finalize the proposal with a final production. The analysis of the results obtained with the texts produced (initial and final) proved our hypothesis that the teaching of language via textual genre not only motivates the student to write, but also makes him reflect on the writing process, as well as seek to heal the difficulties encountered in this social practice (DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; WITTKÉ, 2015, 2016). It is worth mentioning that our proposal is part of the research project titled Studies of language and language from a perspective of Verbal Interaction, which includes fellows, masters and university professors of two Brazilian Institutions of Higher Education.

KEYWORDS: Teaching, Portuguese, Writing, Textual Genre, Chronic, Didactic Sequence.

1 | INTRODUÇÃO

O ensino da escrita nas aulas de língua materna, de português, no nosso caso, não é uma atividade recente, pois uma investigação na trajetória histórica desse ensino revela que, juntamente com estratégias para desenvolver a competência em leitura, gramática e literatura, a partir de diferentes objetivos e enfoques teóricos, essa prática didática tem sido alvo constante no meio escolar. Todavia, ainda hoje, no século XXI, os resultados obtidos com esse ensino não são satisfatórios, portanto, continuam sendo fonte de pesquisas nas instituições de ensino superior.

Cabe lembrar que, nos anos de 1960 na Europa e por volta de 1980, no Brasil, com o surgimento de teorias do enunciado, do texto e do discurso, as quais definem a língua como um processo de interação verbal, cuja base é a perspectiva enunciativa e dialógica bakhtiniana (1992), tendo a produção de sentido como foco, não mais podemos trabalhar a língua como uma estrutura morta (mera forma), ou como uma simples representação do pensamento, no nível da decodificação. Não há

mais dúvidas sobre a importância de o usuário de uma língua ter conhecimento das convenções que regem a escrita (cultura); em contrapartida, também temos noção de que somente esse conhecimento não é suficiente para que o sujeito se comunique com adequação (eficiência) no meio onde vive. Mais do que decodificar, dominar uma língua é saber usá-la, produzindo sentidos, se comunicando - falando, lendo e escrevendo - com os outros que o cercam, nas diversas instâncias sociais, tanto na modalidade informal quanto formal.

Com foco no sentido produzido, o texto passou a ser assumido como objeto de estudo (também de ensino) e, ao ser abordado por sua natureza social funcional (MARCUSCHI, 2008, 2010), como (mega)instrumento (Schneuwly; Dolz, 2010) que possibilita a interação verbal, nas mais variadas situações comunicativas, o ensino de língua passou a ser concebido na ótica do texto e do gênero de texto (ou textual). Nessa perspectiva, o texto é fundamental, pois funciona como mediador entre a vontade comunicativa do autor, que faz uso das possibilidades linguísticas, textuais, enunciativas, pragmáticas, estilísticas e discursivas de uma língua, e da capacidade de percepção ou recepção do leitor. É esse entrelaçamento na interação verbal, materializado no texto e funcionando no gênero textual, que possibilita a produção de sentidos, a realização do projeto comunicativo (GUIMARÃES, 2006; DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010; KOCH, ELIAS, 2010).

Diante desse contexto social, inúmeras questões são formuladas tanto pelo professor formador (na universidade), pelo professor de língua materna em serviço (no ensino básico), quanto pelo futuro profissional ainda em formação, e elas têm dado origem a muitas pesquisas e reflexões, nos mais variados campos teóricos focados na linguagem. E foi nesse quadro de insatisfação que foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, 1998), cujo escopo é nortear e organizar o ensino em todo o país, sob a perspectiva do texto e do gênero textual. De modo inovador e desafiador (bastante vago, no entender de alguns estudiosos da área), o documento definiu o objeto de ensino e a metodologia (mesmo que não seja de modo detalhado) a ser desenvolvida nas aulas de língua materna (ROJO, 2002). Os Parâmetros identificam o texto como objeto a ser trabalhado e concebem a língua como um processo de interação verbal (BAKHTIN, 1992), uma prática social.

A insatisfação com os resultados obtidos com o ensino de língua materna demandou a redefinição do objeto de estudo, bem como mudanças na maneira de abordá-lo, nas metodologias a serem adotadas. Nessas condições, se o professor (no meio universitário e no ensino básico) tomar o texto/gênero de texto como objeto de ensino e selecionar metodologias voltadas ao desenvolvimento da competência comunicativa (seja ouvindo, lendo, falando ou escrevendo), ele será capaz de criar condições para um trabalho interessante e produtivo na sala de aula, uma prática didática que realmente capacita o aluno a entender o funcionamento da língua e a interagir socialmente.

2 | O PAPEL DO TEXTO NO ENSINO DA LÍNGUA MATERNA

Partindo do princípio de que o sujeito produz sentidos quando se comunica por meio da palavra (verbalmente), vemos a aula de língua como uma prática diária de interação verbal. Cabe então ao professor criar oportunidades, via exercícios de leitura, fala e escrita, pelos quais o aluno possa desenvolver e aperfeiçoar o uso dessas capacidades de linguagem. Nessas condições, o texto/gênero textual se apresenta como objeto propício para ensinar e aprender uma língua, uma vez que esse (mega)instrumento é real e media as interações no nosso cotidiano, na sociedade letrada em que vivemos. Assim, não há necessidade de inventar objetos de ensino específicos ao meio escolar (os chamados gêneros escolares, como explicam Schneuwly e Dolz, 2010, como é o caso da redação escolar), mas fazer uso dos gêneros orais e escritos, mais ou menos formais, que existem e circulam socialmente.

Após reconhecer o texto/gênero textual como objeto de trabalho, sugerimos que o professor selecione diferentes textos para trabalhar em aula, oportunizando que o aluno entre em contato e estude variados gêneros de texto, os quais circulam diariamente na sociedade, nas mais diversas instâncias enunciativas. O adequado parece ser “partir dos gêneros textuais mais familiares, para depois explorar outros, possibilitando aos alunos uma inserção cada vez maior na sociedade” (PEREIRA *et al.*, 2006, p. 29).

Ao tomar o texto como ponto de partida e de chegada, além de propor estratégias variadas de leitura e de produção de textos orais e escritos, é recomendado que o professor proponha diferentes atividades, por meio de sequências didáticas (SCHNEUWLY, DOLZ, 2010), ensinando o funcionamento da língua sob uma perspectiva textual, linguística, gramatical e semântica, caracterizando os diversos modos de organizar um discurso. Esse posicionamento implica analisar as estratégias que asseguram a coesão e a coerência, dominar o uso do vocabulário de modo criativo e dinâmico, estabelecer relação entre a classe e a função das palavras na unidade maior que é o texto/discurso, entendendo e exercitando o emprego de enunciados que envolvem os processos de coordenação e subordinação, dentre outras atividades dessa natureza. Nessa perspectiva, o professor pode selecionar um gênero textual e, a partir do modelo didático de gênero (MDG), elaborar uma sequência didática (SD), com diferentes módulos para desenvolver a capacidade comunicativa do aluno, tanto na modalidade oral quanto na escrita (WITTKE, 2016), conforme resultado de pesquisa apresentado na última seção deste capítulo.

Resumindo, quando seleciona um ou mais textos para serem trabalhados em aula, o professor deve estar ciente da habilidade em leitura, em oralidade ou em escrita que busca desenvolver com seu projeto didático, pois assim poderá avaliar se o material selecionado é adequado aos objetivos a que se propõe. Isso mostra que a escolha do texto (ou textos) é o primeiro passo para obter bom êxito no

ensino de leitura, fala e escrita, independentemente do dispositivo adotado, seja ele elaborado por meio de uma SD ou não. Dessa forma, a escolha inadequada do texto pode resultar em uma prática tão improdutiva no desenvolvimento da capacidade comunicativa, quanto uma aula centrada exclusivamente em exercícios isolados e autônomos de metalinguagem.

Atualmente, parece que estudiosos e professores da área de linguagem não mais questionam sobre a validade em afirmar que o texto, via gênero textual, é um instrumento ideal para trabalhar uma língua, seja ela materna ou estrangeira. Segundo os PCNs (BRASIL, 1997, p. 21), o texto é “uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados”. E quando falamos em gênero, estamos pensando em um (mega) instrumento, materializado em um texto, que circula em nossa sociedade e viabiliza a concretização de cada projeto comunicativo (SCHNEUWLY, DOLZ, 2009; DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010).

Como vemos, o texto é uma materialidade linguística, de variada extensão, que constitui um todo organizado de sentido, isto é, um dizer coerente e adequado à comunicação oral ou escrita em dada situação social (WITTKE, 2015). Também podemos dizer que é uma mensagem que exerce com sucesso a funcionalidade comunicativa à qual se propõe. Para Marcuschi (2010, p. 24), o texto trata-se de “uma identidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”.

Os textos consistem em diferentes formatos/instrumentos, enquanto materialidade linguística, textual e discursiva, que os gêneros de texto assumem para desempenhar as mais diversas funções sociais, ressaltando suas propriedades sociocomunicativas de intencionalidade e de funcionalidade. Para Marcuschi (2010), eles são artefatos culturais historicamente construídos pelo homem e apresentam diferentes caracterizações, com vocabulários específicos e empregos sintáticos apropriados, de acordo com a função social que exercem. Nessas condições, cabe ao professor de língua criar oportunidades, via dispositivos didáticos, para que o aluno possa estudar os mais diversos gêneros, tanto sua estrutura (materialidade linguística) quanto sua funcionalidade, capacitando-o a identificá-los e compreendê-los, bem como tornar o estudante apto a produzir e empregá-los nos mais variados eventos sociais.

Ao estudar os gêneros textuais, precisamos levar em conta os aspectos que remetem a seu processo de produção, circulação e recepção (BRONCKART, 2008, 2012). Suas condições de produção e de recepção dizem respeito ao produtor e ao receptor da mensagem, já a circulação refere-se ao veículo no qual o dizer circula (ROJO, 2002). Ainda quanto às condições de produção, vale lembrar que todo texto é determinado de acordo com a intenção comunicativa estabelecida entre o produtor

e o interlocutor (podendo ser um leitor ou ouvinte), o que pressupõe regras, valores e normas de conduta advindas dos papéis sociais que os sujeitos desempenham na sociedade.

Com uma abordagem interacionista sociodiscursiva, os pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) explicam que o gênero de texto é uma questão de uso e o tipo de discurso refere-se à estrutura, à modalidade tipológica. No que tange à segunda abordagem, a dos aspectos tipológicos, os autores classificam as capacidades de linguagem dominantes em: narrar (“mimeses da ação através da criação de intriga”, p.102), relatar (“representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo”, p. 102), argumentar (“sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”, p. 102), expor (“apresentação textual de diferentes formas dos saberes”, p.102) e descrever ações (“regulação mútua de comportamentos”, p. 102).

Quando o texto, enquanto materialidade linguística, circula no dia a dia, em diferentes instâncias discursivas, exercendo papel de interação, de comunicação, ele assume a função de gênero textual (de texto, na abordagem interacionista sociodiscursiva de Schneuwly e Dolz, 2010) , ampliando sua extensão ao ponto de ser considerado impossível identificar a todos eles, enumerados em uma lista finita (MARCUSCHI, 2010).

Por conceber a língua como um processo de interação verbal e seu ensino como uma prática social (BRONCKART, 2012), entendemos que objetivo dessa prática docente consiste em criar oportunidades pelas quais o aluno possa exercitar de modo consciente o ato de se comunicar com o outro, ora lendo, ouvindo, falando e escrevendo, nas mais variadas situações interativas. Isso exige que a definição do objeto de estudo, a escolha dos textos e o modo de abordá-los sejam realizados a partir de diferentes dispositivos didáticos apropriados para que o aluno identifique, compreenda e saiba manusear os diferentes gêneros de texto que circulam nas mais variadas esferas sociais.

Com base nos estudos de Dolz e Schneuwly (2010), defendemos que a prioridade da aula de língua seja possibilitar condições para que o aluno entenda e faça uso do processo comunicativo, de seu funcionamento nas diferentes instâncias sociais. Essa tomada de posição exige que as atividades propostas sejam desenvolvidas com a finalidade de:

* prepará-los para dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes;

* desenvolver nos alunos uma relação com o comportamento discursivo consciente e voluntária, favorecendo estratégias de auto-regulação;

* Ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração. (DOLZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 42)

Considerando as condições supracitadas e a função de professoras formadoras de professores de língua, temos o compromisso de criar situações interativas em que o aluno possa exercer sua cidadania, desempenhando o papel de sujeito de sua história e se posicionando diante da realidade que o cerca. Acreditamos que, se o aluno desvendar os mistérios do funcionamento de diversos gêneros que circulam socialmente, familiarizando-se com eles, principalmente com os mais comuns, ele sentirá segurança na hora de interpretá-los e também de produzi-los. Dessa forma, a prática de interação verbal será um recurso emancipatório e não de alienação, de discriminação e exclusão, como vem acontecendo, muitas vezes, ao longo da história da educação brasileira.

3 | O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM NO USO DA LÍNGUA

O profissional da linguagem com interesse em desenvolver a capacidade comunicativa do aluno tem a responsabilidade de disponibilizar estratégias de leitura e de produção oral e escrita, através de textos/gêneros textuais, as quais possibilitarão que o estudante desenvolva as diferentes competências em/de linguagem. No caso de estratégias de leitura, dentre as diversas possibilidades, podemos citar o roteiro de leitura, pelo qual o aluno vai entender a lógica do texto, em suas partes e no seu todo, compreendendo não só o que o autor quis dizer, mas também refletindo sobre o que foi dito, e do jeito como foi dito, tornando-o mais informado e preparado para enfrentar as experiências do seu cotidiano, dentro e fora da escola. Outras estratégias para desenvolver a competência leitora são a identificação do tópico frasal, da ideia principal, de palavras-chave etc. Além disso, há a possibilidade de produzir resumos, paráfrases e resenhas, exercícios de leitura e escrita que desenvolvem a capacidade de compreender e de escrever diferentes gêneros de texto.

A escolha do texto/gênero textual como objeto de ensino também abre possibilidades de trabalhar a competência do oral, tanto em gêneros formais quanto informais (MARCUSCHI, 2008, 2010a). Depois de abordar questões importantes relacionadas à fala, às convenções que sustentam um diálogo, à oratória, o professor pode promover debates, júris simulados, entrevistas; criar programas de TV, de telejornais, de rádio, realizar dramatizações; enfim, pode propor atividades que estimulam e exercitam a prática oral da língua não de modo aleatório, mas a partir de uma didática organizada, chamando a atenção sobre as regras de uso social (DOLZ, SCHNEUWLY, DE PIETRO, 2010).

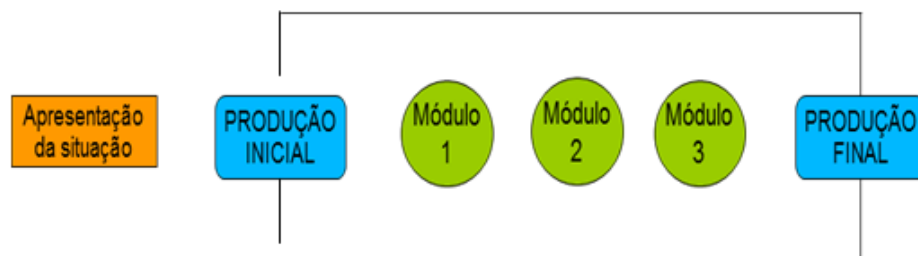
Após ter lido o texto e discutido sobre o tema, ter desenvolvido a expressão oral, cabe ainda trabalhar a competência em escrita. Dependendo do texto/gênero textual abordado, há uma grande variedade de atividades voltadas à produção escrita, que podem ser exploradas nas aulas de língua. Independentemente da estratégia

selecionada, cabe frisar que o aluno precisa saber por que ele vai escrever dado texto e quem poderá ser seu possível leitor. Deve ter ciência do gênero que vai produzir e conhecer suas características típicas (seus enunciados relativamente estáveis, segundo Bakhtin, 1992), tais como vocabulário e expressão, estrutura, onde circula, enfim, considerar os aspectos de produção, circulação e recepção do dizer (SCHNEUWLY, DOLZ, 2010; BRONCKART, 2012). É importante ainda que haja um leitor para o texto produzido (pois esse não deve ser sempre o professor) e que o aluno tenha a oportunidade de reescrevê-lo, superando as dificuldades encontradas no uso do léxico, da estrutura frasal e textual, de coesão e coerência, de pontuação, de grafia, de acentuação, de concordância, de conjugação verbal etc., desvios que tendem a tornar confuso o sentido produzido.

No que se refere ao ensino de regras gramaticais, sugerimos que o professor selecione um aspecto gramatical observado no texto produzido pelo aluno e trabalhe pontualmente somente esse. Pode adotar a didática de pesquisar na gramática, definindo e observando o uso do elemento gramatical em foco, ou também de realizar exercícios de fixação e de análise, conforme trabalhamos o uso da vírgula, no terceiro módulo (M3) da SD elaborada para a escrita da crônica, descrita na seção final deste capítulo. Uma leitura atenta e minuciosa dos textos produzidos pelos alunos pode apontar o aspecto gramatical mais urgente a ser trabalhado, principalmente o desvio mais frequente, quando comparado com a escrita da língua padrão. A dificuldade no uso da gramática pode ser no nível de concordância, regência, ortografia, conjugação, acentuação, pontuação, entre outros aspectos dessa natureza.

No abrangente campo de ensino de língua e de suas variadas possibilidades, o MDG desenvolvido pelos pesquisadores da Escola de Genebra, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010), tem se mostrado como um dispositivo didático bastante promissor para ensinar o gênero oral e escrito nas aulas dessa disciplina. Todavia, considerando que a realidade de ensino no Brasil é diferente do contexto vivenciado na Suíça, mais especificamente em Genebra, onde esse modelo vem sendo aplicado e aperfeiçoado desde os anos de 2001 (WITTKE, 2015; WITTKE, CORDEIRO, 2016), cabe ao professor brasileiro conhecer e dominar o dispositivo, adaptando-o, ajustando-o à realidade e às necessidades de suas turmas.

O modelo didático construído para trabalhar um gênero, seja ele oral ou escrito, é constituído por uma SD organizada em diferentes etapas: *apresentação da situação* (consiste na contextualização da proposta de produção de um gênero, do projeto de comunicação); *produção inicial* (que serve de diagnóstico para nortear os saberes a serem desenvolvidos nos módulos); *os diferentes módulos*: M1, M2, M3, Mn (nos quais são desenvolvidos os diversos exercícios voltados a ensinar as características e o uso de um dado gênero de texto); e a *produção final* (texto final em que o aluno pode colocar em prática os saberes abordados em cada módulo), como mostra o esquema de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 83):



Assim como outros dispositivos didáticos existentes, o modelo supracitado demanda estudo, análise, questionamentos, ao longo da formação inicial do professor de língua, pois, ao conhecê-lo e dominá-lo, esse profissional poderá adaptá-lo em conformidade com as realidades das turmas com as quais vai trabalhar. Isso nos faz questionar se os cursos de Letras estão preparando os futuros professores para trabalharem a língua com base no texto/gênero textual. Caso estejam, com quais objetivos e a partir de quais metodologias? Há quase duas décadas, os PCNs (BRASIL, 1997, 1998) já apontam o texto e o gênero textual como objeto de estudo e de análise nas aulas de língua, então, vinte anos não deveriam ser suficientes para estarmos vivenciando um maior número de experiências dessa natureza no ensino superior e também nas escolas? Na tentativa de colocar em prática, ainda que de modo experimental, seguimos nosso estudo apresentando uma SD produzida por um grupo de pesquisa, com vistas a ensinar a escrita, via gênero de texto, no ensino fundamental.

4 | UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA DESENVOLVER A CAPACIDADE DE ESCRITA

A proposta de escrita do gênero crônica tem como base o MDG desenvolvido pelos pesquisadores de Genebra (SSCHNEUWLY, DOLZ, 2009, 2010), cujo embasamento teórico é interacionista sociodiscursivo (BRONCKART, 2008, 2012; MACHADO, 2005; GUIMARÃES *et al.*, 2007.). Optamos por produzir uma SD para ensinar a escrita de uma crônica, por ver nesse dispositivo uma possibilidade de nortear tanto o trabalho do professor, no ensino, quanto do aluno, na aprendizagem, já que a sequência é “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 82). Segundo esses autores, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (p. 83). Ao elaborar ou ajustar uma SD, o professor pode propor diferentes atividades de observação, manipulação e análise de unidades linguísticas e semânticas. Nesse sentido, o ensino de língua pode centrar-se em vários aspectos, principalmente,

nas marcas de organização características de um gênero, nas unidades que permitem designar uma mesma realidade ao longo de um texto, nos elementos de responsabilidade enunciativa e de modalização dos enunciados, no emprego de tempos verbais, na maneira como são utilizados e inseridos os discursos indiretos. (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2010, p. 96)

A SD para ensinar a escrita de uma crônica foi construída para ser aplicada em um 8º ano de uma escola municipal da região sul do Brasil. Após selecionar a escola e a turma, conversamos com a professora titular e ela sugeriu que trabalhássemos com a crônica, uma vez que esse gênero é acessível, breve e apropriado para trabalhar no ensino fundamental. Por abordar temas contemporâneos, geralmente polêmicos, achamos que esse gênero seria propício ao tempo que nos foi dado para realizar nossa oficina.

Após delimitar o gênero, selecionamos obras do cronista Luís Fernando Verissimo e iniciamos a organização da proposta de escrita, distribuída em seis encontros semanais, de duas horas-aula cada um. Conforme o MDG, o primeiro deles serviu para apresentar a situação da proposta, quer dizer, explicar aos alunos qual seria o projeto de comunicação foco de nossas aulas voltadas à escrita de uma crônica, preparando-os tanto para a produção inicial quanto para a produção final. A atividade do primeiro encontro foi organizada a partir da leitura da crônica chamada *Nomes*, de Verissimo.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) esclarecem que a apresentação da situação diz respeito ao “momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada”. É uma etapa fundamental e difícil, que demanda dois eixos: apresentar um problema de comunicação bem definido e preparar os conteúdos dos textos a serem produzidos. O primeiro deles implica responder questões do tipo: Qual é o gênero a ser abordado?, Quais são os possíveis leitores (a quem se dirige)?, De que modo o texto vai circular na escola ou fora dela?, Todos os alunos participarão da produção (qual será o papel de cada um)? Já o segundo eixo diz respeito aos saberes que serão trabalhados ao longo da produção (no nosso caso, de um texto escrito). Ainda segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 85), o momento inicial de apresentação do projeto de comunicação fornece “aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado”.

Seguindo o modelo adotado, no segundo encontro, criamos uma situação para os alunos produzirem um primeiro texto. A partir do início de uma história, eles foram estimulados a dar continuidade à narrativa, construindo uma crônica, ou seja, a produção inicial. No entender de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 86), essa produção é o primeiro momento de aprendizagem da SD, pois essa etapa é “um momento de conscientização do que está em jogo e das dificuldades relativas ao objeto de aprendizagem, sobretudo se o problema comunicativo a ser resolvido ultrapassa parcialmente as capacidades de linguagem dos alunos e confronta-os,

assim, a seus próprios limites”.

Feito isso e com as produções dos alunos em mãos, os membros da pesquisa reuniram-se e fizeram uma leitura atenta de todos os textos (com comentários, pois, posteriormente, o material foi devolvido aos alunos), na busca de dados que pudessem nortear os saberes necessários a serem trabalhados nos três módulos da SD, com vistas a aperfeiçoar a capacidade de escrita de uma crônica.

Após a leitura das produções iniciais, construímos três módulos (certamente que precisaríamos de mais módulos para dar consistência à proposta de comunicação escrita da crônica, mas foi preciso ajustá-los ao tempo que nos foi disponibilizado para aplicar a atividade¹), os quais deveriam ser desenvolvidos em três encontros semanais, de duas horas-aula cada um deles. A elaboração dos módulos foi orientada com base na definição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 87) de que, nessa etapa da SD, trabalhamos “os *problemas* que apareceram na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los”. Conforme orientam esses autores, ao elaborar os módulos, procuramos responder três questões-chave, sendo elas: Quais dificuldades na expressão (oral ou) escrita abordar?, De que forma construir um módulo para dar conta de um problema pontual?, De que maneira sistematizar os saberes trabalhados nos módulos?

A partir das condições de produção de nossa proposta de escrita, no primeiro módulo (M1), programamos leituras de sete crônicas de Verissimo, dividindo a turma em pequenos. Iniciamos essa aula trazendo informações sobre o autor, sua obra e a origem do gênero crônica (CRUZ, COSTA-HÜBES, 2016). Depois de ler a crônica de seu grupo, os alunos foram orientados a socializar para a turma aquilo que entenderam, momento em que foi dada ênfase aos sentidos expressos nos textos, observando o que foi dito, de que modo foi dito, cobrando posicionamento deles perante o tema abordado na história lida. Nesse momento, também foram trabalhadas questões de produção, recepção e circulação da crônica na nossa sociedade, com vistas a levar os alunos a perceberem a materialidade textual como um (mega)instrumento que circula e produz sentidos.

Ainda nesse mesmo encontro, com o objetivo de os alunos identificarem quais são as características do gênero crônica, observando conteúdo (tema), elementos textuais (composição) e de estilo (domínio no uso do léxico, da ortografia e de elementos linguístico-gramaticais), bem como fossem capazes de colocar esses conhecimentos em prática na produção final (e nas demais situações de escrita de um texto narrativo), apresentamos uma planilha pela qual deveriam identificar os elementos da narrativa no texto lido e depois socializar os resultados com o grande grupo. Com uma perspectiva bakhtiniana, assim como Dolz e Schneuwly (2010, p. 44), também definimos o gênero considerando suas três dimensões:

1. O quesito tempo foi uma das grandes dificuldades deste projeto de escrita, uma vez o prazo máximo que obtivemos para desenvolver a SD na turma selecionada viabilizou apenas seis encontros. Adicionado a esse obstáculo, foi preciso lidar com as constantes mudanças no horário da turma, principalmente em função de haver professores em greve, o que acabou dificultando a dinâmica da proposta.

1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

A partir das dificuldades de escrita encontradas nas produções iniciais dos alunos, decidimos elaborar exercícios voltados ao uso de elementos de coesão e de coerência no segundo módulo (M2). Com esse intuito, recortamos fragmentos desses textos, formando o que Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97) chamam de “*corpora* (frases a serem melhoradas)”. A partir desse material, elaboramos exercícios de reescrita para aperfeiçoar o uso de elementos de coesão referencial (principalmente no emprego excessivo de ele/ela, explicando a funcionalidade do recurso de substituição) e sequencial (ênfatisando o uso de advérbios de tempo e de espaço, de conectivos, do tempo verbal), que, quando bem empregados, dão textualidade e coerência à mensagem².

Também elaboramos uma tabela, mostrando elementos de coesão referencial e sequencial para auxiliar os estudantes na atividade de reescrita. Mesmo que parcialmente (já que propomos a reescrita de fragmentos e não do texto inteiro), esse momento possibilitou a experiência com a reescrita de seu próprio dizer, pois concordamos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 94), quando os autores dizem que “O texto permanece provisório enquanto estiver submetido a esse trabalho de reescrita.” [...] e “O aluno deve aprender que escrever é (também) reescrever”.

Considerando que a ortografia, a construção sintática e as regras gramaticais são questões específicas da língua, enquanto forma e não dependem do gênero em estudo, a atividade proposta no terceiro módulo (M3) foi direcionada ao domínio do registro, da escrita propriamente dita. Selecionamos trabalhar com a vírgula porque esse uso foi uma dificuldade recorrente nos textos dos alunos. Os desvios gramaticais, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 97), são “frequentemente resultantes de interferências entre sintaxe do oral e sintaxe da escrita, indicam também uma dificuldade de ordem cognitiva para hierarquizar elementos”.

Assim, a atividade proposta no terceiro módulo (M3) teve o objetivo de levar o aluno a tomar consciência do papel sintático e semântico que a vírgula desempenha na comunicação, especialmente na produção escrita. Para tanto, selecionamos nova crônica de Verissimo (ainda não lida), eliminamos as vírgulas e levamos o texto para a sala de aula. Depois de uma leitura silenciosa, imediatamente, os alunos perceberam que tinha algo estranho, pois sentiram dificuldades em compreender com clareza o sentido transmitido no texto.

Na sequência, lemos a crônica em voz alta, com entonação sem as pausas das vírgulas. Após discutir questões temáticas abordadas no texto, evitando usá-lo como mero pretexto para estudar a vírgula, em duplas, os alunos releam, 2. Havia a intenção de trabalhar o uso dos discursos diretos e indiretos, estruturas bastante importantes aos textos narrativos, modalidade textual das crônicas estudadas, mas não houve tempo suficiente para abordar esse saber. Pretendemos incluí-lo na próxima versão dessa SD.

pontuando quando achavam necessário. Como instrumento de apoio, foi distribuída uma planilha com as principais regras de uso da vírgula. Encerramos o exercício, projetando o texto original no quadro, observando e comentando os usos que o autor fez da vírgula. Aproveitamos o momento para distinguir os empregos obrigatórios da vírgula daqueles optativos e referentes ao estilo do autor, mostrando que tanto um quanto o outro interferem nos sentidos produzidos.

Finalizamos a proposta com um novo comando, um diferente contexto para produzir outra crônica. A partir de imagens coladas no quadro e de uma proposta motivadora, os alunos foram novamente convidados a produzir uma crônica. No entender de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010, p. 90), a produção final dá ao aluno “possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. E essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa”.

Mesmo que tenhamos feito poucos encontros, desenvolvendo poucos saberes, foi possível notar que houve progresso na escrita da produção inicial em relação à final. Observamos avanços na construção da história (informatividade e criatividade, com mais ações), no uso dos elementos da narrativa, no emprego de recursos de coesão, tanto referencial (substituição por sinônimos, pronomes) quanto sequencial (mais uso de marcadores textuais de tempo, de lugar), na conjugação verbal, elementos que, no seu conjunto, deram mais textualidade ao texto. A partir desse resultado, podemos dizer que o MDG, via SD, é um bom dispositivo para ensinar um gênero oral e escrito nas aulas de língua.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assumindo uma perspectiva sociointeracionista da linguagem, vemos a aula de língua materna como um espaço onde precisamos trabalhar e aperfeiçoar a capacidade comunicativa do aluno (WITTKE, 2015). Para tanto, o professor deve trabalhar com dispositivos didáticos que desenvolvam sua capacidade de ler, debater e entender os textos que circulam em nosso meio, habilitando-o a produzir os gêneros orais e escritos mais comuns usados socialmente. Os resultados obtidos com a oficina de escrita da crônica nos levam a concluir que o MDG, por meio de uma SD, quando adequada à realidade da turma em foco, se mostra como uma metodologia eficaz e produtiva para esse ensino, pois, além de organizar a didática do professor (orientando suas escolhas didático-pedagógicas), também norteia e facilita a aprendizagem do aluno.

A partir das dificuldades de escrita observadas nas produções iniciais, elaboramos uma SD, cujas atividades propostas nos três módulos buscaram desenvolver o uso da linguagem em diferentes aspectos, abrangendo elementos que caracterizam um gênero: tema/conteúdo dizível (com enfoque discursivo), composição (com enfoque textual) e estilo (uso de elementos linguísticos de coesão, coerência

e demais regas da língua). Vale dizer que o modelo se mostrou eficiente ao ensino e à aprendizagem de uma situação de comunicação, aqui, no caso, na modalidade escrita. Essa proposta, além de motivar os alunos a se envolverem nos exercícios e produzirem seus textos, também despertou interesse para que escrevessem de modo consciente e criativo, tendo a preocupação em se expressarem com clareza.

Como já dito, pretendemos dar continuidade a essa pesquisa e, na sequência, vamos repensar e reorganizar a SD voltada ao ensino da escrita de uma crônica. Com as reflexões já efetuadas, sabemos que precisamos de mais encontros, mais módulos, para desenvolver outros saberes, alguns já citados neste capítulo, necessários ao aperfeiçoamento das capacidades de linguagem a esse projeto de comunicação. Além disso, um estudo mais aprofundado comparando as duas produções, inicial e final, também indicará caminhos adequados para aperfeiçoar nossa oficina de ensino da escrita.

REFERÊNCIAS

BAKTHIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BRASIL MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Ministério da Educação e de Desportos Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC, 2012.

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2008.

CRUZ, S.A.C.; COSTA-HÜBES, T.C. Gênero discursivo crônica: aspectos temático, estilístico e composicional nas práticas escolares. *Travessias*, v.10, n.03, p. 25-40, 2016.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressões em expressões oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 35-60, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *S'exprimer en français: séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*. Vol. 3, (5e et 6e). Bruxelles: DeBoeck & Lancier S.A., 2001. Site: <http://archiveouverte.unige.ch/unige:34884>

_____. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 81-108, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J-F. Relato da elaboração de uma sequência: o debate público. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, p. 213-239, 2010.

GUIMARÃES, A.M.M. Construindo propostas de didatização de gênero: desafios e possibilidades. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, v.6, n.3, p. 347-374, set./dez, 2006.

GUIMARÃES A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (orgs.) *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

MACHADO, A.R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L.S. *Planejar gêneros acadêmicos: escrita científica, texto acadêmico, diário de pesquisa, metodologia*. São Paulo: Parábola, 2005.

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

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A. B.; BEZERRA, M. A. *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez Editora, 2010a.

PEREIRA, C.C. *et al.* Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M.A.L.; SANTOS, L.W. (Orgs.). *Estratégias de Leitura: Texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

ROJO, R (org.). *A prática de linguagem na sala de aula. Praticando os PCNs*. São Paulo: Mercado Aberto, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *et al.* *Des objets enseignés en classe de français. Le travail de l'enseignant sur la rédaction de textes argumentatifs et sur la subordonnée relative*. Presses Universitaires de Rennes, 2009.

_____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

WITTKE, C. I. *Ensino de língua e formação docente. Reflexão teórica e diálogo com professores*. Saarbrücken: Editora Verlang. Novas Edições Acadêmicas, 2015.

_____. Estudo de material de produção escrita realizado por meio de gêneros Textuais. *Signum: Est. Ling.*, Londrina, n.19/1, p.94-118, jun, 2016.

WITTKE, C.I.; CORDEIRO, G. S. O ensino de língua e a formação docente na perspectiva da pesquisadora Gláís Sales Cordeiro: uma brasileira em Genebra. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v 41, n. 71, p. 189-203, maio/ago, 2016.

A SIMPLIFICAÇÃO DA LINGUAGEM JURÍDICA COMO INSTRUMENTO FUNDAMENTAL DE ACESSO À JUSTIÇA

Luciana Helena Palermo de Almeida Guimarães

FATEC Americana – Faculdade de Tecnologia de Americana – Americana, SP e ISCA Faculdades – Instituto Superior de Ciências Aplicadas – Limeira, SP.

RESUMO: Este artigo apresenta uma análise da linguagem jurídica numa perspectiva linguística, sob a ótica do século XXI. Tal linguagem revela-se um excelente campo para estudo: seu tradicionalismo, a pouca preocupação em ser entendida por aqueles que não pertencem a seu universo e a possibilidade de se elaborar textos forenses com linguagem clara, precisa, livre do verniz erudito ainda tão presente no meio jurídico, sem ignorar o vocabulário técnico deste. A metodologia utilizada para a elaboração desta análise foi a pesquisa bibliográfica, em livros, periódicos e sítios eletrônicos, visto que ela oferece subsídios para a fundamentação teórica e também permite que um tema seja analisado sob novo enfoque, gerando novas conclusões. O que se defende neste trabalho é a importância da inteligibilidade textual, com o objetivo de melhorar consideravelmente a relação entre o Direito e o cidadão comum, facilitando assim o acesso dele à Justiça.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem jurídica. Juridiquês. Justiça.

THE SIMPLIFICATION OF THE JURIDICAL LANGUAGE AS A FUNDAMENTAL INSTRUMENT OF ACCESS TO THE JUSTICE

ABSTRACT: This article presents an analysis of the juridical language in a linguistic perspective, under the glance of the XXI Century. Such language reveals itself as an excellent field of study: its traditionalism, little concern about being understood by those who do not belong to its universe and the possibility of preparing forensic texts with clear and precise language, free of the erudite varnish still so presented in the juridical area, without ignoring its technical vocabulary. The methodology applied to elaborate this analysis was the bibliographic research, in books, journals and sites, since it offers subsidies to the theoretical substantiation and also allows that a topic can be analyzed in a new focus, thus generating new conclusions. The importance of the textual intelligibility is supported in this work, aiming to improve considerably the relationship between Law and the common citizen, thus facilitating his access to the Justice.

KEYWORDS: Juridical language. Simplification. Justice.

INTRODUÇÃO

“A excelência da linguagem consiste em ser clara sem ser chã.”

Aristóteles, 384 a.C. (2007, p. 43).

“Começemos por dizer que a linguagem é, ao mesmo tempo, efeito e condição do pensamento”, segundo Delacroix. Para o jurista Nascimento (2010, p. 3), é efeito por traduzir com palavras e fixar o pensamento; é condição porque, quanto maior for o conhecimento de palavras, mais claro é o pensamento.

Segundo a obra *Ensaio sobre a Origem da Linguagem* (1772), de autoria do filósofo e escritor alemão Johann Gottfried von Herder,

[...] a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas também o próprio pensamento do ato. O conhecimento não se separa da forma linguística em que se expressa, e por isso a linguagem também constitui o limite, ainda que móvel, do pensamento. A linguagem não se organiza apenas segundo princípios racionais. As palavras irradiam a capacidade de comunicação para os domínios mais amplos da vida e das forças que a integram, modificam-na e a expressam. (HELDER apud BIDERMAN, 2001, p. 125).

Conforme Edward Sapir (1949) apud Gonçalves (2006, p. 1.703), estudioso alemão da linguagem, esta chega a ser o meio de expressão de uma sociedade, a tal ponto que o mundo real é “[...] inconscientemente construído sobre os hábitos de linguagem do grupo [...]”.

De acordo com Bakhtin (1979), a linguagem conjetura-se como um processo realizado de forma coletiva, no qual sujeitos de uma determinada sociedade ou grupo social criam e recriam, historicamente, um sistema de significados articulado e visão de mundo, através da interação verbal. Petri (2008) afirma que a língua funciona como um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua. E é por meio dela que a realidade se transforma em signos, com a associação de significantes sonoros a significados, pelos quais a comunicação linguística se processa.

Nunes (2006) nos mostra que o Direito e a linguagem se confundem. É por meio da linguagem escrita e falada que os conhecimentos doutrinários são absorvidos; que os pronunciamentos judiciais são publicados na imprensa oficial e os atos e termos processuais são realizados. Freitas (2008) destaca que a Ciência Jurídica produziu uma linguagem específica, científica e técnica como resultado de seu próprio desenvolvimento, pois instrumentaliza e permite ao operador do Direito, além de seu uso correto, alcançar o verdadeiro sentido das normas jurídicas. Estamos falando do juridiquês, definido por doutrinadores, a exemplo de Arrudão (2007), como o uso de um português ininteligível, através de palavras de raciocínio labiríntico e expressões pedantes, ou seja, que se expressa exibindo conhecimento que realmente não possui. Todavia, sabemos que na área forense existem termos próprios que na verdade não passam a carga semântica desejada quando traduzidos. “Há uma linguagem do

Direito porque o Direito dá um sentido particular a certos termos. O conjunto desses termos forma o vocabulário jurídico.” (PETRI, 2008, p. 29).

A atividade jurídica tem o cidadão como destinatário e permeia todos os setores da sociedade. Ao lembrarmos que a intenção da linguagem, jurídica ou não, é comunicar algo, devemos nos lembrar da necessidade de adequá-la a este cidadão, que deseja ter acesso à Justiça, mas precisa entender como decidem os magistrados, a fim de que possa interagir de forma mais segura no cumprimento de seus deveres e na exigência de seus direitos.

Neste estudo pretende-se estabelecer a simplificação da Linguagem Jurídica como instrumento fundamental para o acesso à Justiça, bem como seus benefícios e os recursos que devem ser utilizados para alcançá-la.

A IMPORTÂNCIA DA LINGUAGEM NO DIREITO

“Ai, palavras, ai, palavras,

Que estranha potência, a vossa!

Pareceis de ténue seda, e estais nas mãos dos juizes.”

Cecília Meireles (1901-1964).

Na área do Direito, escrever corretamente assume valores maiores que em outros setores da sociedade. A linguagem é o meio utilizado para transmitir ideias, e quanto melhor ela for, melhor será a transmissão. E no campo jurídico, tal transmissão precisa ser perfeita para alcançar seus objetivos, obter Justiça.

No campo forense, busca-se convencer, persuadir, legislar, debater e, principalmente, julgar as condutas de outros membros do grupo. Portanto, o uso linguístico necessita ter o seu poder e o seu papel reconhecidos nessa área, pois, para Gnerre (1998, p. 5),

A linguagem não é usada somente para veicular informações, isto é, a função referencial da linguagem não é senão uma entre outras; entre estas ocupa uma posição central, a função de comunicar ao ouvinte a posição que o falante ocupa de fato ou acha que ocupa na sociedade em que vive. As pessoas falam para serem ouvidas, às vezes respeitadas e também para exercer alguma influência no ambiente em que realizam seus atos linguísticos.

Citamos também aqui a tese de Bobbio (1999, p. 135), que eleva a jurisprudência à categoria de ciência, para demonstrar a importância da linguagem na área do Direito. Segundo tal teoria, o “[...] jurista não observa fatos, mas estuda o significado de determinadas palavras por meio das quais deve reconstruir os fatos”. Desta maneira, seu objeto de estudo é a análise da linguagem do legislador. Assim, esta se coloca como expressão da realidade, por meio de afirmações e negações compostas por orações.

O Direito e seus operadores não falam só para si. Falam para uma audiência

mais ampla, a sociedade. E por isso, é uma linguagem pública, que deve ser acessível a todos. O domínio da linguagem jurídica apenas por um grupo é um fato de posse. Entretanto, ela não é fixa, evolui, é prática. Ela está a serviço do Direito. Se o Direito é para todos, sua linguagem também!

Finalizamos com o pensamento do ilustre jurista Luís Roberto Barroso (2007), que se encaixa perfeitamente na proposta deste trabalho: “O Direito é a alternativa que o mundo concebeu contra a força bruta. Em lugar de guerras ou duelos, debates públicos; em vez de armas, ideias e argumentos.”

A PALAVRA COMO FERRAMENTA DO DIREITO

“O Direito é uma profissão de palavras.”

Mellinkoff (2004, p. 9).

O Direito nos é apresentado por meio da palavra, sua ferramenta funcional, manifestada em todos os sentidos: nas leis, pareceres, razões, sentenças, acórdãos e em outras formas diversas de atos judiciais que não dispensam seu uso para o conhecimento da matéria jurídica. Ainda de acordo com o jurista Nascimento (2010), são qualidades da linguagem jurídica escrita: a expressão lógica, breve, clara e precisa. O conjunto desses atributos dá-lhe a *elegantia júris*, como denomina Von Jhering na obra *Espírito do Direito Romano* (1943), ou beleza funcional, ou também, estética funcional. Assim, a complexidade da linguagem não pode ser admitida à ciência que analisa e rege as relações sociais, que disciplina a conduta das pessoas, e que tem por objetivo primordial auxiliar na resolução de conflitos de interesse que nascem no seio de uma sociedade.

O mais importante num texto jurídico não é a beleza da sofisticação da linguagem, mas sim a clareza, a concisão e precisão que ele apresenta, organizado com raciocínio lógico e coerência, originários de uma seleção atenta de fatos relevantes que compõem o caso. Linguagem clara, portanto, é aquela que apresenta alto nível de qualidade, sem omissão de palavra ou sem uso de signos que sejam compreendidos somente por um determinado grupo de pessoas. Entretanto, quando primamos pela simplificação da linguagem jurídica, não estamos defendendo a vulgarização dela, nem estimulando o desuso de termos técnicos necessários ao contexto forense, mas sim, combatendo os excessos que podem facilitar o entendimento do cidadão, ficando mais acessível para todos. Portanto, a simplificação da linguagem jurídica deve ser vista como um instrumento fundamental que oportuniza o acesso à Justiça e contribui, efetivamente, para a atuação do Poder Judiciário como um todo.

Destacamos ainda que escrever bem não é escrever muito. A prolixidade é considerada um defeito e não uma qualidade. Quando um texto é simples, sem ser vulgar; elegante, sem ser pedante; com um acervo de palavras e expressões contextualizadas, sem ser arcaico; ele será respeitado, admirado e recomendado

por um simples motivo: é convincente e seguro. Até mesmo o atual presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, se manifestou sobre este assunto, dizendo que “não entende porque não é possível se fazer um simples termo de adesão de cartão de crédito de apenas uma página”. (SIEGEL, 2010).

Nas palavras do desembargador aposentado do Tribunal de Justiça de São Paulo, Alexandre Moreira Germano (2005), a tendência moderna são redações bem escritas, porém simplificadas e objetivas, que não abusam da linguagem empolada, tampouco dos termos jurídicos. Não se pode fazer literatura, mas, sim, facilitar a leitura do processo. Afinal, o processo deve ter o sentido de resolver um conflito entre duas partes, sem grandes divagações literárias. O magistrado também destaca que não se utilizem termos em latim ou outros idiomas, que não sejam o vernáculo, pois não os acha necessários e defende que o português supre todas as exigências do texto.

Embora possamos considerar que a linguagem jurídica não tenha nascido no seio da sociedade, não podemos negar, contudo, que foi justamente para a sociedade que o Direito foi criado. Postamos aqui para reflexão as palavras de Hegel, filósofo alemão: “Quem exagera no argumento, prejudica a causa”. (PIZZINGA, 2008)

Há, portanto, uma parceria essencial entre o Direito e a linguagem, que constituem um par indissociável. Sem a qualidade da segunda, o primeiro não cumpre o seu papel. Leis são feitas com palavras. O jurista não lida diretamente com os fatos, mas com palavras que denotam ou pretendem denotar esses fatos. Em vista do exposto, em toda profissão a palavra pode ser útil, e até mesmo necessária. Mas na área do Direito, ela é indispensável e imprescindível. Como muito bem dito pelo jurista italiano Carnelutti, “nossas ferramentas não são mais que palavras”. (KASPARY, 2003)

A ARGUMENTAÇÃO PELA PALAVRA

“O Direito é a justiça e a verdade.”

Victor Hugo (1802 -1885)

Dominar a comunicação em todos os níveis é essencial para o profissional do Direito, visto que sua ferramenta de trabalho, a palavra, se exteriorizada com eficiência, tem o poder de convencer, persuadir e influenciar as pessoas. Tal ação é uma forma de exercer poder sobre os outros, estimulando-os a ver o mundo por uma nova ótica.

O meio jurídico é o da argumentação pela palavra. É com ela que construímos teses ou refutações, faz-se justiça. O pensamento argumentativo está sempre presente no discurso forense, visto que o conflito entre as partes contrárias exige uma sustentação lógica, que por sua vez será analisada pelo juiz, que terá de fundamentar sua decisão.

Desta maneira, o texto jurídico bem elaborado e com forte argumento convence o leitor, devido ao fato de que a argumentação é produzida fazendo uso de técnicas discursivas, de elementos que, na língua, têm o propósito de convencimento.

De acordo com Perelman e Tyteca (2005, p. 252), “[...] a argumentação solicitando uma adesão é antes de tudo uma ação”. Por isso, são necessários os seguintes requisitos para alcançarmos a finalidade de persuadir o leitor a respeito das ideias apresentadas: conhecimento mais amplo possível do assunto tratado no texto, dos recursos de linguagem, do próprio leitor e a seleção dos argumentos que vão ser utilizados. Além disso, jamais perder o foco para quem se está escrevendo, para que se possa produzir um texto bem elaborado, com as solicitações expressas com clareza e argumentação bem construída.

A essência da lei é ordenar, vetar, permitir e punir. O texto jurídico deve ser adequado para solucionar conflitos e não para causá-los, como acontece quando uma norma, ou apenas uma parte dela, é mal redigida.

O JURIDQUÊS

“Se não entendo nada do ato que me aponta o escrivão é por parvoíce ou porque devo sentir-me,

desde o momento inicial da instância, em estado da inferioridade?”

Arnaud (1990, p. 63 apud SOUZA, 2011, p. 28).

Conforme Mendonça (1987, p. 12), a forma clássica do “dizer jurídico”: “[...] são palavras comuns, com significados incomuns para o leigo; palavras e expressões arcaicas ou latinas, jargão, gíria profissional, termos formais ou com significação elástica ou, ainda, a redundância como tentativa de atingir extrema precisão.”

O professor de Direito Penal Felix Valois, em texto escrito na apresentação da obra *Constituição Para Todos*, de Ronie Stone (1998, p. 1), declara que o senso comum elegeu há muito tempo a linguagem jurídica como arresada e confusa, e que, nesta concepção, ela só perderia para o economês. O ilustre docente prossegue relatando que: “[...] do legislador ao mais humilde rábula, passando por tribunais, juízes, doutrinadores, promotores e advogados, todos se esforçam para complicar a palavra, na injustificável ilusão de que falar difícil os torna mais importantes.”

Atualmente alguns profissionais do Direito têm direcionado sua atenção para a questão das normas jurídicas escritas em uma linguagem “opaca”, impenetrável, o que tem gerado muitos debates, vários textos, obras acadêmicas em geral, com o intuito de se repensar as relações entre Direito e linguagem. Neles se percebe a reprovação dos autores à falta de clareza, concisão e precisão e ao pedantismo, que são utilizados por alguns legisladores ao elaborarem as leis, códigos etc.

É fato que algumas peças jurídicas são redigidas de maneira que é impossível

a alguém que não seja parte do meio jurídico compreendê-las. Este estilo rebuscado, denominado juridiquês, impede qualquer possibilidade de conhecimento, ao invés de permitir a compreensão sobre o assunto tratado. Partilha da mesma opinião Gérman Bidart Campos apud Cárcova (1998, p. 37) ao afirmar que:

[...] há normas tão complicadas, tão mal redigidas, tão confusas, de tanta exuberância regulamentarista, de técnica tão deficiente, que até os especialistas da mais alta qualidade e perícia quebram a cabeça para entender o que o autor quis dizer. Como então querer que o comum das pessoas as conheça, as compreenda e as cumpra!

O jurisconsulto Eliasar Rosa é outro profissional do Direito que defende uma linguagem mais clara e menos rebuscada nos textos “jurídicos”. Ele afirma que:

Em verdade, não é a correção a primeira ou maior virtude do estilo. A clareza é que o é, não apenas para o advogado, mas para todos, pois que a linguagem é o meio geral de comunicação, seu fim supremo. Daí por que, quanto mais clara for, mais útil e eficaz ela será para preencher sua finalidade. Quem é obscuro manifesta, desde logo, ou o desejo de não ser facilmente compreendido, ou a inaptidão para se comunicar. (ROSA, 2003 apud SOUZA, 2011, p. 27).

Mais uma citação que também vai ao encontro das ideias defendidas por Bidart Campos e Rosa é de autoria do advogado Kaspary (2003, p. 2), presente no texto eletrônico “Linguagem do Direito”:

O que se critica, e com razão, é o rebuscamento gratuito, oco, balofo, expediente muitas vezes providencial para disfarçar a pobreza das ideias e a inconsistência dos argumentos. O Direito deve sempre ser expresso num idioma bem-feito; conceitualmente preciso, formalmente elegante, discreto e funcional. A arte do jurista é declarar cristalinamente o Direito.

Pode-se deduzir, então, que a linguagem jurídica, em várias situações, não está alcançando o objetivo básico de toda e qualquer forma de linguagem: a comunicação. A maneira excessivamente culta que alguns profissionais insistem em utilizar só agrada a dois tipos de pessoas: a quem dela faz uso e a quem não entende nada, mas acha tudo muito bonito. E, o pior de tudo, a linguagem jurídica está repleta de seguidores dessa forma de “expressão”, já que não podemos chamá-la de comunicação. Para os estudiosos da área, isso não deixa de ser uma estratégia, pois utilizam uma linguagem de difícil compreensão a fim de que ela não possa ser compreendida por “leigos”. (MENDONÇA, 1987, p. 11).

Não se pode esquecer que uma linguagem carente de atualização afasta o orador de seu público, geralmente formado por pessoas afins com a linguagem jurídica, mas também por outras que não dominam este “jargão profissional”. E isso torna esta linguagem, impressa no discurso, ineficaz. Por este motivo Schnaid (1998, p. 299, grifo do autor) afirma que: “A eficácia de um discurso depende não só do orador, mas também em grande parte do auditório, no qual se pretende influir (convencer). A comunicação exige uma ‘linguagem comum’, baseada em símbolos que expressem a mesma coisa para um e outro.”

Como resistência ao juridiquês, a tendência contemporânea é que os textos,

e também a própria linguagem utilizada para expressar ideias da área forense, apresentem cada vez menos termos técnicos, a fim de tornar mais acessível o entendimento dos trâmites da Justiça. Movimentos em prol da simplificação da referida linguagem ganham cada vez mais espaço no cenário internacional. Não é uma iniciativa recente, visto que desde o final dos anos 70 eles têm surgido nos Estados Unidos e na Inglaterra, originários de operadores do Direito, políticos e da própria sociedade civil, para fazer com que informações importantes na relação entre cidadãos, governos e a sociedade em geral sejam expostas de forma cada vez mais precisa e clara. Aqui no Brasil, tais movimentos ainda são tímidos. Registramos o lançamento, em 2005, da “Campanha pela Simplificação do Juridiquês”, promovida pela Associação dos Magistrados Brasileiros. Segundo ela, advogados, procuradores, promotores de justiça, juízes, professores e acadêmicos devem produzir peças judiciais e trabalhos científicos com frases menos rebuscadas, mas sem comprometer o raciocínio jurídico. Porém, ainda não notamos uma mobilização capaz de ocasionar mudanças concretas. Mas acreditamos que isto é apenas uma questão de tempo, pois o crescimento econômico do nosso país e do nível de instrução do povo brasileiro fará com que as exigências de acesso à informação em linguagem clara e precisa estejam na pauta das discussões do poder público e da sociedade civil em breve. Haverá o consenso de que a simplificação da linguagem jurídica trará benefícios a todos os envolvidos neste processo.

O LATIM COMO IDIOMA AUXILIAR DA CIÊNCIA JURÍDICA

“Em linguagem forense há fórmulas consagradas pelo uso e pela praxe”

Xavier (1997, p. 231).

Assim como ocorre em outros setores do conhecimento, o Direito possui uma linguagem particular, específica, com palavras e expressões que encerram significações próprias. Quanto à sua origem, o uso do Latim no meio jurídico se deve à sua raiz no Direito Romano da Antiguidade, codificado pelo francês Dionísio Godofredo, em 1538, responsável por editar o *Corpus Juris Civilis*, conjunto das obras do Direito e leis romanas, organizado por ordem do Imperador Justiniano. No caso do Brasil, o Direito Romano influenciou o Direito Português, ambos trazidos para o nosso país através das ordenações.

Em qualquer obra ligada ao Direito encontramos frases, palavras ou expressões em Latim. Assim, o uso de expressões latinas no campo jurídico apresenta objetivos diversos: demonstrar erudição e apego à tradição, impressionar o leitor, entre outros. Porém, o Latim leva os operadores do Direito a experimentar resultados indesejáveis, com erros de grafia e de concordância, muitas vezes por completo desconhecimento gramatical deste idioma, especialmente em virtude da eliminação do ensino da Língua Latina nos cursos de Direito em nosso país.

Na área jurídica o Latim é indispensável, pois mantém relação de dependência com expressões indicativas de institutos próprios, que são, conforme Silva (2001, p. 487), “[...] conjuntos de regras e princípios jurídicos que regem certas entidades ou certas situações de direito”. Não nos restam dúvidas de que o Latim é um idioma auxiliar da Ciência Jurídica. Todavia, as expressões latinas devem ser usadas no Direito com parcimônia, bom-senso e moderação, dependendo do tipo de destinatário dos textos jurídicos onde elas se inserem, sempre em destaque, com o uso de aspas, itálico ou negrito. Conforme muito bem dito pelo processualista José Carlos Barbosa Moreira (2001, p. 257), “[...] o uso do Latim, entretanto, constitui terreno minado, onde com frequência são vítimas de acidentes os que a ele se lançam sem equipamento necessário”.

A REDAÇÃO OFICIAL E A LINGUAGEM

“Escrever bem é a arte de cortar palavras”.

Drummond de Andrade (1902-1987)

No serviço público, somente atos que estejam expressamente previstos em lei podem ser praticados. Por esta razão, a redação oficial é elaborada sempre em nome deste serviço e em atendimento ao interesse geral dos cidadãos. A redação dos textos legais deve seguir, basicamente, as recomendações expostas na Lei Complementar n. 95, de 26 de fevereiro de 1998, que ditou normas gerais e estabeleceu padrões para a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação da legislação federal. Esta lei foi alterada pela Lei Complementar n. 107, de 26 de abril de 2001, em cumprimento ao disposto no parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal.

O art. 11, *caput*, da referida lei determina que a redação do texto legal se pautela pela “clareza, precisão e ordem lógica”. Há ainda que se observar na redação legislativa: a clareza, que torna o texto inteligível; a precisão, que complementa a clareza; a coerência, que implica a exposição de ideias bem elaboradas, que tratam do mesmo tema do início ao fim do texto em sequência lógica e ordenada; a concisão, alcançada quando se apresenta a ideia com o mínimo de palavras possível, uso de frases breves, eliminação dos vocábulos desnecessários e na substituição de palavras e termos longos por outros mais curtos; e finalmente a consistência, decorrente do emprego do mesmo padrão e do mesmo estilo na redação do texto, o que evita a contradição ou dubiedade entre as ideias expostas.

Quem comunica é sempre o Serviço Público; o que se comunica é sempre algum assunto relativo às atribuições do órgão que faz a comunicação; o destinatário dessa comunicação ou é o público, o conjunto dos cidadãos, ou outro órgão público, do Executivo ou dos outros Poderes da União. Por isso, há a necessidade de que o texto legal possa ser lido e compreendido pelo maior número possível de pessoas.

Facilitar o entendimento dos textos legislativos é uma maneira de aproximar

a população e favorecer o cumprimento das leis e aplicação de sanções, caso as mesmas não sejam cumpridas, diminuindo assim esforços desnecessários em outra instância, inclusive dos Poderes Executivo e Judiciário. Não se concebe um ato normativo redigido de forma obscura, que dificulte ou impossibilite sua compreensão. A transparência do sentido dos atos normativos, bem como sua inteligibilidade, são requisitos do próprio Estado de Direito: é inaceitável que um texto legal não seja entendido pelos cidadãos. As comunicações que partem dos órgãos públicos federais devem ser compreendidas por todo e qualquer cidadão brasileiro. Se a administração federal é única, as comunicações que expede devem seguir o mesmo padrão.

O USO DA LINGUAGEM JURÍDICA

“Aprendemos no céu o estilo da disposição, e também o das palavras.

As estrelas são muito distintas e muito claras. Assim há de ser o estilo (...) muito distinto e muito claro. E nem por isso temais que pareça o estilo baixo; as estrelas são muito distintas e muito claras, e altíssimas. O estilo pode ser muito claro

e muito alto; tão claro que o entendam os que não sabem e tão alto que tenham muito que entender os que sabem.”

Pe. Antonio Vieira (1608-1697) apud Maciel (2007)

O Direito é uma ciência que mantém uma relação muito próxima às suas tradições. Como exemplo disso temos a insistência de alguns operadores em manter um vocabulário excessivamente rebuscado, repleto de termos técnicos e que atrapalha o andamento de um processo. Tal atitude dificulta muito o entendimento e afasta do universo jurídico uma grande parcela do povo brasileiro, cujo grau de escolaridade é precário. Uma linguagem com terminologias tão técnicas não contribui, em nada, para a aplicabilidade da Justiça. Pelo contrário, mas, infelizmente, algumas pessoas acreditam que isso seja demonstração de um patamar cultural superior, e, às vezes, este tipo de linguagem com excesso de rebuscamento se torna incompreensível até para profissionais da área.

Sendo o Direito uma ciência que trata das normas obrigatórias, das leis que disciplinam as relações dos homens na sociedade, deveria utilizar-se de um vocabulário acessível a todos, sem exibicionismos ou vaidades; e não fazer uso de uma linguagem tão técnica, própria, hermética. É fato que usar termos antiquados, obsoletos não é uma demonstração de sabedoria; mas sim, de falta dela. Como muito bem dito pelo poeta Thiago de Mello, “falar difícil é fácil. O difícil é falar fácil”. (MAIA, 2010). Assim, no modo de se escrever no campo jurídico existe uma precaução em adaptar a linguagem e adorná-la de maneira que ela se transforme em um código, cuja decodificação é possível apenas ao pequeno grupo que compõe este universo.

A linguagem deve ser usada para socializar o conhecimento, e não como manifestação de poder, como instrumento pelo qual se afasta da discussão as pessoas que não possuem condições de decodificá-la. Para aqueles que não demonstram nenhum compromisso com a democratização do acesso à Justiça, é realmente interessante que o universo jurídico continue falando apenas para si mesmo.

O ATO COMUNICATIVO JURÍDICO

“Pensa como pensam os sábios, mas fala como falam as pessoas simples”.

Aristóteles, 384 a.C.

O ato comunicativo jurídico não utiliza a linguagem apenas enquanto língua, mas também, e principalmente, a utiliza como discurso. Tal ato exige a construção de uma fala que seja capaz de convencer o julgador a respeito da veracidade do “real” que se pretende provar. Em virtude disso, a linguagem jurídica vale-se dos princípios da lógica clássica para organização do pensamento. Segundo São Tomás de Aquino, “lógica é a arte de pensar em ordem, facilmente e sem erros”. E sem a lógica, a linguagem jurídica não atingiria seu objetivo principal: argumentar para convencer. Por isso, para o operador do Direito é fundamental pensar de forma lógica, encontrar ideias e organizá-las, para que possa escrever bem.

O Direito é uma ciência que rege a conduta das pessoas, valendo-se de uma linguagem prescritiva e descritiva. Deste modo, quando há interesses em conflito ou uma ação humana fere os valores da norma jurídica, exigindo reparação dos mesmos, surge a lide, criando a polêmica na relação entre os interlocutores do processo. Neste confronto, a linguagem torna-se mais persuasiva por objetivar o convencimento do julgador que, por sua vez, acautela-se da forma de sua decisão, explicando os mecanismos racionais pelos quais decide na motivação da sentença.

ANÁLISE DA LINGUAGEM JURÍDICA

“A palavra forma o homem, separa-o dos animais, permite a expressão da justiça, promove a cultura e a civilização.

A capacidade discursiva é, pois, o sinal mais importante da razão humana.”

Sócrates, 436-338 a.C.

Ao analisarmos a linguagem jurídica como um todo, percebe-se que esta ainda é definida por alguns doutrinadores como intangível, intocável, visto que o vocabulário utilizado no exercício da atividade jurisdicional é apresentado com peculiaridades,

com termos que só são utilizados por ela. Em virtude disso, há a falsa ideia de que para falar bem devemos falar difícil. Assim, quem se expressa de forma prolixa e rebuscada é considerado mais culto, inteligente e digno de maior respeito; e procura se diferenciar do grupo de incultos que utiliza um estilo informal, mas se afasta do destinatário, o povo. Esquece, porém, que as sentenças jurídicas não são destinadas somente aos especialistas. Esquece também que o bom advogado é avaliado pelos argumentos que utiliza e pela qualidade de persuasão com que os torna convincentes, e não pela sofisticação de sua linguagem. A atividade jurídica, como já dito, tem o cidadão como destinatário. A partir do momento em que uma das partes não consegue compreender a mensagem, o intuito da comunicação falhou. É fato que o uso de uma linguagem mais viva, mais dinâmica, menos obscura, mais precisa e compreensível não desrespeita de maneira alguma as normas do Direito como ciência, e sim facilita a vida, o acesso à Justiça do indivíduo leigo, pois usa um repertório comum entre as partes, objeto de atenção de muitos operadores do Direito nas últimas décadas.

A língua é um código social, de caráter mutável, que sofre alterações constantes. Se os indivíduos mudam, a língua também o faz. E esta imutabilidade, segundo a Linguística, comprova a natureza e a essência da linguagem. Afirma o linguista americano Steven Fischer, em entrevista para a revista *Veja*, de 5 de abril de 2000:

Idiomas não são pedras mas esponjas. Não se deve tentar impedir o enriquecimento do idioma. É assim que as línguas sobrevivem, mudando continuamente. As transformações sofridas pelo português brasileiro são uma prova de sua força, não da sua fraqueza. (SALGADO, 2000, p. 14).

Machado de Assis (1997, p. 37), que dispensa apresentações, já abordava o problema da língua e sua expressão:

Não há dúvida de que as línguas se aumentam e alteram com o tempo e as necessidades dos usos e costumes. Querer que a nossa pare no século de quinhentos, é um erro igual ao de afirmar que a sua transplantação para a América não lhe inseriu riquezas novas. A este respeito a influência do povo é decisiva. Há, portanto, certos modos de dizer, locuções novas, que de força entram no domínio do estilo e ganham direito de cidade. Mas se isto é verdadeiro o princípio que dele se deduz, não me parece aceitável a opinião que admite todas as alterações da linguagem, ainda aqueles que destroem as leis da sintaxe e a essencial pureza do idioma. A influência popular tem um limite, e o escritor não está obrigado a receber e dar curso a tudo o que o abuso, o capricho e a moda inventaram e fazem correr. Pelo contrário, ele exerce também uma grande parte de influência a este respeito, depurando a linguagem do povo e aperfeiçoando-lhe a razão [...] Escrever como Azurara ou Fernando Mendes seria hoje um anacronismo intolerável. Cada tempo tem seu estilo. Mas estudar-lhes as formas mais apuradas da linguagem, desentranhar deles mil riquezas, que, à força de velhas e fazem novas -, não me parece que se deva desprezar. Nem tudo tinham os antigos, nem tudo tem os modernos; com os haveres de uns e outros é que se enriquece o pecúlio comum.

É lógico que a utilização de vocábulos que estão em desuso e de construções sintáticas típicas do século XIX - períodos exageradamente extensos, repletos de vírgulas e pontos-e-vírgulas - prejudicam a compreensão do homem comum

contemporâneo quando este consulta um texto legal. Lembramos isso aos muitos operadores do Direito que ainda redigem suas peças jurídicas desta maneira, demonstrando resistência à linguagem atual, insistindo em manter o vocabulário e o latinismo apresentados em textos de outras épocas, sem deixar de mencionar aqui a vaidade que cerca alguns deles.

Ao fazermos uma retrospectiva a respeito da linguagem jurídica, percebemos que, não obstante todo avanço da tecnologia e mudanças na nossa língua materna, a linguagem forense permanece com os mesmos termos técnicos, e o acesso à Justiça encontra aqui uma barreira substancial numa relação linguística que envolve pólos dissemelhantes e dissonantes. Podemos afirmar, portanto, que seu processo de desenvolvimento vem sendo lento em demasia. E não nos restam dúvidas de que isso é altamente prejudicial para as instituições e para o próprio sistema de comunicação, pois a linguagem jurídica representa um sistema organizacional, vinculado a um sistema de normas.

Linguagem opaca

O Direito, que atua como uma lógica da vida social, como um livreto, como uma partitura, paradoxalmente não é conhecido, ou não é compreendido, pelo atores em cena. Estes realizam certos rituais, imitam condutas, reproduzem certos gestos, com pouca ou nenhuma percepção de seus significados e alcances.

Cárcova (1998, p.14).

A linguagem forense é considerada por alguns linguistas como opaca por não interagir com a sociedade, que a qualifica como uma forma da língua repleta de arcaísmos, peculiaridades, vocábulos exageradamente herméticos e preciosismos vazios de significação.

Mesmo que seja fato que Direito e linguagem formem um par indissociável, não é fácil aceitar que a linguagem seja um elemento que distancie o cidadão comum do Direito. E este distanciamento vem ocorrendo há tempos. Juristas vêm discutindo sobre o desconhecimento do conteúdo das normas jurídicas pelo homem médio e este desconhecimento é o tema tratado pelo juriconsulto argentino Cárcova (1998, p. 14, grifo do autor), em sua obra “A Opacidade do Direito”, onde demonstra que,

[...] entre o Direito e o seu destinatário, existe uma barreira “opaca” que os distancia, impossibilitando aquele último de absorver do primeiro os seus conteúdos e sentidos, entender os seus processos e instrumentos, tornando-o, por isso, incapaz de dele se beneficiar como seria esperado. Existe, pois, uma opacidade do jurídico.

O pior é que este fato não seja considerado relevante por muitos dos envolvidos na elaboração das normas jurídicas. O cidadão comum pode até mesmo conhecê-las, mas não as compreende, não as utiliza como fonte de consulta quando necessário. Segundo John Rawls (2000) em sua obra “O liberalismo político”, todos os cidadãos são livres e iguais, e também é necessário reconhecer e ratificar que a linguagem

deve ser acessível e compreensível, de modo geral, a todos que dela procuram se beneficiar.

Presumir que tais normas sejam do conhecimento de toda a sociedade também é objeto de questionamentos. E existe fundamento nisso, visto que é praticamente impossível conceber, a qualquer indivíduo, seja ele operador do Direito ou não, que todos de uma dada comunidade conheçam todas as referidas normas. Nas palavras do constitucionalista argentino Gérman Bidart Campos apud Cárcova, (1998, p. 37).

Nossa sociedade está inundada de normas de toda classe, de toda hierarquia, até da mais inferior. Somente a repetida estupidez de que, por uma presunção *juris et de jure*, as leis são conhecidas por todos, pode colaborar para a miopia da aplicação rígida e fria do axioma. Ora, a realidade nos diz que não são conhecidas por ninguém ou que o são por muito poucos.

Outro autor que também questiona a presunção acima citada é o ilustre jurista Eugênio Raúl Zaffaroni (1987 apud SOUZA, 2003), quando afirma que compreender uma norma não implica só conhecê-la. O conhecimento é um grau inferior à compreensão. Já o francês André Jean Arnaud (apud SOUZA, 2003), doutor em Direito, questiona a real necessidade de se usar uma linguagem jurídica obscura e, muitas vezes, ininteligível para o leigo. Para ele, seria mesmo uma necessidade ou uma atitude premeditada?

De acordo com o sociólogo Henri Lévy-Bruhl, há ainda uma doutrina no Direito que, mesmo nos dias de hoje, defende o caráter estável e perpétuo das normas jurídicas. O autor discorda desta afirmação (assim como a autora deste artigo), enfatizando que:

[...] se o direito emana do grupo social, não poderia ter mais estabilidade que esse mesmo grupo. Ora, um agrupamento humano não é senão uma reunião mais ou menos natural, voluntária ou fortuita, de indivíduos de sexo e idades diferentes, grupo que nunca permanece semelhante a si mesmo, uma vez que os elementos de que se compõe modificam-se a todo instante pelo efeito do tempo [...] Como o Direito, sendo a expressão da vontade de um grupo, poderia ser imutável, enquanto o grupo modifica-se constantemente? (LÉVY-BRUHL, 1988 apud SOUZA, 2003, p. 29).

O que se defende neste artigo é a importância da inteligibilidade textual. Numa perspectiva linguística e não jurídica, demonstra-se que é possível a elaboração de textos forenses com linguagem clara, precisa e concisa, livre do verniz erudito e do preciosismo ainda tão cultuados por muitos da área jurídica, sem que se ignorem o aspecto formal da língua e o vocabulário técnico desta área, com o intuito de melhorar substancialmente a relação entre o homem médio e o Direito.

A LINGUAGEM JURÍDICA NA UNIVERSIDADE

“Só engrandecemos o nosso direito à vida cumprindo o nosso dever de cidadãos do mundo.”

O operador do Direito tem a responsabilidade social de aplicar a linguagem técnica forense de maneira eficiente. Para que isso ocorra, deve aprender a utilizá-la corretamente já no seio da Universidade, visto que esta, conforme exigido nas Diretrizes Curriculares do Curso de Direito, elaboradas a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 20.12.1996), com indicações fornecidas pelo Parecer n.º 776/97 da Câmara de Educação Superior (CES), apresentado a seguir, tem a obrigação moral de formar cidadãos críticos e conscientes:

O perfil desejado do formando de Direito repousa em uma sólida formação geral e humanística, com capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valoração dos fenômenos jurídico-sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe, favoreça a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, além da qualificação para a vida, o trabalho e o desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2000, p. 3).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo o Professor Luís Roberto Barroso (2007), “O mundo do Direito é o mundo da linguagem, falada e escrita”. Em qualquer meio de manifestação nessa área o texto se faz presente, com o objetivo de persuadir e convencer seu receptor. É fundamental que o profissional do Direito conheça e domine o uso da palavra, sua ferramenta básica de trabalho, indispensável para a sua vida profissional e para a garantia da cidadania.

Entretanto, a escrita jurídica deve ser simples, objetiva, sem pedantismos e exercícios de virtuosismos, enfim, nunca uma demonstração de conhecimento restrito a poucas pessoas, uma apresentação da exuberância intelectual de seu autor. Sua eficácia está na escolha e utilização de palavras precisas: escrever pouco, mas com a noção exata do que se quer dizer.

A diretriz contemporânea é a simplicidade na elaboração de textos jurídicos. Mas isso não significa pobreza de vocabulário nem a supressão de informações necessárias ao caso. Há leis de legibilidade para as palavras e a redundância e a ambiguidade são pecados que devem ser evitados. Quanto ao vocabulário jurídico, é requisito indispensável para que as ideias do texto sejam apresentadas de forma adequada, com precisão de significado. Por isso, este vocabulário deve ser simples, embora formal, técnico, mas sem exageros. O excesso de linguagem técnica revela superficialidade, ao contrário de demonstrar competência de quem escreve.

Além do mais, não podemos nos esquecer jamais que um texto jurídico deve ser eficaz, para que possa atingir seu objetivo. Mas deve ser conciso, pois ao manter um texto longo, o requerente corre o risco de obter o efeito mais indesejável do mundo jurídico: ter a sua mensagem desprezada pelo destinatário.

Nossa sociedade necessita que a linguagem utilizada no sistema jurídico

seja clara, objetiva e mais acessível à população, a fim de que possa atender aos anseios desta, proporcionar rapidez e eficácia nos trâmites. Uma escrita prolixa e excessivamente rebuscada afeta a prestação jurisdicional. Leis são criadas para orientar a vida em sociedade e devem ser observadas, respeitadas e aplicadas por todos.

Diante do exposto, ressalta-se que a simplificação da linguagem jurídica é aconselhável, trará benefícios a todos os envolvidos e irá aproximar esse tipo de linguagem à população. Assim, ela passa a ser um instrumento fundamental para a compreensão do funcionamento e da atuação do Poder Judiciário como um todo.

O principal foco nesta questão é conhecer o ponto de equilíbrio entre simplicidade e precisão. Termos técnicos devem ser mantidos, pois têm significados próprios. É isso que recomendam não somente os bons autores, mas também o próprio bom senso.

Em resumo, o operador do Direito que redige de maneira correta, que expõe de maneira harmoniosa suas teses, com clareza, coerência e objetividade, comunica-se bem, atinge sua meta. Esse profissional contribui para o bom andamento e o acesso à Justiça. Faz Justiça.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. **A poética clássica**. Tradução direta do grego e do latim de Jaime Bruna. 13 ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

ARRUDÃO, Bias. O juridiquês no banco dos réus. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, ano 1, n. 2, p. 18-23, jun/dez. 2007.

ASSIS, Machado de. Instinto de Nacionalidade. In: **Obra completa**. Rio de Janeiro, Agullar, 1997. (Publicado originalmente em Novo Mundo, 24 março de 1873).

ASSOCIAÇÃO DOS MAGISTRADOS BRASILEIROS. **Campanha para a Simplificação da Linguagem Jurídica**. Disponível em: <http://www.amb.com.br/portal/juridiques/book_premiados.pdf>. Acesso em: 10 out. 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.

BARROSO, Luis Roberto. **O direito, as emoções e as palavras**. 12 fev. 2007. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/dePeso/16,MI35437,71043-O+direito+as+emocoes+e+as+palavras>>. Acesso em: 20 set 2011

BECHARA, Evanildo. **Moderna gramática portuguesa**: atualizada pelo novo acordo ortográfico. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BIDERMAN, Maria Tereza C. **Teoria linguística**: Leitura e Crítica. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico**: lições de filosofia do direito. Compiladas por Nello Morra; tradução e notas por Marcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo, Ícone. 1999.

BORGES JUNIOR, Fernando Luiz de O. **Repensando a linguagem jurídica**. Disponível em: <<http://>>

www.amb.com.br/portal/juridiques/RepensandoaLinguagemJuridica.doc - Acesso em: 11 out. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Superior. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito [CEED]. Comissão de consultores. **Diretrizes curriculares do curso de direito**. Brasília, 13 e 14 jul. 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em: 24 set. 2011.

CAMPELLINI, Marília. **Campanha pode extinguir linguagem rebuscada nos meios jurídicos**. 15 abr. 2005. Disponível em: <http://www.tj.ms.gov.br/noticias/materia.php?cod=6766>. Acesso em: 25 set. 2011.

CÁRCOVA, Carlos Maria. **A opacidade do direito**. Tradução: Edílson Alkmim Cunha. São Paulo: LTr, 1998.

CARVALHO; Paulo César de. Discurso em julgamento. **Revista Discutindo Língua Portuguesa**, São Paulo, ano I, n. 3, p.46-9, 2007.

FETZNER, Néli Luiza. A linguagem jurídica à luz do século XXI. In: FETZNER, Néli Luiza Cavaliere; PALADINO, Valquiria da Cunha (Org.). **Argumentação jurídica: Teoria e Prática** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2006. p. 1-10.

FREITAS, Fernanda. A simplificação da linguagem jurídica como prática significativa de leitura: uma análise de sentenças forenses da comarca de campina Grande – PB no contexto do letramento. In: ENCONTRO NACIONAL DE LETRAMENTO ENALEF, 2008, **Anais...** João Pessoa, 2008.

GERMANO, Alexandre Moreira. Técnica de redação forense. São Paulo: Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, 2005.

GANDHI, Mohandas Karamchand. **Frases e Pensamentos de Mahatma Gandhi**. Disponível em: <<http://kdfrases.com/autor/mahatma-gandhi/20>>. Acesso em: 13 out. 2011.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOLD, Miriam, SEGAL, Marcelo. **Português instrumental para cursos de direito: como elaborar textos jurídicos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2008.

GONÇALVES, Rodrigo Tadeu Gonçalves. Humboldt e o Relativismo Linguístico. **Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 35, p. 1700-1709, 2006. Disponível em: < <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/edicoesanteriores/4publica-estudos-2006/sistema06/1038.pdf> >. Acesso em: 12 out 2011.

HUGO, Victor Marie. **O Facto e o Direito**. Disponível em: < <http://www.citador.pt/textos/o-facto-e-o-direito-victor-marie-hugo> >. Acesso em: 10 out. 2011.

KASPARY, Alberto J. **Linguagem do direito**. 2003. Disponível em: < http://dc439.4shared.com/doc/_xmoM4pj/preview.html>. Acesso em: 13 out. 2011.

KOHEM, Roberto Lubianca. A opção por uma linguagem jurídica descomplicada. **Administração da Justiça**: Revista online. 20 set. 2011. Disponível em: <<http://www.ibrajus.org.br/revista/artigo.asp?idArtigo=225>>. Acesso em: 15 out. 2011.

LIMA, Raimundo Ferreira de. **A simplificação da linguagem jurídica como forma de possibilitar um maior e melhor acesso à justiça pelos cidadãos de baixa instrução**. Disponível em: < <http://www.cesrei.com.br/ojs/index.php/orbis/article/viewFile/21/16>>. Acesso em: 11 out. 2011.

MACIEL, Roger Luiz. Linguagem jurídica: é difícil escrever direito?. **Jus Navigandi, Teresina**, ano 12,

n. 1478, 19 jul. 2007. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/10169>>. Acesso em: 26 out. 2012

MAIA, Márcio Barbosa. **Falar difícil**: Rui Barbosa, o ladrão de galinhas e o juridiquês. 23 maio, 2010. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2010-mai-23/rui-barbosa-ladrao-galinhas-juridiques-decano-unb>>. Acesso em: 11 out. 2011.

MEIRELLES, Cecília. Romance LIII ou Das palavras aéreas. In: **Obra Poética**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1987. Disponível em:< <http://www.algumapoesia.com.br/poesia3/poesianet278.htm>> Acesso em: 11. Out. 2011.

MENDONÇA, Neide R. de Souza. **Desburocratização linguística**: como simplificar textos administrativos. São Paulo: Pioneira, 1987.

MELLINKOFF, David. **The language of the law**. Boston: Resource Publications, 2004.

MOREIRA, Nedriane Scaratti et al. Linguagem jurídica: termos técnicos e juridiquês. **UNESC&Ciencia-ACSA**, Joaçaba, v.1, n.2, p. 139-46, jul./dez. 2010. Disponível em: < http://editora.unoesc.edu.br/index.php/acsa/article/view/193/pdf_89>. Acesso em: 11 out. 2011.

MOREIRA, José Carlos Barbosa. A linguagem forense. In: **Temas de direito processual civil**. São Paulo: Saraiva, 2001.

NASCIMENTO, Edmundo Dantés. **Linguagem forense**: a língua portuguesa aplicada à linguagem do foro. 12. ed. rev.e atual., São Paulo: Saraiva, 2010.

NUNES, Rizzatto. **Manual de introdução ao estudo do direito**. São Paulo: Saraiva, 2006.

OLIVEIRA, Alexandre Vidigal de. Processo virtual e morosidade real. **Administração da Justiça**: Revista online. 24 mar. 2008. Disponível em: < <http://www.ibrajus.org.br/revista/artigo.asp?idArtigo=57>>. Acesso em: 10 out. 2011.

PERELMAN, Chaim; TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação**: a nova retórica. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PETRI, Maria José Constantino. **Manual de linguagem jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2008.

PIZZINGA, Rodolfo Domenico. O **pensamento do ultimo criador de sistemas filosóficos**: Hegel. (Monografia pública, 2008). Disponível em:< <http://svmmvmbonvm.org/hegel.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2011.

RAWLS, John. **Liberalismo político**. Tradução Dinah de Abreu Azevedo. Revisão de tradução Álvaro de Vita. 2. ed. São Paulo: Ática, 2000.

REIS, André. **Linguagem jurídica**: simplicidade e foco. 16 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/textosjuridicos/1981741>>. Acesso em: 10 out. 2011.

SCHNAID, David. **Filosofia do Direito e Interpretação**. Londrina: UEL, 1998.

SALGADO, Eduardo. O fim do português. **Veja**, São Paulo, Edição 1.643, ano 33, n. 14, p. 11-5, abr. 2000. Disponível em:< <http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 12 out 2011.

SIEGEL, Alan. **Let's simplify legal jargon!** (Filmed Feb 2010, Talk. In Less Than 6 Minute). Available in:< http://www.ted.com/talks/alan_siegel_let_s_simplify_legal_jargon.html>. Access: 11 out. 2011.

SILVA, Oscar José de Plácido e. **Vocabulário jurídico**. 18. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001.

SOARES, Luiz Eduardo. A ética e o intelectual no século XXI ou a arte de cultivar desertos privados. In: **O desafio ético**. Rio de Janeiro: Garamond, 2000.

SOUZA, Anderson Freire de. **A linguagem no direito**. p. 24-36. Disponível em <http://www.facape.br/anderson/ied/A_linguagem_no_Direito.pdf>. Acesso em: 12 out. 2011.

STONE, Ronnie Frank Torres. **Constituição para todos**. Manaus: Valer Editora. 1998.

TRUBILHANO, Fábio. **Linguagem jurídica e argumentação**: teoria e prática. São Paulo: Atlas, 2010.

VON JHERING, Rudolf. **O espírito do direito romano**: nas diversas fases de seu desenvolvimento. Trad. Rafael Benaion. Rio de Janeiro: Alba, 1943.

XAVIER, Ronaldo Caldeira. **Português no direito**. 15. ed., Rio de Janeiro: Forense, 1997.

ZILBERKNOP, L. S. MARTINS, D. S. **Português Instrumental**: de acordo com as normas da ABNT. 29. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

ANGOLA E BRASIL – PODER E DISCURSO POLÍTICO: A CONSTITUIÇÃO DO *ETHOS* DISCURSIVO DE PRONUNCIAMENTOS PRESIDENCIAIS

Patrícia Martins Mafra

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

São Paulo – São Paulo

RESUMO: Busca-se, nesta pesquisa, com base na teoria da Análise do Discurso (AD) de linha francesa, com observação da pesquisa de Maingueneau (2008) e Charaudeau (2008), analisar a constituição do *ethos* discursivo dos pronunciamentos presidenciais dos países lusófonos Angola e Brasil, da década de 1990. Angola e Brasil têm um passado em comum e trazem semelhanças resultantes das ações do período da colonização portuguesa. Dentre essas podemos citar a língua portuguesa como elemento unificador, o sacrifício e a escravidão imposta aos seus nativos por lucros financeiros, a fim de sustentar a metrópole colonizadora. Especificamente, os *corpora* da pesquisa são constituídos pelo pronunciamento do Senhor José Eduardo dos Santos, Presidente da República de Angola, na assinatura do Acordo de Lusaka, em 1994 e pelo pronunciamento do *Senhor Fernando Collor de Mello, Presidente da República Federativa do Brasil, na cerimônia de posse no Congresso Nacional, em 1990*. Para tanto, essa análise visa à identificação de semelhanças e de diferenças da constituição do *ethos* dos referidos discursos, a partir do contexto

histórico e situacional, dos procedimentos linguísticos e das representações sociais acerca da legitimidade, por meio de eleições democráticas, da credibilidade e da identificação do sujeito político. Os resultados apontam que há semelhanças e diferenças na construção do *ethos* discursivo dos *corpora* em questão, e que as mesmas assinalam diferentes efeitos de sentido nos coenunciadores.

PALAVRAS-CHAVE: Lusofonia. Análise do Discurso. *Ethos* Discursivo. Discurso Político. Efeitos de Sentido.

ANGOLA E BRASIL - POWER AND POLITICAL DISCOURSE: THE DISCURSIVE *ETHOS* CONSTITUTION OF PRESIDENTIAL PRONOUNCEMENTS

ABSTRACT: The objective, in this research, based on the discourse analysis (DA) from French line, based on Maingueneau's (2008) and Charaudeau's (2008) researches viewpoints, is to analyze the constitution of the discursive *ethos* of presidential pronouncements of lusophone countries Angola and Brazil, in the 1990s. Angola and Brazil have an interconnected past and carry similarities resulting from the Portuguese colonization period. Among those, we can mention the Portuguese language as an unifying element, the sacrifice and the

imposed slavery to their natives in order to financial profits, with the view to sustain the colonizing metropole. Specifically, the corpuses of the research are constituted by Mr. José Eduardo dos Santos pronouncement, President of the Republic of Angola, the signing of Lusaka's agreement, in 1994 and the pronouncement of Mr. Fernando Collor de Mello, President of the Federative Republic of Brazil, the swearing-in ceremony of National Congress, in 1990. Therefore, this analysis aims to identify the ethos constitution similarities and differences of already mentioned discourse, from the historical and situational context, the linguistic processes and social representations concerning legitimacy, through democratic elections, the credibility and identification of the political subject. The results show that there are similarities and differences between the construction of discursive ethos and the corpuses in question, in addition to that, they point out different effects of meaning in the co-enunciators.

KEYWORDS: Lusophony. Discourse analysis. Discursive ethos. Political discourse. Meaning effects.

1 | INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho diz respeito a momentos políticos de transição ocorridos nos países lusófonos, Angola e Brasil, respectivamente, na década de 90, expressos em discursos presidenciais. Momentos que trazem a similaridade da abertura democrática em ambas as nações.

Angola e Brasil têm um passado em comum e trazem semelhanças resultantes das ações do período da colonização portuguesa. Dentre essas podemos citar a língua portuguesa como elemento unificador, o sacrifício e a escravidão imposta aos seus nativos por lucros financeiros, a fim de sustentar a metrópole colonizadora e as várias intervenções de outros países por interesses comerciais.

De acordo com Menezes (2000), deve-se levar em conta que o período da colonização portuguesa, apesar de ter deixado como herança o atraso econômico e social em Angola e no Brasil, legou similar identificação a esses dois países ao impor a língua portuguesa, tendo em vista ser o aspecto linguístico o elemento fundador do discurso e criador de uma consciência verbal, capaz de unir cada indivíduo aos membros de seu grupo social (KOCH, 2007). Dessa forma, o discurso, intimamente vinculado à produção de uma identidade é o instrumento primordial e marcante na busca da dignidade do povo angolano e do povo brasileiro, no referido momento histórico.

De um lado Angola: colonizada e subjugada até 1975, vivendo uma severa crise econômica e social e em busca de um entendimento entre instituições e tribos, para que se configurassem a instância política e a instância cidadã, a partir da pretensão da instauração da paz e da democracia. Do outro, Brasil: em pleno século XX – década de 90 – tentando se colocar democraticamente em meio a uma grave crise econômica.

O discurso proferido pelo presidente da República de Angola e pelo presidente do Brasil, nesse trabalho analisados, evidenciam que tanto o povo angolano, quanto o povo brasileiro, constituídos identitariamente de formas diferentes, apesar de muitos fatores em comum, trazem heranças sociais e reagem de diferentes maneiras diante dos discursos que lhes são apresentados.

Assim, temos como objetivo geral analisar a construção do *ethos* discursivo do pronunciamento do Senhor José Eduardo dos Santos, Presidente da República de Angola, na assinatura do Acordo de Lusaka, em 20 de novembro de 1994 e a construção do *ethos* discursivo do pronunciamento do Senhor Fernando Collor de Mello, Presidente da República Federativa do Brasil, na cerimônia de posse no Congresso Nacional, em 15 de março de 1990. Temos, também como objetivos específicos identificar algumas semelhanças e algumas diferenças que constituem o *ethos* discursivo desses discursos presidenciais e se elas interferem na produção do efeito de sentido dos referidos pronunciamentos.

O quadro teórico da pesquisa está baseado na Análise do Discurso (AD) de linha francesa, tendo como fundador Michel Pêcheux, com observação na pesquisa de Maingueneau (2008) e de Charaudeau (2008).

A partir da observação dos objetivos e da fundamentação teórica, tecemos as considerações finais a partir de dados analisados no recorte evidenciado neste trabalho.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO SÓCIO-HISTÓRICA: ANGOLA E BRASIL

2.1 Angola: colonização perversa – da chegada do colonizador à independência

Para a compreensão do sentido do discurso político, o que ele representa em termos de visão de mundo e da ação que o mesmo propõe, se faz necessário entendê-lo no seu contexto histórico e situacional. Dessa forma, apresentaremos uma síntese do processo de estruturação social e política de Angola e do Brasil, que vai desde a chegada do colonizador até o momento atual do pronunciamento dos discursos propostos nos *corpora* de análise.

Logo após a chegada às terras de Angola – África, em 1482, os portugueses perceberam que poderiam dominar o território angolano para exploração presente e futura, a começar pela “necessidade espiritual” de converter os pagãos locais à crença católica européia, uma vez que o pensamento escolástico em vigor, oriundo da época das Cruzadas, determinava que a primeira missão dos navegadores fosse a evangelização dos povos não crentes. Para que Portugal sustentasse a posição de colonizador do território, um grande número de padres foi trazido pelo colonizador, ocasionando um intenso processo missionário em Angola, apesar da recusa das tribos autóctones.

Até meados no século XIX, Angola era vista pelo colonizador como fonte de

mão de obra escrava e, assim, se beneficiou das diferenças tribais locais para capturar vidas humanas para a comercialização. Com a independência do Brasil, em 1822, Portugal chegou a fazer esforços para a melhoria das relações com o território angolano, contudo, essa prática permaneceu até o final do século XIX. As fronteiras angolanas são o resultado de acordos entre os colonialistas mundiais do século XIX.

Com o tempo, devido à política de repressão, os africanos foram abandonando a posição de conformismo com a situação e a partir da década de 50 foram criados vários movimentos nacionalistas que tinham por objetivo a libertação de Angola.

Em meio de estratégias políticas entre 11 e 15 de janeiro de 1975, foram debatidos e assinados os acordos de Alvor em Portugal, estabelecendo um período de transição que iria de janeiro a novembro, no qual o governo seria exercido por representantes do FNLA (Frente Nacional de Libertação de Angola), MPLA (Movimento Popular para a Libertação de Angola), da UNITA (União Nacional para a Independência Total de Angola) e do Governo português.

Devido ao acordo, uma intensa evasão humana e de recursos ocorreu em Angola por receio da chegada do “socialismo” e do “comunismo”. Tal fato gerou um gravíssimo impacto sobre a nova economia que estava para ser criada (MENEZES 2000).

No transcorrer do acordo, por desentendimento explícito entre a FNLA e MPLA, um confronto armado foi seguido. Como resultado, com a ajuda da população, o MPLA expulsou do Governo de Transição os membros do FNLA e da UNITA e iniciou uma ofensiva para a conquista do país, que foi tomado militarmente. Assim, no dia 11 de novembro de 1975, Agostinho Neto, líder máximo do MPLA, proclama a República Popular de Angola e torna-se o primeiro presidente com mandato indeterminado. Com sua morte, em setembro de 1979, foi sucedido pelo engenheiro José Eduardo dos Santos, segundo líder do movimento.

De acordo com Menezes (2000), apesar de as eleições não constituírem por si o fim, elas estabeleceram uma parte importante de um processo de desenvolvimento democrático em Angola.

2.2 Brasil: escambo e escravidão – da chegada do colonizador à independência

Em abril de 1500, Pedro Álvares Cabral chegou à Bahia de Todos os Santos (litoral da Bahia), tomou posse oficial das terras brasileiras e rumou para o objetivo principal de sua expedição: comercializar na Índia.

A religião foi demarcada a católica como a do colonizador e iniciado um processo de catequização dos indígenas pelos jesuítas.

Em 1696, no atual estado de Minas Gerais, foram encontrados os primeiros filões de ouro que estimulou o governo português ainda basear-se nas riquezas extraídas do Brasil. Por isso, o governo de Lisboa criou várias leis, visando ao aumento do controle sobre a colônia.

Em 1821, a Revolução do Porto, em Portugal, tentou restabelecer o velho sistema colonial monopolista. O rei partiu para a metrópole portuguesa e a classe comercial brasileira, que não estava disposta a perder todo o terreno ganho, declarou, em setembro de 1822, a independência do Brasil, com o beneplácito da Grã-Bretanha. O Brasil passou a ser um império e o príncipe regente foi coroado como imperador D. Pedro I.

Em 1894, foi eleito o primeiro presidente civil, Prudente de Moraes. Diante das várias frentes governamentais de contrapontos políticos evidenciados pelas mudanças do Regime Republicano para o Regime Militar em períodos transitórios no decorrer do século XX, na entrada da década de 80, no campo econômico e financeiro, as consequências da política monetária aplicada pelos governos militares anteriores foram sentidas pelo último governo militar. O país se endividou em uma escala alarmante. Assim, no início da década de 1980, o Brasil passou de país importador a exportador de recursos financeiros enviados ao estrangeiro como o pagamento dos juros de uma dívida externa calculada em 100 bilhões de dólares.

Finalmente, foram realizadas as primeiras eleições livres para presidência da República em quase 30 anos. No primeiro turno, os mais votados foram Fernando Collor de Mello, candidato das forças conservadoras, com 42,75% dos votos válidos e José Inácio Lula da Silva, líder do Partido dos Trabalhadores (PT), com 37,86% dos votos válidos. No segundo turno das eleições, o Brasil viveu uma impressionante polarização ideológica entre grupos de direita e de esquerda, sendo eleito pelo povo o candidato Fernando Collor de Mello, momento que marca a abertura democrática no país.

3 | A ANÁLISE DO *ETHOS* NO DISCURSO POLÍTICO

3.1 O discurso político

Em relação ao conceito de discurso político, todo ato de linguagem surge de um sujeito que para definir-se precisa de outro para a afirmação de sua existência e afirmação de si (princípio da alteridade). Nessa relação é necessário que o sujeito traga o outro para si, a fim de que o mesmo diga, pense ou aja segundo a intenção daquele que fala -princípio de influência. Contudo, se o outro tiver seu próprio projeto de influência, os dois sujeitos serão levados a regular suas relações segundo o princípio de regulação.

Todo ato de linguagem que dá origem ao discurso político participa de um processo global de comunicação concebido pelo sujeito enunciador. O plano de ação se dá com o intuito de um resultado positivo que depende da coincidência de interpretações que poderão ocorrer entre o sujeito enunciador e o coenunciador.

Sendo assim, a política é um espaço de ação que depende dos espaços de

discussão e de persuasão e de lugares de construção de valores. Dessa forma, fica evidente a grande importância do ato de linguagem na política como define Charaudeau (2008, p. 21):

O governo da palavra não é tudo na política, mas a política não pode agir sem a palavra: a palavra intervém no *espaço de discussão* para que seja definido o ideal dos fins e os meios da ação política; a palavra intervém no *espaço da ação* para que sejam organizadas e coordenadas a distribuição das tarefas e a promulgação das leis, regras de decisões de todas as ordens; a palavra intervém no *espaço da persuasão* para que a instância política possa convencer a instância cidadã dos fundamentos do seu programa e das decisões que ela toma ao gerir os conflitos de opinião em seu proveito. (grifo do autor).

Entendemos o discurso político como tudo o que diz respeito à organização da vida em sociedade e ao governo do bem público. Conforme Charaudeau (2008), o objeto de busca da ação política é um “bem soberano” que une as instâncias política e cidadã em um pacto de reconhecimento de “ideal social”. Assim, o discurso político determina esse ideal como busca universal das sociedades.

3.2 O *ethos*

Antes de nos ater à noção do *ethos* sob a perspectiva contemporânea, se faz necessário citar os estudos de Aristóteles. Os estudos de Aristóteles, conforme Maingueneau (2008), afirmam que o *ethos* constitui a mais importante das três provas engendradas pelo discurso – *logos*, *ethos* e *pathos*, distanciando-se dos retóricos de sua época que julgavam que o *ethos* não contribuía com a persuasão. De acordo com Eggs (2008), Aristóteles já empregava o termo *habitus*, ou na teoria da sociologia interacionista – ao seu tipo social. Dessa forma, encontram-se dois campos semânticos opostos ligados ao *ethos*: sendo o primeiro o sentido moral que engloba atitudes e virtudes como honestidade, benevolência ou equidade e o segundo de sentido neutro e objetivo que reúne termos como hábitos, modos e costumes ou caráter. Essas duas concepções não se excluem, mas se constituem e são necessárias a qualquer atividade argumentativa.

De acordo com Maingueneau (2008), o *ethos* está ligado à intenção a que corresponde o discurso do locutor e não ao indivíduo “real”, apreendido independentemente de sua atividade oratória; é uma noção sócio-discursiva, um comportamento socialmente avaliado que não pode ser apreendido fora de uma situação de enunciação. Assim, essa noção de *ethos* vai além da argumentação e permite refletir sobre o processo mais geral de adesão dos sujeitos a um certo discurso. Esse fenômeno é notório quando se trata do discurso político que deve ganhar um público que está no direito de aceitação ou não do discurso proferido. Em relação à esse fenômeno, Maingueneau (2008, p.14) aponta o seguinte:

Embora seja associado ao locutor, na medida em que ele é a fonte da enunciação, é do exterior que o *ethos* caracteriza esse locutor. O destinatário atribui a um locutor inscrito no mundo extradiscursivo traços que são em realidade intradiscursivos,

já que são associados a uma forma de dizer. Mais exatamente, não se trata de traços estritamente “intradiscursivos” porque, como vimos, também intervêm, em sua elaboração dados exteriores à fala propriamente dita (mímicas, trajes...). (grifo do autor).

Tanto o caráter quanto a corporalidade do fiador apoiam-se sobre um conjunto de representações sociais, avaliadas positiva ou negativamente, de estereótipos, que a enunciação contribui para reforçar ou transformar.

A incorporação do coenunciador ultrapassa a simples identificação do fiador. Os estereótipos interferem na construção do mundo ético da personagem fiadora. É por meio dessas representações que o coenunciador se apropria do *ethos* do enunciador.

O discurso político, assim, de acordo com Charaudeau (2008), é apoiado sobre a defesa da legitimidade de uma causa moral; o valor do programa e dos meios para atingi-los; o valor dos indivíduos que atuam na política, sua experiência, sua competência e seu saber-fazer. Esses fatores refletem o principal objetivo do sujeito político: fazer com que o maior número de cidadãos adira às suas ideias, ao seu programa, à sua política e à sua pessoa.

3.3 Imagem de dominação: da legitimação à soberania

O enunciador é um ser duplo, tendo em vista uma parte dele se refugiar em sua legitimidade de ser social e outra no que é construído em seu discurso. Essa duplicidade se justifica em necessidade, pois uma não existiria sem a outra.

No discurso político a legitimidade tem sua origem para justificar os feitos e os gestos daquele que age em nome de um valor que deve ser reconhecido por todos os membros de um grupo, ou seja, ela é o resultado de um reconhecimento, que dá o poder de falar e agir pelos outros, por um direito adquirido, no caso, por meio de eleições presidências pelo voto direto.

Por ter sido legitimado pela instância cidadã, por meio do regime democrático, a imagem fundamental que o enunciador faz do coenunciador é a de dominação, isso é fortalecido com a situação de inércia que aparenta ter o coenunciador no momento da enunciação. Contudo, a situação real do coenunciador é a de que o enunciador faça dele representações para que se dê a continuidade ao discurso. Assim, para fortalecer a imagem de dominação, o enunciador afirma e reafirma a sua legitimação para seu público.

3.4 O *ethos* e os procedimentos enunciativos

Especificamente, o procedimento enunciativo que permite ao enunciador se colocar em cena denomina-se enunciação elocutiva. A enunciação elocutiva caracteriza-se pela presença do enunciador sob as formas eu, nós, nome próprio ou comum que o identifique e, assim, pela presença de frases exclamativas, ou seja, o enunciador se posiciona em relação a si mesmo em seu ato de enunciação, sem

envolver o seu coenunciador.

Já no ato alocutivo existe a presença do coenunciador sob as formas: tu, vós, nome próprio ou comum, que o identifique, vocativo e, ainda, todas as frases imperativas e interrogativas que são consideradas atos alocutivos. No discurso político, essa maneira de implicar o coenunciador tem a pretensão de construir determinadas imagens do enunciador (CHARAUDEAU, 2008).

3.5 O *ethos* político

Duas figuras identitárias reagrupadas pertencem ao discurso político: o *ethos* de credibilidade e o *ethos* de identificação.

Essas figuras identitárias se agrupam em duas grandes categorias: os *ethé* da credibilidade, que se fundam na razão; e os *ethé* da identificação, que se fundam no afeto social. A partir desse reagrupamento, pode-se considerar que tanto o *ethos* de credibilidade, quanto o *ethos* de identificação podem ser considerados, conforme caracterizado por Maingueneau (2008), fenômenos de *ethos* composto por misturarem vários *ethé*, ou seja, misturam traços de vários *ethos*.

4 | A REPRESENTAÇÃO SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DO *ETHOS*

Na análise de discurso, busca-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Sobre noção histórica Brandão (1999, p.49) cita:

A noção histórica é fundamental, pois, porque marcado espacial e temporalmente, o sujeito é essencialmente histórico. E porque sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo, à concepção de um sujeito histórico articula-se outra noção fundamental: a de um sujeito ideológico.

A ideologia é materializada por meio do discurso e o discurso é materializado por meio da língua. Para Pêcheux (1988), fiel ao marxismo de Althusser, a ideologia é fundamentalmente aquilo que determina o sujeito, à sua revelia, na ilusão da autonomia que lhe fornece a língua e complementa com o fato de que não há discurso sem sujeito e sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela própria ideologia e é assim que a língua faz sentido.

5 | ANÁLISE SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS NA CONSTITUIÇÃO DOS *ETHÉ* DISCURSIVOS DOS PRONUNCIAMENTOS PRESIDENCIAIS DE ANGOLA E DO BRASIL

A seguir evidenciaremos a análise das semelhanças e diferenças entre a constituição do *ethos* dos discursos presidenciais pronunciados pelo Senhor José Eduardo dos Santos – presidente de Angola, em 20 de novembro de 1994 e do

Senhor Fernando Collor de Mello, Presidente da República Federativa do Brasil, na cerimônia de posse no Congresso Nacional, em 15 de março de 1990 (DB).

Essas semelhanças e diferenças serão apontadas a partir das análises dos *corpora*: imagem de dominação: da legitimação à soberania; imagem da função pública; imagem sobre o referente: o *ethos* de identificação. Os recortes do discurso presidencial proferido pelo presidente de Angola serão denominados, a partir de agora, por **DA** e os recortes do discurso presidencial proferido pelo presidente do Brasil serão denominados **DB**.

Em relação à imagem de dominação: da legitimidade à soberania, observamos as seguintes semelhanças:

Semelhança: Os enunciadores se colocam na cena enunciativa

DA: *Estamos hoje aqui [...]*

DB: *Volto a esta Casa [...]; [...] Venho trazer [...], Creio firmemente [...], Orgulho-me de ter [...], Não saberia governar [...].*

Diferença: Os enunciadores se colocam na cena enunciativa por meio de pronunciamentos enunciativos diferentes:

DA: *Estamos hoje aqui [...]* – combinação do procedimento enunciativo alocutivo e elocutivo: *eu e vocês*

DB: *Volto a esta Casa [...]; [...] Venho trazer [...], Creio firmemente, [...], Orgulho-me de ter [...], Não saberia governar [...]* – Procedimento enunciativo elocutivo.

A seguir, analisaremos trechos em relação à imagem da função pública: *ethos* de credibilidade:

Semelhança: Ambos os enunciadores utilizam a figura de sério para construção do *ethos* de credibilidade:

DA: *O Governo angolano, no que lhe diz respeito, reafirma o seu empenho no cumprimento integral desse protocolo, que é a continuação do Acordo de Bicesse, animado pela convicção de estarmos a dar neste momento um passo decisivo para o futuro de estabilidade e paz em Angola.*

DB: *O propósito imediato de meu, governo, Senhores, a meta número um de meu primeiro ano de gestão, não é conter a inflação: é liquidá-la.*

Diferença: Adequação dos projetos aos meios existentes e procedimentos enunciativos:

DA: O sujeito enunciador ajusta seus projetos aos meios existentes: “*O governo angolano reafirma o seu empenho no cumprimento integral desse protocolo...*”
Procedimento enunciativo delocutivo.

DB: Por ser um compromisso de difícil realização (liquidar a inflação, no primeiro ano de gestão), o sujeito enunciador coloca em questionamento o seu programa de governo, pois arrisca sua imagem utilizando essa declaração, que poderia surtir efeito negativo ou positivo diante da opinião pública: [...] *a meta número um de*

meu primeiro ano de gestão, não é conter a inflação: é liquidá-la. Procedimento enunciativo elocutivo.

Em relação ao *ethos* de honestidade observamos:

Semelhança: Os sujeitos enunciadorees utilizam a figura de honestidade para construir o *ethos* de credibilidade.

DA: *Ampliar e consolidar as pontes do diálogo, apaziguar os espíritos e reconstruir no sentido material e moral a Nação não vai ser tarefa fácil, no momento em que a expressão de São Tomé “ver para crer” ganha força.*

DB: *[...] trago no sangue o sentimento da vida pública como dever e como missão. Não viver da política, mas viver para a política, como nobre forma de servir à comunidade: eis o lema com que me dediquei à vida pública, inspirado em meus maiores e sintonizado com os valores de minha geração.*

Diferença: Os enunciadorees utilizam diferentes referentes para construir a figura de honestidade:

DA: O enunciador utiliza a figura de honestidade ao confessar as dificuldades da execução de seu projeto, diante dos precedentes que construíram uma profunda desconfiança do povo: [...] não vai ser tarefa fácil [...]. A enunciação delocutiva foi utilizada, a fim de que ficasse evidente o ponto de vista de uma terceira voz: a da verdade: *o povo está frustrado e não acredita mais em promessas.*

DB: A declaração [...] trago no *sangue o sentimento da vida pública como dever e como missão. Não viver da política, mas viver para a política [...]* evidencia um sujeito político engajado na sua missão política e não motivado por uma ambição pessoal. O enunciador utilizou o procedimento enunciativo elocutivo, a fim de marcar a sua honestidade pessoal.

Por fim, analisaremos trechos em relação à imagem sobre o referente: *ethos* de identificação. Sobre o *ethos* de caráter, citaremos uma variante da figura de coragem com os trechos a seguir:

Semelhança: Os enunciadorees utilizam a estratégia de provocação para a construção da figura de caráter.

DA: *[...] ao povo angolano, que nunca quer voltar mais a sentir novas frustrações, numa altura em que todos os outros povos da região, alcançaram a paz e a estabilidade necessárias para a democratização, a reconstrução e o desenvolvimento económico e social. Colocando os interesses nacionais acima das rivalidades partidárias, de grupo ou de qualquer outra natureza, seremos sucedidos.*

DB: *Outros já se propuseram lutar contra a inflação, mas fizeram desse combate um objetivo condicional. Comigo não será assim [...]; [...]* É imperativo equilibrar o orçamento federal, o que supõe reduzir drasticamente os gastos públicos. Para atingir o equilíbrio orçamentário, é preciso adequar o tamanho da máquina estatal à verdade da receita [...].

Diferença: Procedimentos enunciativos e maneiras de colocar a variante de provocação.

DA: O enunciador por meio da enunciação elocutiva, adverte a instância adversária a respeito das ações que devem ser tomadas para a instauração da paz no país:

Colocando [nós devemos colocar] *os interesses nacionais acima das rivalidades partidárias, de grupo ou de qualquer [...]*.

DB: A fim de projetar a figura de caráter, o sujeito enunciador faz declarações de provocação à instância adversária, criticando diretamente as ações do governo anterior: *Outros já se propuseram lutar contra a inflação, mas fizeram desse combate um objetivo condicional [...]* e *É imperativo equilibrar o orçamento federal, o que supõe reduzir drasticamente os gastos públicos [...]*. Tais provocações são comprovadas a partir das explicações posteriores dos enunciados. O mesmo utiliza o procedimento enunciativo elocutivo e se coloca como agente da ação futura: *Comigo* não será assim. A guerra contra a inflação será uma luta incondicional [...].

Sobre o *ethos* de chefe, constitutivo do *ethos* de identificação, consideramos a variante da figura do guia supremo: a figura do guia-pastor:

Semelhança: Os enunciadores utilizam a figura de guia-pastor para adesão do público:

DA: *Temos todos de fazer um genuíno e sincero esforço de reconciliação, que reinstale a confiança recíproca e faça convergir as nossas capacidades na tarefa gigantesca de reconstruir o país e de relançar o seu desenvolvimento em benefício de todos.*

DB: *Mas procurando, a partir de agora, não só mantê-la como aprimorá-la, não só honrá-la como enriquecê-la, estaremos colocando o Brasil na vanguarda de um processo histórico de escala inédita. Pois o que estamos vivendo, neste fim do século XX, é uma era de democratização. Um a um, vão ruindo os autoritarismos; em toda parte, vão assomando as liberdades. O Brasil, uma das maiores democracias do mundo, não pode senão figurar à frente desse movimento universal de libertação da humanidade e de generalização da inestimável prática do autogoverno, do estado de direito e da estrita observância dos direitos humanos.*

Diferença: O enunciador aciona imaginários diferentes para construir a figura de guia-pastor.

DA: O sujeito enunciador evidencia em seu discurso o imaginário da tradição – é necessário voltar ao tempo para reencontrar uma origem, a verdadeira identidade: [...] *reconciliação* [um passado de paz] [...], [...] *reinstale a confiança* [um passado de confiança recíproca] [...], [...] *reconstruir e relançar o país* [passado de um país em pleno desenvolvimento] [...]. Por meio do procedimento enunciativo elocutivo, o enunciador se investe e investe seus coenunciadores (instância cidadã e adversária) da responsabilidade pela busca da herança moral do povo angolano.

DB: Com o objetivo de trazer para si o seu público, é acionado o imaginário da modernidade. O sujeito enunciador utiliza o procedimento enunciativo alocutivo, ou seja, implica seu coenunciador no ato de enunciação e de ação: [...] *estaremos colocando o Brasil [...]; [...]* *o que estamos vivendo [...]*. O sujeito enunciador tem a intenção que esse público assimile sua posição de homem sábio e ideal para a condução das ações, dessa forma, se expressa por meio do procedimento enunciativo delocutivo: *“O Brasil, uma das maiores democracias do mundo, não pode senão figurar à frente desse movimento universal de libertação da humanidade e de generalização da inestimável prática do autogoverno, do estado de direito e da estrita observância dos direitos humanos.*

Em relação à figura de humanidade, constitutiva do *ethos* de identificação, observamos o seguinte:

Semelhança: Os enunciadores constroem a figura de humanidade nos discursos pronunciados.

DA: *Espero que neste processo, Tanto as formações políticas, como as associações civis e as igrejas continuem a empenhar-se, contribuindo para a pacificação efectiva dos espíritos, para a educação no sentido da tolerância e a aceitação das diferenças e para o reforço da solidariedade para com os mais desfavorecidos, em especial os órfãos de guerra e outras vítimas inocentes e igualmente desprotegidas.*

DB: *A inflação nos desorganiza e nos desmoraliza. Ela é, sabidamente, o imposto mais cruel. É uma agressão permanente aos assalariados, ou seja, à maioria da nossa gente. Pois são justamente as camadas mais pobres que não conseguem defender-se dela recorrendo a outras moedas.; [...] a décima economia do globo com indicadores sociais registrando tanta penúria, tanta doença e tanta desigualdade.; Insistirei também em que os alicerces deste mundo de paz só serão sólidos se apoiados na justiça, no esforço comum para reduzir desigualdades no Planeta.*

Diferença: Os enunciadores apóiam-se em traços distintos do imaginário da humanidade.

DA: O sujeito enunciator, soberanamente, expressa, por meio da enunciação elocutiva e alocutiva, que não está somente preocupado com os outros, mas que está unido ao povo que sofre e age em nome dos mesmos: *Espero que [...], [...] continuem a empenhar-se, contribuindo [...]*. O procedimento enunciativo utilizado contribui para a construção da figura de solidário do enunciator, ou seja, o enunciado marca a pretensão de evidenciar que possui os mesmos ideais da sociedade civil: *[...] a pacificação efectiva dos espíritos, para a educação no sentido da tolerância e a aceitação das diferenças e para o reforço da solidariedade para com os mais desfavorecidos, em especial os órfãos de guerra e outras vítimas inocentes e igualmente desprotegidas*. A construção do *ethos* de humanidade é apoiada no imaginário do igualitarismo, do ponto de vista da identidade cidadã e do imaginário da solidariedade que está estritamente ligado ao da igualdade, pois ambos visam à busca de uma identidade em comum: a humanidade.

DB: O enunciator constrói a figura de humanidade: *[...] imposto mais cruel [...]*, É uma agressão à maioria da nossa gente; *[...] tanta penúria, tanta doença e tanta desigualdade.; [...] no esforço comum para reduzir desigualdades no Planeta*. Ou seja, o enunciator demonstra sentimento de compaixão por aqueles que sofrem. Deve-se notar que esses sentimentos são devidamente controlados pelo enunciator, já que juntamente com as expressões de sentimento, já são dadas asserções a respeito: *A inflação nos desorganiza e nos desmoraliza [...]*. Essa construção é apoiada no imaginário do igualitarismo que se liga a discursos sobre a segurança: todo cidadão tem direito a uma proteção que preserve seus bens e sua vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da observação da teoria da Análise do Discurso de linha francesa, verificamos a construção do *ethos* discursivo nos pronunciamentos dos presidentes de Angola e do Brasil, da década de 90. Esses pronunciamentos, além de comum o código de comunicação, a Língua Portuguesa, assinalam um mesmo teor, ou seja, marcam o momento de transição política para a democracia, a partir de eleições

diretas para a eleição de um presidente no regime republicano.

Contudo, devemos salientar que vários fatos marcantes e distintos ocorreram no contexto sócio-histórico desses países, dessa forma, tanto o povo angolano quanto o povo brasileiro, constituídos identitariamente de formas diferentes, apesar de muitos fatores em comum, trazem heranças sociais e reagem de diferentes maneiras em relação aos discursos proferidos por seus presidentes.

Nesse momento de ajuste político, ambos os países passam por uma severa crise social e financeira. Assim, existe a busca de um ajuste imediato, a fim de que possam continuar a ter esperança de dias melhores.

A partir da legitimação, o sujeito político tem o poder de falar e agir pelos outros por um direito adquirido. A afirmação da legitimidade e a expressão da soberania do sujeito enunciador se amparam em várias representações sociais. Tal fato marca as semelhanças e as diferenças na constituição do *ethos* discursivo do sujeito político nos discursos.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado*. Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 10 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMOSSY, R. (org.). *Imagens de si no Discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.

ANDRADE, M.C. *O Brasil e a África*. 4.ed. São Paulo:Contexto, 1996. (Coleção repensando a geografia)

BOAVIDA, A. *Angola – cinco séculos de exploração portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira S.A.,1967.

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 7. Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP), 1999. (coleção pesquisa).

BRASIL, Presidente. 1990 - 1995. *O projeto de reconstrução Nacional e o compromisso com a democracia*. Brasília, Presidência da República, 1990.

CAMPOS, F.; MIRANDA, R. G. *A escrita da história*. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de Análise do Discurso*. Tradução Fabiana Komesu...et.al. São Paulo: Contexto, 2004.

CHARAUDEAU, P. *Discurso Político*. Tradução Fabiana Komesu e Dílson Ferreira da Cruz. São Paulo: Contexto, 2008.

FIORIN, J.L. *Linguagem e Ideologia*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1990.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do Saber*. Tradução Luiz Felipe Neves.7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

KOCH, I.G.V. *A inter-ação pela linguagem*. 10.ed. São Paulo:Contexto, 2007.

LOBO, R.J.H. *História econômica e Geral do Brasil*. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1973.

MAINGUENEAU, D *Análise de textos de comunicação*. Tradução:Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 3.ed. Campinas: Pontes e Editora Unicamp, 2007.

_____. *Cenas da enunciação*; Possenti, S.;Souza-e-Silva, M.C.P.(Orgs.).São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

MAIOR, A.S. *História do Brasil*. 14.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1977.

MENEZES, S. *Mamma Angola: sociedade e economia de um país nascente*. São Paulo: Edusp: Fapesp, 2000.

MOTTA, A.R; SALGADO, L. (Orgs.). *Ethos Discursivo*. São Paulo:Contexto,2008.

ORLANDI, E.P. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp, 1988.

_____. *Análise do Discurso: princípios & procedimentos*. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

OSAKABE, H. *Argumentação e Discurso Político*. São Paulo: Kairós, 1979.

PÊCHEUX, M. *Sobre a (des)construção das teorias lingüística*. In: Línguas e Instrumentos Lingüísticos. Campinas: Pontes, 1999

POLLAK, M. *Memória e identidade social*. *Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10. 1992, p. 200-212*. Disponível em: <http://www.cpdoc.fgv.br/revista/arq/104.pdf>> Acesso em: 05. jan.2009.

POSSENTI, S. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PUBLIFOLHA. *Enciclopédia do mundo contemporâneo*. Tradução: Jones de Freitas, Japiassu Brício, Renato Aguiar. 2.ed. – São Paulo:Publifolha ; Rio de Janeiro: Editora Terceiro Milênio, 2000.

SANTOS, M.de F.de S. ALÉSSIO, R.L.dos S. *De quem é a culpa? Representações sociais de Pais das Zonas urbana e rural sobre adolescência e violência*. In: ALMEIDA, A.M. de O. et al. *Violência, exclusão social e desenvolvimento humano. Estudos em representações sociais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

PADOCA, Online. Angola na Net. Sobre Angola: Acordos e Protocolos: Protocolo de Lusaka. *Discurso do eng. José Eduardo dos Santos, presidente da República de Angola, no acordo de Lusaka*. Disponível em:<<http://www.padoca.org/pag/Docs/santos-lusaka.pdf>>.Acesso em: 04 jan.2009.

A FOTOGRAFIA COMO MEMÓRIA NA VIDA DOS CANDANGOS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DE BARDIN

Rita Barreto de Sales Oliveira

UNIBE - Universidad Iberoamericana. Pos Doctorado en Educación. Asunción – Paraguai.

RESUMO: Este artigo é derivado da dissertação de mestrado intitulada *A Fotografia como Memória na Vida dos Candangos*, um estudo sobre a reconstrução e a ressignificação da história de vida dos Candangos, primeiros moradores de Brasília, na recriação de suas identidades e direitos. O objetivo principal é adicionar informações ao construto histórico produzido sobre o Distrito Federal, mediante o auxílio de fotografias de acervo pessoal, demonstrando como a imagem pode ser um instrumento valioso na reconstrução da memória dos indivíduos. Quanto aos objetivos específicos estes são: Trazer à tona a história de pessoas que vieram para a construção de Brasília no período de 1956 a 1960, mediante relatos evocados pela memória a partir de entrevistas e da observação de fotografias de seus acervos pessoais; demonstrar a importância da fotografia como um instrumento metodológico de criação e expressão do conhecimento histórico. A metodologia empregada baseia-se em pesquisa de campo, coleta de fotos de acervo pessoal e entrevistas. O trabalho buscou evidenciar o valor de indivíduos anônimos e propiciou o contato e a

compreensão entre classes sociais e gerações, além de um sentimento de pertencimento a determinado lugar e a determinada época.

PALAVRAS-CHAVE: Fotografia. Memória. Candangos. Construção de Brasília. História Oral.

ABSTRACT: This article is derived from the dissertation titled *A Fotografia como Memória na Vida dos Candangos*, a study on the reconstruction and ressignification of the history of life of Pioneers, early residents of Brasília, in recreating their identities and rights. The main objective is to add information to the historic construct produced about the Distrito Federal, by the aid of photographs from personal collection, demonstrating how the image can be a valuable tool in rebuilding the memory of individuals. As regards the specific objectives these are: bring up the story of people who came for the construction of Brasília in the period from 1956 to 1960, upon reports evoked by memory from the interviews and observation of their personal collections; demonstrate the importance of photography as a methodological tool of creation and expression of historical knowledge. The methodology employed is based on field research, collection of photos of collection personal and interviews. The study sought to highlight the value of anonymous individuals and provided contact and understanding between

social classes and generations, as well as a feeling of belonging to a particular place and time.

KEYWORDS: Photography; Memory; Pioneers; Construction of Brasília; Oral History.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo trata da reconstrução e ressignificação da história de vida de alguns indivíduos – os Candangos, primeiros moradores de Brasília – na recriação de suas identidades e direitos. Envolve não apenas moradores de Brasília, mas outros, de diferentes localidades do Distrito Federal e do Entorno, de diversas classes sociais. O objetivo principal é adicionar informações ao construto histórico produzido sobre o Distrito Federal, mediante o auxílio de fotografias de acervo pessoal, confirmando como a imagem pode ser um instrumento valioso na reconstrução da memória dos indivíduos, permitindo, posteriormente, a criação de um documento que recupere uma parcela da memória social de um povo, no caso, os Candangos. Quanto aos objetivos específicos, estes são: Trazer à tona a história de pessoas que vieram para a construção de Brasília no período de 1956 a 1960, mediante relatos evocados pela memória a partir de entrevistas e da observação de fotografias de seus acervos pessoais; demonstrar a importância da fotografia como um instrumento metodológico de criação e expressão do conhecimento histórico. O estudo é baseado em histórias, percepções e interpretações de fatos mediante o auxílio de fotografias dos acervos pessoais e de relatos dos indivíduos pesquisados.

Na visão de Brayner (2000), a questão imagética ocupa cada vez mais espaço nos debates das Ciências Humanas e Sociais, não se restringindo apenas às imagens como fonte de pesquisa, mas como instrumento metodológico para a produção do saber. Até bem pouco tempo, as imagens em trabalhos de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais tinham apenas a característica de ilustração ou complemento ao texto escrito (MANINI, 2007).

Para essa autora, as imagens não eram consideradas como objeto de estudo, contribuindo potencialmente para a pesquisa. Atualmente, a iconografia leva o pesquisador a buscar uma metodologia voltada para o estabelecimento de um diálogo com a imagem, já que

é certo que as diferentes linguagens convivem articulando-se umas às outras, porém, suas especificidades impõem-se desde o momento em que escolhemos uma e não outra para expressar aquilo que desejamos. Num primeiro momento faz-se necessário abordar a questão das relações entre o texto verbal e o visual numa pesquisa científica (BRAYNER, 2000, p. 77).

A coleta de imagens, aqui, possibilitou o estudo de uma parte da documentação visual sobre o Distrito Federal. Tal estudo nos permitiu levantar aspectos políticos, sociais e culturais que dizem respeito a diferentes momentos da história da cidade, além de diferenciar a forma como vários grupos sociais se relacionam com o passado

e com o presente. Nishikawa (2005, p. 1800) escreve que “na tentativa de se construir um passado, constrói-se o presente. E nada melhor que a fotografia para reconstruir, de certa maneira, os acontecimentos passados”.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

O presente artigo aborda os seguintes assuntos: a fotografia, a memória e a história oral.

2.1 A Fotografia

Para Kossoy (1989), a fotografia, uma das invenções que apareceram na época da Revolução Industrial, possuiu um papel fundamental como portadora de informação e conhecimento, despontando como um instrumento de apoio à pesquisa nos mais variados campos da ciência como forma de expressão artística. Inovação interessante, seu consumo crescente e ininterrupto levou ao gradativo aprimoramento das técnicas, mas foi nos Estados Unidos e nos grandes centros europeus que seu consumo aumentou, explicando inversões significativas de capital na indústria, nas pesquisas e na produção de equipamentos e materiais fotográficos. A grande acolhida da fotografia, principalmente a partir de 1860, favoreceu o surgimento de verdadeiros impérios industriais e comerciais.

Além disso, para o autor acima citado, a chegada da fotografia permitiu que as expressões culturais dos povos, tais como costumes, tipos de habitação ou religiões fossem documentadas. Foram diversos os temas captados pelos fotógrafos desde então: a arquitetura das cidades, os conflitos armados, as expedições científicas e os retratos. O mundo conhecido somente pela tradição escrita, verbal e pictórica agora aparecia com uma nova face: um mundo em detalhe (uma vestimenta, uma arquitetura, uma cerimônia). Assim, as fotografias transformaram-se em documentos, embora seu conteúdo não revele apenas informações, mas trabalhe como um gatilho, um detonador de emoções.

E, por falar em emoções, a máquina fotográfica, independente de marca, preço ou resolução, é, indubitavelmente, um objeto fascinante. Barthes (1989, p. 27) explica sua emoção à frente da máquina fotográfica: “Diante da objetiva sou ao mesmo tempo: aquele que me julgo, aquele que eu gostaria que me julgassem, aquele que o fotógrafo me julga e aquele de que ele se serve para exibir sua arte”. Tal é a emoção que vivenciamos, também nós, ao capturar um objeto em nossa máquina.

2.2 A Memória

Oliveira (2008, p. 40) questiona: Será que tudo que recordamos é verdadeiro? Será que vivenciamos realmente tudo aquilo que vem à nossa memória?

Callegaro (2007) assevera que há pesquisas que apontam que a lembrança que temos do passado não é uma reconstrução literal dos eventos, mas uma construção

influenciada por expectativas e crenças do sujeito e pelas informações do presente. Tal aspecto do funcionamento da memória leva a um fenômeno chamado “implantes de memória” ou “falsas memórias”, ou a recordação de uma experiência que nunca aconteceu. A essa memória construída por nós, conforme nossas vivências, chamamos de memória coletiva.

Halbwachs (1990) afirma que as nossas lembranças permanecem coletivas e são lembradas pelos outros, mesmo quando foram eventos que só nós vivenciamos e com itens que foram vistos apenas por nós. Tal coisa acontece porque nunca estamos sós, em todos os ambientes estamos rodeados de gente, “temos sempre conosco e em nós uma quantidade de pessoas que não se confundem” (p. 26).

2.3 História Oral

Ao abordar os princípios éticos da História Oral, Portelli (1997) afirma que os historiadores orais possuem a responsabilidade tanto de obedecer a normas confiáveis ao juntar informações, como também de respeitá-las, ao chegarem a conclusões e interpretações.

Para esse autor, como os historiadores orais são agentes ativos da História e partícipes do processo de fazê-la, cabe-lhes “situar a ética profissional e técnica no contexto de responsabilidades mais amplas, tanto individuais e civis como políticas” (p. 13).

O autor supracitado ainda afirma que a experiência em entrevistas pessoais ao longo dos anos faz concluir que a História Oral alia o esforço de construir padrões e modelos à atenção, às variações e transgressões individuais concretas, tendendo a representar a realidade não como um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais. Mas, como uma colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes; contudo, formam um todo coerente depois de reunidos.

3 | METODOLOGIA, TÉCNICAS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

A seguir, enumeram-se a metodologia, as técnicas e os procedimentos que possibilitaram a realização da dissertação “*A Fotografia como Memória na Vida dos Candangos*”: Pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, coleta de fotografias de acervo pessoal, tomada de fotografias, histórias de vida, quadros-resumo, entrevistas, autorização, edição do “memorial do projeto de pesquisa”, inserção de uma cópia da carta de JK, edição da carta de JK, visita e registros fotográficos da Casa da Memória Viva, entrevista com o professor Manoel Jevan, comparação de imagens de Brasília e transcrição e edição das entrevistas.

Nesse artigo, porém, privilegiam-se as entrevistas. Para realizá-las, num primeiro momento, foram feitos contatos com moradores de diferentes localidades do Distrito Federal (Plano Piloto e cidades satélites) e região do Entorno, de diversas classes

sociais. Num segundo momento, os indivíduos foram entrevistados, ocasião em que responderam perguntas a respeito de suas histórias, percepções e interpretações de fatos, mediante o auxílio de fotografias.

A entrevista semiestruturada foi constituída por duas perguntas fechadas e 15 abertas, sendo as questões de 1 a 8 relacionadas aos dados dos entrevistados: nome, sexo, data de nascimento, naturalidade, endereço, escolaridade, profissão e estado civil. As questões seguintes (de 9 a 17) objetivaram conhecer se o entrevistado tinha fotografias da época em que veio para Brasília, se ele poderia escolher algumas fotografias para descrever, a época de sua vinda para Brasília, o local onde morava anteriormente, se viera sozinho ou acompanhado, como tinha sido sua vida no início, de quais fatos políticos marcantes ele se lembrava, que fatos marcaram sua nova vida e qual a sua percepção de Brasília na atualidade.

A análise e discussão dos dados, neste artigo, foram realizadas de acordo com a Análise de Conteúdo que, segundo Bardin (2011), consiste na leitura detalhada de todo o material transcrito, na identificação de palavras e conjuntos de palavras que tenham significado para a pesquisa, bem como na classificação em temas ou categorias semelhantes sintática ou semanticamente. Tal técnica permite a compreensão do significado do conteúdo latente ou manifesto emitido pelas pessoas entrevistadas.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para alcançar os objetivos apresentados nesta pesquisa, buscou-se através de inúmeras leituras e releituras, os indicadores de semelhanças no material transcrito, visando um sistema de categorias que, na concepção de Bardin (2011, p. 147), “[...] são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos”.

Assim, os dados da pesquisa foram expostos e discutidos de acordo com a análise de conteúdo proposta pela autora acima citada. Tal análise se refere a um conjunto de técnicas de análise das comunicações, ou seja, procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens de indicadores. Quer sejam quantitativos ou não, eles permitem a inferência de conhecimentos relacionados às condições de produção/recepção das mensagens.

Segundo Campos (2004) e Bardin (2011), usa-se o campo lógico-semântico para fazer a descrição da análise de conteúdo, a qual é dividida nas seguintes fases: I) A pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas; II) A seleção das unidades de análise (ou unidades de significados); III) O processo de categorização e subcategorização.

Para Campos (2004), tal processo pode ser definido como uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em

seguida, por reagrupamento segundo o gênero.

No contexto da pesquisa realizada, as categorias foram *a priori*, ou seja, foram definidas antecipadamente pela pesquisadora, quando esta preparou o questionário, tendo em vista o objetivo geral e os objetivos específicos. Assim, considerando a técnica de Bardin (2011), iniciou-se a primeira etapa, ou seja, a organização do material da pesquisa.

Dessa forma, esta primeira fase (leituras flutuantes) consistiu na constituição do *corpus*, ou seja, o conjunto dos documentos (transcrição da entrevista) a serem analisados e no conhecimento dos textos (leitura), deixando-se a pesquisadora ser invadida por impressões e orientações. Ao lê-los, fazia conexões com sua própria vivência.

A conclusão desta pré-análise coincidiu com o início da descrição analítica, a qual, conforme Triviños (2006), começa nessa mesma etapa.

Na segunda etapa, o material que constitui o *corpus* foi submetido a um estudo aprofundado, o que incluiu os procedimentos de codificação, classificação e categorização. Segundo Bardin (2011), codificar o material coletado implica em tratá-lo, isto é, os dados brutos do texto são transformados, segundo regras precisas, as quais permitem atingir uma representação do seu conteúdo. Tal transformação abrange três regras: o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem e da classificação) e a agregação (escolha das categorias). Nessa etapa, objetivou-se a descrição analítica dos dados, que para ser alcançada, necessitou dos seguintes passos:

a) Codificação, ou seja, recorte ou, ainda, escolha das unidades de contexto elementar – UCEs. Nesse caso, optou-se pelo tema, mas também pode ser uma frase, uma palavra, um personagem ou um acontecimento. Dessa forma, para traçar o perfil dos entrevistados definiram-se as seguintes UCEs: Nome, sexo, data de nascimento, naturalidade, endereço, escolaridade, profissão e estado civil.

As UCEs foram definidas *a priori*, como foi dito anteriormente.

Tema indutor – Fotografias da época em que veio para Brasília

Entrevistado A – Não, todas as fotos ficaram com as ex-mulheres.

Entrevistado B – Sim. Diversas.

Entrevistado C – Sim. Várias.

Entrevistado D – Não. Um cunhado meu de Fortaleza levou todas para copiar e armazenar no computador dele e ainda não trouxe de volta.

Entrevistado E – Sim. Diversas.

Entrevistado F – Sim. Várias.

Entrevistado G – Sim. Várias.

Lista de palavras ou expressões, já descontadas as palavras idênticas ou semelhantes: Não. Sim. Diversas. Ficaram com as ex-mulheres. Um cunhado levou e não trouxe de volta.

b) Classificação: foram consideradas, nesse processo de categorização, três dimensões semânticas: a categoria, ou seja, a representação da dimensão de maior abrangência, a subcategoria primária, isto é, a dimensão de abrangência intermediária e a subcategoria secundária, ou seja, a dimensão de menor abrangência. Esta última, por ser muito específica, muitas vezes pode receber o nome de uma de suas UCEs representativas. Para entender melhor, vide a Grelha de Categoria 1 a seguir:

Categoria	Subcategoria primária (Substantivos)	Subcategoria primária (Adjetivos)	Subcategoria primária (Expressões)
Opinião sobre Brasília	Um céu para gente		Foi em Brasília que adquiri família, emprego e salário.
	Lugar que não serve para morar.	Muito agitada .	Foi por isso que vim para o Entorno, em busca de um pouco de tranquilidade.
	Gosto das ruas largas.	Ah! É linda .	Gosto também do Poder Judiciário de Brasília, porque todas as vezes que procurei fui muito bem atendida.
	Pessimismo .	Está péssima .	Estou muito chateada porque existem aqui perto cinco bares cujos frequentadores fazem muito barulho e não deixam a gente dormir.
	Otimismo .		Eu gosto de Brasília, embora exista violência nos dias de hoje
	Apoio .	Minha cidade natal .	É uma cidade que mora no meu coração. Foi onde adquiri alguma coisa. É uma cidade que eu gosto muito. É quase como minha cidade de nascimento.

GRELHA DE CATEGORIA 1 – Classificação e agregação das palavras ou expressões em torno do tema indutor “Opinião sobre Brasília”

Fonte: Elaborada pela autora.

c) Categorização: é utilizada para dar significação às mensagens e, dessa forma, confirmar as categorias (termos-chave que indicam a significação central

do conceito que se quer apreender) em processo de definição, e denominar as subcategorias (indicadores que descrevem o campo semântico desse conceito).

Para chegar à descrição das categorias, fez-se necessária a sua operacionalização. Este procedimento consiste em estabelecer parâmetros para a inclusão das UCEs, com o objetivo de garantir a qualidade da categorização.

Enumeração: Escolha das regras de contagem, ou seja, contagem final das UCEs em termos de frequência e percentual, como visto na Grelha de Categoria 2 com as regras de contagem desta categoria.

Tema indutor – Locais onde morou no Distrito Federal

Entrevistado A – Taguatinga, Gama, Plano Piloto (Asa Norte) e Novo Gama (Entorno)

Entrevistado B – Cidade Livre, Taguatinga e Valparaíso de Goiás.

Entrevistado C – Vila do IAPI, Gama, Luziânia (Entorno) e Pedregal.

Entrevistado D – Plano Piloto (Asa Sul - SQS 709), Candangolândia, Taguatinga, Plano Piloto (Asa Sul - SQS 112), Plano Piloto (Asa Norte - SQN 408).

Entrevistado E – Vila do IAPI, Taguatinga, Ceilândia, Guará, Cidade Ocidental (Entorno) e Santo Antônio do Descoberto (Entorno).

Entrevistado F – Plano Piloto (Asa Sul), Cruzeiro Velho e Valparaíso de Goiás.

Entrevistado G – Plano Piloto (Asa Sul) e Valparaíso de Goiás.

Entrevistado H – Núcleo Bandeirante, Gama e Santa Maria.

Categorias	Subcategorias primárias	Frequência	Porcentagem	Subcategorias secundárias	Frequência	Porcentagem
Locais onde morou no Distrito Federal	Taguatinga	4	50			
	Gama	3	37,5			
	Plano Piloto	6	75	Asa Norte Asa Sul	2 4	25 50
	Novo Gama	2	40	Entorno	6	75
	Cidade Livre	1	12,5			
	Valparaíso de Goiás	3	32,5	Entorno	6	75
	Vila do IAPI	2	32,5			
	Luziânia	1	12,5	Entorno	6	75
	Pedregal	1	12,5	Entorno	6	75
	Candangolândia	1	12,5			
	Ceilândia	1	12,5			
	Guará	1	12,5			
	Cidade Ocidental	1	12,5	Entorno	6	75
	Santo Antônio do Descoberto	1	12,5	Entorno	6	75
	Cruzeiro Velho	1	12,5			
	Núcleo Bandeirante	1	12,5			
Santa Maria	1	12,5				

GRELHA DE CATEGORIA 2 – Regras de contagem: Locais onde morou no Distrito Federal

Fonte: Elaborada pela autora.

A terceira e última etapa, a interpretação inferencial, incide na atribuição de significados aos resultados finais através de operações estatísticas e análise qualitativa dos dados. Esta fase, de acordo com Triviños (2006) começa seu desenvolvimento na pré-análise e atinge neste momento sua maior intensidade.

A categoria 4 – naturalidade - permitiu a seguinte análise:

Emergiram sete subcategorias primárias: Ipameri, Venturosa, Mundo Novo, Goiânia, Itapicuru, Guanabara e Parelhas. Isso revela que uma minoria (20%) nasceu no mesmo lugar, enquanto a maioria (80%) vem de lugares diferentes, confirmando que as pessoas que vieram para Brasília em seu início eram oriundas de diferentes estados brasileiros.

Assim, o exame de conteúdo das respostas foi determinante para a seleção e classificação das informações relativas ao perfil dos entrevistados.

Os resultados derivados da entrevista geraram dois tipos de análise: a) O perfil dos entrevistados (Grelha de Categoria 3) e b) Histórias de vida e relatos baseados em fotografias.

Por uma questão didática, dividiu-se o estudo da entrevista em dois blocos: 1) questões de um a oito e 2) questões 9 a 17, os quais são analisados a seguir.

4.1 Perfil dos Entrevistados

Verificou-se com os entrevistados, no que concerne às questões de 1 a 8, seu nome, sexo, idade, naturalidade, local de moradia, escolaridade, profissão e estado civil.

Assim, do primeiro bloco emergiram oito categorias, contendo subcategorias primárias e secundárias, as quais são descritas mais adiante.

A seguir, apresenta-se a Grelha de Categoria 3, que reúne as questões 1 a 8, as quais revelam o perfil dos entrevistados.

CATEGORIA	ENTREVISTADO A	ENTREVISTADO B	ENTREVISTADO C	ENTREVISTADO D	ENTREVISTADO E	ENTREVISTADO F	ENTREVISTADO G	ENTREVISTADO H
	Subcategoria	Subcategoria	Subcategoria	Subcategoria	Subcategoria	Subcategoria	Subcategoria	Subcategoria
Nome	João	José	Judite	Maria	Maria	Myriam	Sílvia	Valdir
Sexo	Masculino	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Feminino	Masculino
Idade	69 anos	56 anos	72 anos	66 anos	81 anos	68 anos	62 anos	71 anos
Naturalidade	Ipameri/Goiás	Venturosa/Pernambuco	Mundo Novo/Bahia	Goiânia/Goiás	Itapicuru/Bahia	Guanabara	Guanabara	Parellhas/Rio Grande do Norte
Local de moradia	Novo Gama	Valparaíso de Goiás	Novo Gama	Plano Piloto/Asa Norte	Santo Antônio do Descoberto	Valparaíso de Goiás	Valparaíso de Goiás	Santa Maria
Escolaridade	Segundo ano primário	Segundo grau	Segunda série do segundo grau	Primário	Terceira série primária	Quarta série primária	Superior/Pedagogia	Quarta série primária
Profissão	Mecânico de automóveis e funcionário público aposentado	Funcionário público aposentado	Funcionária pública aposentada	Do lar	Costureira	Do lar	Do lar	Funcionário público aposentado
Estado Civil	Desquitado	Casado	Solteira	Desquitada	Solteira	Viúva	Casada	Viúvo

GRELHA DE CATEGORIA 3 – Perfil dos entrevistados **Fonte:** Elaborada pela autora.

Ao se analisar o bloco 1: a Grelha da Categoria 3, é possível verificar que: Foram entrevistados três homens e cinco mulheres; os entrevistados se encontravam, na época da pesquisa, na faixa etária de 56 a 81 anos; os entrevistados são oriundos de diversos estados brasileiros: Goiás, Bahia, Guanabara, Rio Grande do Norte e Pernambuco; dos oito entrevistados, apenas um mora em Brasília; os demais vivem em cidades satélites ou cidades do Entorno do Distrito Federal; cinco entrevistados apresentam nível de escolaridade de primário, variando entre a segunda e a quarta série; dois entrevistados apresentam nível de escolaridade de segundo grau, sendo que um não o completou; uma entrevistada possui nível superior completo; quatro entrevistados são funcionários públicos aposentados, sendo que um deles continua a trabalhar por conta própria; uma entrevistada é costureira; três entrevistadas exercem a profissão “do lar”; dois entrevistados são desquitados; dois entrevistados são casados; duas entrevistadas são solteiras; dois entrevistados são viúvos.

É importante ressaltar que outras questões foram surgindo ao longo das entrevistas, o que possibilitou acrescentar as seguintes informações sobre os candangos entrevistados: Três entrevistados nunca voltaram a morar em seu lugar de origem, nem foram morar em qualquer outro estado; quatro entrevistados saíram de Brasília pra morar em outros estados uma vez; um entrevistado saiu para morar em seu estado de origem duas vezes; o meio de transporte utilizado pelos entrevistados para vir à Brasília foram ônibus e caminhão; o número de filhos dos entrevistados varia de dois a oito; dois entrevistados tiveram a data de nascimento alterada.

4.2 Histórias de Vida e Relatos Baseados em Fotografias

No que concerne às questões 9 a 17, que se referem às histórias de vida e relatos baseados em fotografias, apresentaram-se as seguintes categorias para análise: Existência de fotografias, escolha de fotografias, ano de chegada em Brasília, local de moradia anterior à Brasília; sozinho ou acompanhado; início de vida em Brasília; fatos políticos marcantes; fatos marcantes na nova vida e opinião sobre Brasília. As questões são analisadas a seguir:

Questão 9: O (a) senhor (a) tem fotografias da época em que veio para Brasília? Esta questão permitiu criar a categoria “Existência de fotografias”. Desta emergiram as subcategorias primárias: não e sim. E as subcategorias secundárias: diversas, todas as fotos ficaram com as ex-mulheres e um cunhado meu de Fortaleza levou todas para copiar e armazenar no computador dele e ainda não trouxe de volta.

As respostas levam à reflexão de que em toda família parece existir um guardião de fotografias, alguém que se considera responsável pela conservação das fotos mais importantes de todo o clã. Na realização da pesquisa, ouvi várias vezes a expressão: “tenho que pegar as fotos na casa de fulano, porque foi ele que ficou com a maioria das fotos da família”, o que reforça as palavras de Carvalho e Lima (1998, p. 111) ao dizer que “a apropriação de imagens do passado não é um fato excepcional”. Segundo estas autoras (1998, p. 112), “a compreensão e ordenação do passado produzem sentimentos de tranquilidade e segurança”.

Questão 10: O (a) senhor (a) poderia escolher algumas fotos e falar sobre elas? Tal questão possibilitou criar a categoria “Escolha de fotografias”, emergindo desta as subcategorias primárias: Não tenho antigas, sim, claro, não tenho nenhuma, com certeza. E as subcategorias: mas tenho algumas recentes, claro, tenho muitas fotos da família toda, mas tenho uma carta que JK escreveu a seus funcionários, adoro fotos, vou buscá-las, fui buscar na casa da minha filha.

As respostas a esta pergunta levaram à reflexão de que as fotografias são utilizadas como meio de evocar as lembranças, servindo para que a família fixe seus eventos fundadores como casamentos, batizados, crismas, primeira comunhão e reafirme periodicamente sua unidade, fortalecendo, assim, os laços familiares. Também chamou a atenção para a conservação de uma carta de próprio punho do ex-presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira, escrita a seus

funcionários.

Questão 11: Quando o (a) senhor (a) veio para Brasília? Esta questão admitiu a criação da categoria “Ano de chegada em Brasília”. Desta emergiram as subcategorias primárias: 1956, 1958 e 1960.

Os dados apresentados pelos indivíduos contatados vieram confirmar que estes estavam aptos a participar da pesquisa, pois abrangem homens e mulheres que chegaram à Brasília no período 1956/1960.

Questão 12: Onde o (a) senhor (a) morava antes de vir para Brasília? Tal questão permitiu criar a categoria “Local de moradia anterior à Brasília”, emergindo desta as subcategorias primárias: Goiânia, Pernambuco, Bahia, São Paulo, Rio de Janeiro, e Paraíba. E as secundárias: Triunfo, Salvador, Parelhas e “mas eu trabalhava em São Paulo”.

As respostas a esta pergunta indicam que os indivíduos entrevistados vieram de outras localidades além de suas terras natais. Também indicam que alguns indivíduos foram bem específicos, indicando o estado e a cidade de onde vieram. A última subcategoria secundária indica que a entrevistada morava em um estado: Rio de Janeiro, mas trabalhava em outro: São Paulo.

Questão 13: O (a) senhor (a) veio sozinho (a) ou acompanhado (a)? Esta questão possibilitou gerar a categoria “sozinho ou acompanhado”, emergindo desta as subcategorias primárias: Sozinho, com a família e com os amigos. E as subcategorias secundárias: Pai, mãe, irmãos, sobrinho, esposo, o esposo veio antes, hoje é viúva, José, Clóvis e Sebastião.

As respostas a esta pergunta indicam que apenas um indivíduo veio sozinho. Outro veio com pai, mãe e três irmãos. Uma entrevistada veio com o pai, a mãe, cinco irmãos e um sobrinho. Outra entrevistada disse que veio recém-casada com o esposo. Outra contou que veio com os quatro filhos e que o esposo tinha vindo antes dela para trabalhar no Hotel Nacional. Outra relatou que veio com o marido e dois filhos e atualmente é viúva. Outra entrevistada disse que veio com o pai, a mãe e quatro irmãos. Um entrevistado contou que veio com os amigos: José, Clóvis e Sebastião.

Estas respostas levam à reflexão de que os indivíduos entrevistados realmente estavam em busca de melhores condições de vida e tinham a intenção de mudar radicalmente suas vidas, uma vez que a grande maioria veio com suas famílias.

Questão 14: Como foi sua vida no início? Esta questão permitiu criar a categoria “Início de vida em Brasília”. Desta emergiram as seguintes subcategorias primárias: sufoco, dura, moramos no Núcleo Bandeirante e Taguatinga, moramos na Vila do IAPI, boa, diferente da anterior, morei na Asa Sul, trabalhei muito para advogados e assessores do estado de São Paulo, vi muitos pedreiros caírem dos prédios e muitos morreram, havia rodamosinhos que manchavam as roupas de barro vermelho, muito fácil e arrumei emprego na construção civil. E as subcategorias secundárias: poeira e lama, casinha de madeira, “Ave Maria”, todos numa mesma casa, comércio pouco,

todo mundo amigo, não tinha essa violência de hoje, nunca tinha morado em barraco de madeira, apartamento de um deputado, mordomia: apartamento, bom salário e até motorista para ir buscar na escola, local bom para trabalhar; não atrasava os pagamentos e oferecia refeição de segunda a sábado.

As respostas a esta questão possibilita a visualização de situações bem diferentes: para alguns indivíduos o início foi difícil, o que se pode deduzir dos vocábulos e expressões: sufoco, difícil, “Ave Maria”, nunca tinha morado em barraco de madeira, poeira e lama, casinha de madeira e Vila do IAPI. Para outros, a vida foi mais gentil, o que se pode deduzir dos vocábulos e expressões: morei na Asa Sul, trabalhei muito para advogados e assessores do estado de São Paulo, muito fácil, mordomia. Também permite evocar acontecimentos trágicos como a morte de pedreiros na construção de Brasília ou eventos relativos ao clima como os rodaminhos que manchavam as roupas de barro vermelho.

Questão 15: De que fatos políticos marcantes o (a) senhor (a) se lembra? Esta questão permitiu criar a categoria “fatos políticos marcantes”. Desta emergiram as subcategorias: bom governo de Juscelino Kubitschek; inauguração de Brasília; Revolução de 1964; a posse do Presidente da República, Jânio Quadros, em 1964; a eleição do Sim ou Não; a morte de Tancredo Neves; a posse do Presidente Fernando Collor de Melo; os Cara-Pintadas; a criação de um decreto do governador Elmo Serejo Farias para aposentadoria dos funcionários que desejassem; uma ação social promovida pelo administrador regional de Taguatinga em 1961; a forma como o sucessor de Jânio Quadros, João Goulart, tratou os trabalhadores que foram pedir emprego em frente ao Palácio da Alvorada. E as subcategorias: “havia muitos canhões nas ruas e soldados armados até os dentes” e “dolorosa para ela e sua família”.

As respostas a esta questão revelam que três eventos foram muito marcantes para os entrevistados: a inauguração de Brasília, a Revolução de 1964 e a posse do Presidente da República Jânio Quadros, uma vez que o primeiro fato foi referenciado por 25% dos indivíduos entrevistados e os seguintes por 37,5% dos indivíduos envolvidos na pesquisa. Também revela que os respondentes estão bastante conectados com os fatos políticos que mais os afetam diretamente como, por exemplo, as questões de emprego e segurança.

Questão 16: Que fatos marcaram sua nova vida? Esta pergunta permitiu a criação da categoria “Fatos marcantes na nova vida”, da qual emergiram as seguintes subcategorias: o nascimento dos filhos, a adoção de uma filha, a Solenidade de Passagem dos 40 Anos do Sistema de Saúde do Distrito Federal, a formatura do ginásio, a morte do pai em 1974, os três casamentos, a viagem que fez com a esposa Sílvia para os Estados Unidos da América em 1989, o falecimento da segunda filha, o recebimento de um lote de presente do seu cunhado Ozair que pediu dinheiro emprestado a um agiota para pagá-lo, uma viagem a Salvador com o marido e os filhos, a prisão do pai na Revolução de 1964, a demissão do pai do Banco do Brasil

e a volta para o Rio de Janeiro, a morte do primeiro filho, o aborto de sua mulher, a adoção da filha Dalila e o nascimento dos filhos Danilo e Maria.

As respostas a esta pergunta reafirmam que os eventos fundadores como viagens em família, casamentos, nascimento dos filhos, adoções, solenidades, falecimentos, surpresas, sofrimentos, formaturas unem a família de modo que as lembranças não fiquem esquecidas e que os mais jovens saibam como foi a vida de suas famílias mesmo numa época em que não eram nascidos.

Questão 17: O que o (a) senhor (a) acha de Brasília? Esta pergunta permitiu a criação da categoria: “Opinião sobre Brasília”. Desta emergiram as seguintes subcategorias primárias (substantivos, em negrito): Um **céu** pra gente, **lugar** que não serve para morar, gosto de **ruas** largas, **pessimismo**, **otimismo** e **apoio**. E as seguintes subcategorias primárias (adjetivos, em negrito); “muito **agitada**”, “Ah, é **linda**!”, “Está **péssima**”, “Como minha cidade **natal**”. Além das subcategorias primárias (expressões): “Foi em Brasília que adquiri família, emprego e salário”; “Foi por isso que vim para o Entorno, em busca de um pouco de tranquilidade”; “Gosto também do Poder Judiciário de Brasília, porque todas as vezes que procurei fui muito bem atendida”; “Estou muito chateada porque existem aqui perto cinco bares cujos frequentadores fazem muito barulho e não deixam a gente dormir”; “Eu gosto de Brasília, embora exista violência nos dias de hoje”; “É uma cidade que mora no meu coração”; “Foi onde adquiri alguma coisa”. “É uma cidade que eu gosto muito”. “É quase como minha cidade de nascimento”.

As respostas a esta interrogação revelam sentimentos e percepções do entrevistado em relação à atualidade de Brasília. Verifica-se que não há unanimidade sobre o assunto: existem percepções positivas como: “um céu pra gente”, “otimismo”, “apoio” e “Foi em Brasília que adquiri família, emprego e salário” e também percepções negativas como: **lugar** que não serve para morar, **pessimismo**, “muito **agitada**”, “Está **péssima**” e “Foi por isso que vim para o Entorno, em busca de um pouco de tranquilidade”.

5 | CONCLUSÕES

Estudar a fotografia mostrou-se um exercício muito útil. Para bem entendê-la, recorreu-se à sua história e a diferentes pontos de vista de diversos autores. Para entender melhor como utilizar a evocação de lembranças, verificou-se a necessidade de estudar a memória e a História Oral. Pelo fato de o trabalho ter como tema central os Candangos, foi necessário recorrer a trabalhos interpretativos sobre a construção de Brasília, sob o enfoque de diferentes pesquisadores.

Em relação à História Oral, foi possível perceber que, através desta prática, pode-se obter um melhor conhecimento da história da sociedade contemporânea, pois a interação entre o pesquisador e o entrevistado traz à tona relatos de

experiências significativas. Foi nesta perspectiva de conhecimento dos Candangos que as entrevistas foram realizadas.

Em relação ao uso de fotografias no corpo do trabalho, a ação mais difícil foi colocá-las em ordem cronológica, porque muitas delas não têm um sinal sequer de data de produção, e as pessoas nem sempre sabem o momento exato da ocorrência de determinado fato. No entanto, procurou-se colocá-las na ordem mais correta possível. As fotografias mais antigas, geralmente em preto-e-branco, vêm no início e, naturalmente, as coloridas vêm depois.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. 2011. **Análise de conteúdo**. Trad. de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70.
- BARTHES, Roland. 1989. **A câmara clara**. Lisboa: Edições 70.
- BRAYNER, Natália Guerra. 2000. Imagem e pesquisas: diálogo entre ciência e arte. In: **Cadernos do CEAM**. Brasília: Ed. da UnB.
- CALLEGARO, Marco Montarroyos. 2007. Implantes de memória. In: **Psique: Ciência & Vida**. Ano I, Nº 7, Editora Escala.
- CAMPOS Claudinei José Gomes. Set.-out. 2004. Método de análise de conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. In: **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília-DF.
- CARVALHO, Vânia Carneiro de; LIMA, Solange Ferraz de. 1998. Representações urbanas: Militão Augusto de Azevedo e a memória visual da cidade de São Paulo. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Nacional**, nº 27.
- CAVALCANTE, Maria do Espírito Santo Rosa. Dez. 2005. Editorial: A fotografia em perspectiva histórica. In: **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 15, nº 12.
- GANDARA, Gercinair Silvério. Dez. 2005. Rio Parnaíba: velho monge entre a história e a imagem. In: **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 15, nº 12.
- HALBWACHS, Maurice. 1990. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice.
- KOSSOY, Boris. 1989. **Fotografia e história**. São Paulo: Editora Ática S.A.
- MANINI, Miriam Paula. 15 a 19 out. 2007. A leitura de imagens de acervos fotográficos: entre a memória registrada e a historiografia. **Simpósio Internacional, III**. Cultura e Identidades, Goiânia, UFG.
- NISHIKAWA, Reinaldo. 2005. Retratos em preto e branco: uma discussão analítica sobre as fontes fotográficas para o historiador. In: **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 15, nº 12.
- OLIVEIRA, Rita Barreto de Sales. 2008. **A fotografia como memória na vida dos candangos**. Dissertação (Mestrado). Universidade de Brasília. Departamento de Ciência da Informação.
- ORTENSI Maurício Luiz. 2005. **A história da fotografia**. Disponível em: <<http://www.ortensi.com/foto/histfotl.php>>. Acesso em 10/07/2017.

PORTELLI Alessandro. 1997. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. In: **Projeto História**.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. 2006. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas.

CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS SOBRE AS CATEGORIAS NOMINAIS E ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

Celda Maria Gonçalves Morgado

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE/P. Porto)

Centro de Linguística da Universidade do Porto (CLUP)

Centro de Investigação e Inovação em Educação (inED)

Porto – Portugal

Ana Sofia do Carmo Lopes

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto (ESE/P. Porto)

Universidade de Santiago de Compostela (USC)

Porto – Portugal

RESUMO: Na formação científica do professor de Português e na prática pedagógico-didática por ele realizada, as conexões entre a Linguística Formal, a Linguística Descritiva e a Linguística Aplicada assumem, progressivamente, um papel fulcral. Todavia, o esforço de sustentar a formação de professores de Português em conhecimentos (meta)linguísticos atualizados deve continuar, socorrendo-se, sobretudo, dos contributos da Linguística Comparativa entre o Português e as Línguas Maternas dos aprendentes. Assim, este texto, que se enquadra no domínio da Linguística Descritiva Comparativa e da Linguística Aplicada, visa descrever as categorias nominais género linguístico e número sintático em Português

Europeu, em confronto com a ausência das mesmas em línguas de modalidade diferente em contacto com o Português – o Tétum e o Caboverdiano. Nas referidas línguas é exequível comunicar linguisticamente a categoria sexo dos referentes e a quantidade, como em qualquer língua natural, uma vez que estas noções não estão dependentes das categorias formais género e número, exclusivas de algumas línguas. Por conseguinte, pretende-se contribuir para a formação do professor de Português e para as abordagens pedagógico-didáticas destas categorias, as quais devem atender a: (i) parâmetros linguísticos específicos das línguas; (ii) distinção entre categorias linguísticas e expressão linguística de noções e categorias naturais e mais motivadas pelo mundo real.

PALAVRAS-CHAVE: Linguística Comparativa; género linguístico; número sintático; ensino da língua; Língua Portuguesa.

SCIENTIFIC KNOWLEDGE ABOUT NOMINAL CATEGORIES AND TEACHING OF PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT: The connections between Formal Linguistics, Descriptive Linguistics and Applied Linguistics are progressively playing a key role in the scientific formation of the Portuguese teacher

and in the pedagogical-didactic practice. However, the effort to support the training of Portuguese teachers in up-to-date linguistic (meta) knowledge should continue, mainly by using the contributions of Comparative Linguistics between Portuguese and the mother languages of learners. Thus, this text, which falls within the field of Comparative Descriptive Linguistics and Applied Linguistics, aims to describe the nominal categories linguistic gender and syntactic number in European Portuguese, in comparison with the absence of the same in languages of different modality in contact with Portuguese - the Tetum and the Caboverdian. In these languages it is feasible to communicate linguistically the category of sex of the referents and the quantity, as in any natural language, since these notions are not dependent on the formal categories gender and number, exclusive of some languages. Therefore, it is intended to contribute to the formation of the Portuguese teacher and to the pedagogical-didactic approaches of these categories, which should meet: (i) language-specific parameters; (ii) distinction between linguistic categories and linguistic expression of natural and more real-world notions and categories.

KEYWORDS: Comparative Linguistics; linguistic gender; syntactic number; language teaching; Portuguese Language.

1 | CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

As línguas apresentam características universais, reconhecidas quando as comparamos, à exceção das diferenças gramaticais e das especificidades da modalidade de produção e de receção. Entre as referidas características, encontram-se a existência de categorias lexicais equivalentes, a evidência de regras semelhantes para a formação de palavras e de frases e a possibilidade de exprimir a quantidade, a temporalidade e a negação.

No domínio da Linguística Descritiva Comparativa e da Linguística Aplicada, e considerando as propriedades supracitadas, pretendeu-se compreender o estatuto e o funcionamento das categorias nominais – género e número - em Português Europeu (PE), com o propósito de contribuir para a formação do professor de Português e para as abordagens pedagógico-didáticas das categorias em destaque. Sublinhe-se que o enfoque comparativo que será atribuído a este trabalho é justificável pelo facto de o Português se encontrar em contacto com outras línguas e tal possuir implicações no progresso linguístico do indivíduo e na sua aprendizagem em geral. Neste sentido, a comparação linguística assentará na descrição comparativa dos fenómenos em línguas de modalidade diferente em contacto com o Português – o Tétum e o Caboverdiano. Nas referidas línguas é exequível comunicar linguisticamente a categoria sexo dos referentes e a quantidade, como em qualquer língua natural, uma vez que estas noções não estão dependentes das categorias formais género e número, exclusivas de algumas línguas.

Em termos estruturais, o texto encontra-se organizado em duas partes centrais,

além das considerações introdutórias e finais. Na primeira parte, far-se-á uma descrição comparativa das categorias género linguístico e número sintático e suas relações com as noções de sexo dos referentes e de quantidade, respetivamente, nas línguas orais em contacto – o Tétum e o Caboverdiano. Já na segunda, realizar-se-á uma reflexão descritivo-comparativa semelhante à referida precedentemente, mas com ênfase no Português Europeu; salientando-se também recomendações para o ensino das categorias nominais em destaque.

2 | NÚMERO E GÉNERO EM VÁRIAS LÍNGUAS DO MUNDO

Numa primeira instância, importa sublinhar que o género linguístico se encontra longe de ser uma propriedade universal às línguas do mundo. Por meio da comparação linguística, torna-se exequível afirmar que o género não possui o estatuto de categoria gramatical em todas as línguas do mundo (CORBETT, 1991), bem como mostrar que diversos fatores concorrem, em distintas línguas, para a sua determinação e para a especificação dos seus valores.

A título de exemplo, por um lado, o Português Europeu (PE) é uma língua com género linguístico ou gramatical, sendo uma noção não diretamente dependente da noção de sexo, ainda que em determinados nomes possa haver alguma motivação das categorias biológicas. Por outro lado, várias são as línguas que não possuem sistema de género e as que o possuem pode ou não ser baseado na distinção de sexo dos referentes (cf. Figura 1, para uma distribuição dos sistemas das línguas catalogadas na *Wals online*, DRYER, 2013).

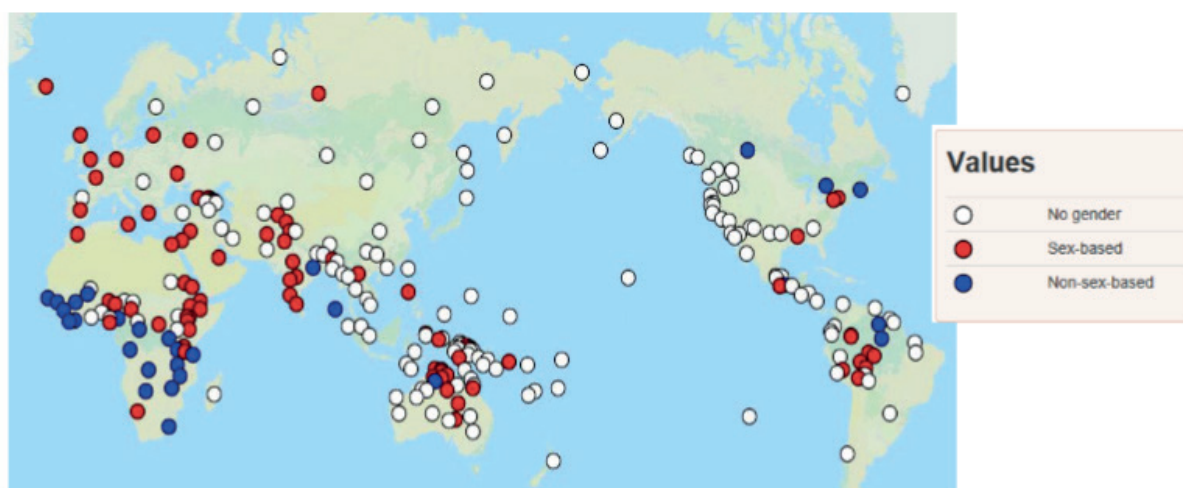


Figura 1: Sistemas de género baseados ou não em sexo (Wals online, 2013/31A)

Por sua vez, a expressão da quantidade, como um Universal Linguístico, é possível em todas as línguas do mundo. Todavia, nem todas exibem marca formal de número (cf. Figura 2, Wals online, Dryer, 2013).



Figura 2: Codificação da pluralidade nominal nas línguas do mundo (WALS online, 2013/33A)

Note-se que a quantidade nominal associa-se à noção semântica de cardinalidade, quando expressa a noção de quantidade absoluta (muitas vezes realizada linguisticamente pelo numeral cardinal), mas pode, igualmente, expressar quantidades indefinidas. Assim, a linguagem permite expressar quantidades indefinidas e quantidades definidas, por meio de múltiplos mecanismos próprios e específicos das línguas. As quantidades indefinidas não são facilmente quantificáveis, pois utilizam-se quantificadores indefinidos para as expressar, como muito e pouco em PE; enquanto as quantidades definidas são facilmente quantificáveis, já que se usam unidades de medida, de peso e de cardinalidade.

Ademais, o termo número pode aplicar-se a realidades distintas, entre elas: i) número como expressão de quantidade: número cardinal (quantidade absoluta) e número ordinal (ordem ou posição numa série); ii) número como código numérico – por exemplo n.º de endereço e o n.º de telefone; iii) número como categoria nominal formal: sistema de marcação formal com implicações na concordância das palavras nos sintagmas e nas frases – em PE realiza-se no morfema flexional <-s>.

Por último, saliente-se que a aceção “número como categoria gramatical formal”, em línguas que a possuem, possui implicações na morfossintaxe da língua e, normalmente, encontra-se para além da expressão da quantidade, ainda que o morfema de número no nome acumule, na maior parte dos casos, uma dupla informação: a de número formal e a de quantidade.

2.1 A problemática do género e do número nas línguas orais em contacto com a língua portuguesa

No âmbito de algumas línguas orais em contacto com a Língua Portuguesa, e no que concerne, primeiramente, a género e a sexo, realce-se que estes últimos são conceitos correlatos, sendo que linguisticamente somente se podem marcar os nomes de uma das categorias de sexo, frequentemente o feminino, ou as duas.

O Tétum e o Caboverdiano de Santiago, embora possuam bases distintas, apresentam, para além da clara transferência lexical da Língua Portuguesa, algumas semelhanças estruturais e gramaticais no que às categorias do nome diz respeito. Os nomes, em Tétum, “são invariáveis em género e número” (COSTA, 2001, p. 22) e, em Caboverdiano, “também não possuem flexão de género” (LUCCHESI, 2003, p. 437), a contar pelos estudos disponíveis sobre estas línguas (CHOUPINA & SEMEDO, no prelo).

Quanto à noção de género, nas duas línguas orais suprarreferidas, esta parece estar associada à noção de sexo, havendo marcação linguística apenas quando os nomes designam seres animados, animais ou humanos. Subsequentemente, apresentam-se os exemplos em (1) para o Tétum e os exemplos em (2) para o Caboverdiano (retirados de Choupina, 2011, e citados por Choupina & Semedo, no prelo), com o intuito de ilustrar e constatar a ausência de concordância em género.

1. Tétum

a. *Didin **mutin fo'er***. (CHOUPINA, 2011, p. 71)

parede branco sujo

“A parede branca está suja”.

b. *Balde **mutin fo'er***. (CHOUPINA, 2011, p. 71)

balde branco sujo

“O balde branco está sujo”.

2. Caboverdiano de Santiago

a. *flor **bunitu*** (CARDOSO, 2005, p. 6)

flor bonito

“flor bonita”.

b. *livru **bedju*** (CARDOSO, 2005, p. 6)

livro velho

“livro velho”.

Por seu turno, e conforme já referido, nem todas as línguas do mundo apresentam a categoria de número sintático, embora em todas pareça haver estratégias linguísticas para transmitir a quantidade. Em relação ao Tétum e ao Caboverdiano de Santiago, estas são línguas que não possuem número sintático, ou seja, a categoria número com implicações na concordância sintática.

De seguida, elencam-se alguns exemplos em (3) para o Caboverdiano, extraídos de Pereira, Arim & Carvalho (2013-2015, p. 15-16).

3. Caboverdiano de Santiago

a) *Góra, nu ta kume **uns** banana.*

“Agora, nós vamos comer umas bananas”.

b) ***Kes** kasa bunitu.*

“As casas são bonitas”.

c) *E perde **ses** libru na skola.*

“Ele perdeu os livros dele na escola”.

d) ***Fidjus** di Nha Bia sta duenti.*

“Os filhos da Senhora Bia estão doentes”.

Em nenhum dos exemplos se verifica concordância das palavras quanto a número, sendo que a informação expressa é unicamente de quantidade. Portanto, essa informação é apenas dada uma vez em cada frase, sem haver qualquer retoma ou redundância nem no sintagma nem na frase. Nos exemplos 3a), b) e c) a quantidade é expressa por determinantes (*uns*, *kes* e *ses*) e em 3d) é o nome *fidjus* que a transmite. Logo, a informação de plural é fornecida somente uma vez no sintagma, por norma na “primeira palavra que permite flexão (artigo, demonstrativo, nome)”, segundo Pereira, Arim & Carvalho (2013-2015, p. 15).

No respeito aos seguintes exemplos, estes ilustram, sumariamente, a expressão da quantidade em Tétum. Importa sublinhar que o Tétum não tem número sintático, tal como se verificou em Caboverdiano. Contudo, o nome apresenta-se invariável, sendo a quantidade expressa por mecanismos lexicais e morfossintáticos. *Ida* e *sira*, ora como determinantes ora como quantificadores, permitem, de um modo genérico, marcar a quantidade singular e a quantidade plural não específica, respetivamente, como se verifica nos exemplos (4) e (5). As quantidades específicas são transmitidas pelo uso de quantificadores numerais.

4. *Ha’u foti **ida** mutin.* (HULL & ECCLES, 2005, p. 56)

“Eu levei o barco”.

5. a) *Madre **sira** hanorin labarik **sira** no bali moras **sira**.* (HULL & ECCLES, 2005, p. 17)

“As freiras ensinam as crianças e cuidam dos doentes”.

b. *Labarik **sira** hein hela iha li’ur.* (HULL & ECCLES, 2005, p. 17)

“As crianças estão à espera lá fora”.

3 | NÚMERO E GÉNERO EM PORTUGUÊS EUROPEU

3.2 Género linguístico vs. Sexo dos referentes

No Português Europeu (PE), o género consiste numa categoria nominal obrigatória para a concordância das palavras nos sintagmas e nas frases (COSTA et al., 2015) e assume-se como uma categoria assistemática e sincronicamente arbitrária, que não é flexional (VILLALVA, 2003). Nesta língua, existem dois valores de género no nome – *masculino* e *feminino* – e todos os nomes têm um valor de género, independentemente da sua atribuição (lexical ou sintática), materializado na sintaxe da língua nos mecanismos de concordância (VILLALVA, 2000; CHOUPINA, 2011; CHOUPINA et al., 2014), tal como se pode comprovar no exemplo (6).

6. Os reбуçados são doces.

O nome *reбуçados* é de género masculino, traço que é copiado para a posição de determinante, fazendo-se a seleção do determinante artigo feminino *as*, assim como para a posição do predicativo, na atribuição de valor feminino também ao adjetivo *grandes* (ainda que seja invariável na sua forma possui o valor feminino). Os nomes e os adjetivos do PE podem agrupar-se segunda a sua classe temática, definida em função da existência e do tipo de vogal que segue o radical, ao nível da estrutura morfológica. Contudo, e embora frequentemente se confunda tal classe temática (índice temático) com o valor de género linguístico, a importância do género na concordância sintática e a irrelevância, por contraste, do índice temático na concordância das palavras nos sintagmas (cf. (7) e (8)) e nas frases (9) comprovam a sua pertença a sistemas muito distintos, um sintático e outro morfológico.

7. a) a mochila_{fem} amarela_{fem} / o caderno_{masc} amarelo_{masc}
b) a mochila_{fem} simples_{fem} / o caderno_{masc} simples_{masc}
8. a) a mala_{fem} grande_{fem} / o panda_{masc} grande_{masc}
b) a mala_{fem} branca_{fem} e preta_{fem} / o panda_{masc} branco_{masc}
9. a) o dragão-fêmea_{masc} é muito rápido_{masc}
o dragão-macho_{masc} é muito rápido_{masc}

Acresce referir que no género não existe obrigatoriedade de contraste e de marca morfológica, bem como não se verifica uma sistematicidade na sua realização, uma vez que são vários os processos de formação de palavras e de explicitação e/ou atribuição do género no nome. Realce-se ainda o facto de a variação não constituir uma regra, visto que muitos nomes não admitem variação em género. Por isso, não há variação em nomes de género único, somente existe em alguns nomes de género sintático, como é o caso de *menino*, *gato* e *cliente*. Neste âmbito, revela-se importante a distinção entre género sintático e género inerente/único.

Nos nomes de género sintático, o valor de género é construído sintaticamente, implicando, por isso, processos morfológicos ou morfossintáticos de especificação

temática ou de formação de bases complexas ou compostas (COSTA et al., 2015; BAPTISTA et al., 2013a). Evidenciam-se várias formas de atribuição do género sintático, nomeadamente: combinação com uma palavra de outra categoria; acréscimo de um morfema derivacional, como *-ção* e *-idade* para formar nomes femininos e *-mento* e *-ismo* para formar nomes masculinos; especificação pela alternância do índice temático *-o/-a*. Nos nomes de género inerente/único, o valor de género é atribuído no léxico, ou seja, é arbitrário e intrínseco ao próprio radical nominal, sendo a sua aquisição feita de forma intuitiva (como *mesa*, *panda* e *tribo*) (COSTA et al., 2015).

Não se tratando o género de uma categoria flexionável, no PE, são múltiplos os processos morfossintáticos que permitem a especificação do valor de género dos nomes e, por vezes, a construção da “ilusão” de alternância ou contraste de género: (i) a marcação da classe temática, realizada pelo índice temático (*-o*, *-a*, *-e* e \emptyset /atemático), como em *menino* e *gato*; (ii) a alternância fonológica, como em *irmão* e *irmã*; (iii) a derivação, em exemplos como *conde* e *condessa*, *cão* e *cadela*; (iv) os processos sintáticos, *o estudante* e *a estudante*. Destes processos excluem-se os conhecidos como composição com <macho> e <fêmea> (como *elefante macho* e *elefante fêmea*) e contraste lexical (como *carneiro* e *ovelha*), uma vez que os nomes que os ilustram são de género inerente e apenas contrastam o sexo dos referentes nomeados por esses nomes (VILLALVA, 2003; BAPTISTA et al. 2013; CHOUPINA et al. 2014; CHOUPINA et al. 2016).

A propósito dos dois últimos processos morfossintáticos destacados anteriormente, sublinhe-se que, no PE, género e sexo não apresentam uma relação intrínseca entre si, ou seja, “o género é uma categoria arbitrária e, por isso, não estabelece correlação com a noção de sexo” (COSTA & CHOUPINA, 2011, p. 3-4). Por um lado, refere-se uma categoria gramatical (o género) e, por outro, uma realidade biossocial (o sexo). Vejam os exemplos em (10) e (11), que ilustram a ausência de correlação entre género e sexo.

- 10. a) mulherão (género masculino e sexo feminino)
- b) rapaziada (género feminino e sexo masculino)
- 11. a) elefante-fêmea (género masculino e sexo feminino)
- b) cobra-macho (género feminino e sexo masculino)

Não raro, a confusão que se verifica entre género e sexo reside no facto de para ambas as categorias se aplicarem as mesmas formas de designação e distinção dos valores ou categorias em que se concretizam – masculino e feminino -; bem como por se considerar que “o sexo biológico funciona como motivação para a atribuição do valor de género” (COSTA et al., 2015, p. 329). Ademais, a promoção de uma correlação entre género e sexo ocorre também por o termo género ser polissémico e, por isso, aplicar-se a realidades muito diferentes. Este pode surgir como sinónimo de sexo ou de identidade biossocial, assim como para referenciar uma categoria

morfossintática, no âmbito da metalinguagem linguística (BAPTISTA et al., 2013b).

Importa ainda ressaltar que, frequentemente, no ensino da Língua Portuguesa, nomeadamente nos materiais didáticos, nos documentos reguladores de ensino desta área do saber e no próprio discurso pedagógico se assiste a uma aparente defesa de correlação entre género e sexo. Neste sentido, saliente-se o estudo exploratório de Lopes, Choupina e Monteiro (2017), especialmente, a análise de duas coleções de manuais escolares de Português do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesta análise, constatou-se que há um predomínio de exemplos de nomes comuns animados, quer humanos, quer não humanos, o que constitui um fator propício para a realização de tarefas de produção de contrastes e para a promoção da confusão entre género linguístico e sexo dos referentes. Aliás, este indício acaba por se confirmar aquando da observação da tipologia de tarefas solicitadas, em que, efetivamente, prevalecem as tarefas de produção de contrastes. Também os processos de contraste lexical e de composição com <macho> e <fêmea> surgem, nos manuais, associados aos processos de marcação de género linguístico, quando somente indicam o sexo dos referentes.

Face ao exposto, a abordagem da categoria género não deve promover a produção de contrastes. Portanto, defende-se que a abordagem da categoria sexo biossocial se deve fazer separadamente, em momento próprio, no âmbito do Estudo do Meio, tal como já se preconizou em Lopes, Choupina e Monteiro (2017).

Já a abordagem explícita da categoria género deve seguir a subsequente sequência de progressão nas tarefas, tal como já defendido por Costa et al. (2015): concordância, correferência e identificação. Em termos da concordância, a abordagem à categoria género deve ser estabelecida, primeiramente, ao nível do Sintagma Nominal (SN), com realce para a estrutura nominal determinante + nome, e, posteriormente, em relação a outros constituintes frásicos, por exemplo, integrados no Sintagma Verbal (SV). No que concerne à correferência, a sua abordagem deve fomentar a retoma de nomes ou de SN pelo uso de pronomes. Já no último nível, procede-se à identificação do valor de género dos nomes. A esse propósito, importa referir que a didática dos nomes deve também respeitar um faseamento, por exemplo: nomes comuns não animados de género inerente, nomes comuns animados de género inerente, nomes comuns não animados de género sintático e nomes comuns animados de género sintático.

3.3 Número sintático vs. Quantidade

Em PE, o número é uma categoria nominal que distribui os nomes por duas classes – *singular* e *plural* – realizando-se a marcação do plural por flexão sufixal, sistematicamente concretizada pelo morfema preso <-s>/[ʃ]: em nomes; em adjetivos; em artigos; determinantes e pronomes; quantificadores; participios passados, etc.

A sintaxe do PE é altamente flexionada e o número realiza-se de forma

redundante, por cópia de traços do nome para todo o sintagma e, inclusivamente, a frase, neste último caso pela concordância em número do predicativo do sujeito com o sujeito ou entre este e o particípio passado (cf. 12a) e b)).

12. a) **As mochilas são** grandes.

b) **Os** rebuçados **foram** comidos muito cedo.

Sublinhe-se ainda que a flexão de número tem um papel preponderante na concordância sintática, não só entre as palavras com estreita relação com o nome dentro do sintagma nominal, como entre constituintes - em pessoa e número entre o verbo (“são”; “foram comidos”) e o sujeito (“as mochilas”; “os rebuçados”).

No ensino da Língua Portuguesa, no que a esta categoria nominal diz respeito, é de realçar que, não raro, nos materiais didáticos, as noções de número e de quantidade são confundidas. Ainda que estas duas noções estejam relacionadas (CHOUPINA, 2017), devem ser abordadas tendo em consideração a problemática que as envolve. Por um lado, o número é uma noção gramatical com implicações na concordância das palavras nos sintagmas e nas frases (VILLALVA, 2008); por outro, a quantidade afigura-se como uma noção semântica (DUARTE & OLIVEIRA, 2003), que é transmitida através de processos morfossintáticos, que devem ser abordados de forma articulada com o estudo dos mecanismos de referências das expressões quantitativas nominais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise descritivo-comparativa que foi realizada entre o PE e as línguas em contacto orais revelou que, por um lado, o género linguístico é uma categoria formal, ainda que não opere por flexão e sistematicidade no PE, enquanto nas restantes línguas descritas não existe e apenas há a expressão do sexo dos referentes animados (humanos e não humanos), sendo que os recursos linguísticos de composição com <macho> e <fêmea> e o contraste lexical se manifestam comuns a todas as línguas. Por outro, o número é, igualmente, uma categoria formal, somente encontrada no PE, enquanto a expressão da quantidade é comum a todas as línguas analisadas; embora permitam a informação da quantidade, a diversidade de estratégias e fenómenos deve ser estudada em profundidade.

Ressalte-se ainda que, das línguas observadas – o Português Europeu, o Tétum e o Caboverdiano –, unicamente o PE dispõe de sistemas formais de número e de género, com implicações evidentes na concordância das palavras dentro dos sintagmas nominais e das frases.

Em sùmula, as questões debatidas neste texto assumem especial relevância em termos científicos e científico-pedagógicos, uma vez que podem influenciar a variante do Português adquirida e/ou aprendida nas zonas de contacto e a aquisição da estrutura gramatical do Português na variante PE. Assim, entende-se que a

formação do professor de Português deve incidir na valorização da formação científica no âmbito do conhecimento linguístico, metalinguístico e interlinguístico, e pela operacionalização desse conhecimento em abordagens pedagógico-didáticas consequentes e informadas sobre as categorias género e número no Português, as quais devem atender, indiscutivelmente, aos parâmetros linguísticos específicos das línguas e à distinção entre categorias linguísticas/formais e expressão linguística de noções e categorias universais e mais motivadas pelo mundo real.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, A. et al. Conhecimentos implícitos e explícitos de género linguístico e suas implicações no ensino. In: TEIXEIRA, M. et al. (Orgs.). **Ensinar e Aprender Português num Mundo Plural**. Santarém: Escola Superior de Educação, 2013a.
- BAPTISTA, A. et al. Representação e aquisição do género linguístico em PE: alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos. **Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa** (Simpósio 5 - Estudos Linguísticos e Literários de Língua Portuguesa na Educação Básica), 2013b, p. 216-224.
- CARDOSO, A. J. **O papel da língua materna na aquisição de uma língua segunda**: o caso da Língua Caboverdiana (breve abordagem gramatical). Centro de Estudos Multiculturais, 2005.
- CHOUPINA, C.M. Reflexões sobre o género em Português Europeu e em Tétum. **Revista electrónica elingUP**, n. 1, v. 3, 2011, p. 64-77.
- CHOUPINA, C. Aspectos estruturantes da morfossintaxe da LGP: expressão da quantidade e das categorias de sexo dos referentes animados. **Revista Leitura**, n. 1, v. 58, 2017, p. 4-25.
- CHOUPINA, C.; SEMEDO, A. S. Perspetiva comparativa da categoria género nos nomes: português europeu, tétum e cabo-verdiano. Comunicação apresentada a **II Conferência A Língua Portuguesa no sistema mundial, Língua Portuguesa Global – internacionalização, ciência e inovação**. 29 e 30 de outubro de 2013, Reitoria da Universidade de Lisboa e Faculdade de Letras de Lisboa, no prelo.
- CHOUPINA, C. et al. A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. **Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa**. Vol. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2014.
- CHOUPINA, C. M. et al. Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: a influência da classe formal do nome. **Revista da Associação Portuguesa de Linguística**, n. 1, 2016, p. 121-150.
- CORBETT, G.. **Gender**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- COSTA, L. **Guia de conversação Português-Tétum**. Lisboa: Edições Colibri, 2001.
- COSTA, J. A.; CHOUPINA, C. **A história e as histórias do género em português: percursos diacrónicos, sincrónicos e pedagógicos**. Coimbra: Escola Superior de Educação, 2011.
- COSTA, J. A. et al. Género gramatical: a complexidade do conteúdo e a sua abordagem nos documentos reguladores do ensino do Português no 1º Ciclo EB. **Exedra: Revista Científica. Didática do Português. Investigação e práticas, número temático**, n. 1, 2015, p. 321-352.
- DRYER, Matthew S. Coding of nominal plurality. In: DRYER, Matthew S.; HASPELMATH, Martin

(Org.). **The world atlas of language structures online**. Leipzig: Max Planck Institute for Evolutionary Anthropology, 2013. Disponível em: <<http://wals.info/chapter/33>>. Acesso em 14 de Abr. 2018.

DUARTE, I.; OLIVEIRA, F. Referência Nominal. In: MATEUS, M. H. M. et al. (Org.). **Gramática da língua portuguesa**. 5 ed. Lisboa: Caminho, 2003.

HULL, G.; ECCLES, L. **Gramática da Língua Tétum**. Lisboa: Lidel, 2005.

LOPES, A. S.; CHOUPINA, C.; MONTEIRO, S. A formação do professor de 1.º CEB: como articular conteúdos de Português e de Estudo do Meio?. In: CORREIA, L. G.; LEÃO, R.; POÇAS, S. (Orgs.). **O Tempo dos Professores** Porto: CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2017.

LUCCHESI, D. A categoria gramatical do género: universais, mudança e crioulização. **Razões e Emoções**. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus, v. I. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2003, p.429-450.

PEREIRA, D.; ARIM, E.; CARVALHO, N.. **Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa**. Crioulo de Cabo Verde: Caraterísticas Gramaticais. ILTEC, 2013-2015, p. 10-26. Disponível em: <http://www.iltec.pt/divling/cd1/cd_pdfs/Crioulo_de_Cabo_Verde.pdf>. Acesso em 24 de Abr. 2017.

VILLALVA, A. **Estruturas Morfológicas**. Unidades e Hierarquias nas Palavras do Português. Lisboa: FCG/FCT, 2000.

VILLALVA, A. Estrutura morfológica básica. In: MATEUS, M. H. M. et al. (Org.). **Gramática da língua portuguesa**. 5 ed. Lisboa: Caminho, 2003.

VILLALVA, A. **Morfologia do Português**. Lisboa: Universidade Aberta, 2008.

PROCESSOS DE SISTEMATIZAÇÃO NA SELEÇÃO LEXICAL EM PLE/PL2: A INTENSIFICAÇÃO DO ADJETIVO

Adriana Ferreira de Sousa de Albuquerque

PUC-Rio, Departamento de Letras.

Rio de Janeiro, Brasil

RESUMO: Este trabalho apresenta a parte inicial de uma pesquisa realizada na PUC-Rio sobre o processo de intensificação adjetival que ocorre no português falado no Brasil, mais especificamente na cidade do Rio de Janeiro. Pretendemos identificar, descrever, analisar e categorizar as estratégias envolvidas no modo de construção das estruturas que intensificam o adjetivo propriamente realizado ou substituído por alguma outra forma linguística. Nosso objetivo é desenvolver um estudo descritivo em português como língua materna (PLM) para que possamos obter diretrizes que norteiem de modo mais eficiente o processo de ensino e aprendizagem do português como segunda língua (PLE2) ou como língua estrangeira (PLE) no que diz respeito ao funcionamento do léxico de intensificação. Os pressupostos teóricos dessa pesquisa estão inseridos nos estudos desenvolvidos pela Gramática Funcional do Discurso (Hengeveld, 2004), pela Teoria Semântica Lexical (Basílio, 2001 e, Nattinger&DeCarrico, 1992) e pelo Interculturalismo (Hall, 1998, Bennett, 1998 e Singer, 2000). O procedimento metodológico, de base qualitativa, foi realizado com dados

coletados em um programa de televisão, veiculado por uma das emissoras mais assistidas no país e que abrange, em geral, o público jovem. Este programa, intitulado *Malhação*, apresenta um expressivo conjunto de unidades lexicais recorrente na modalidade oral utilizada por moradores da zona sul do Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE: português para estrangeiros; adjetivo; intensificação.

SYSTEMATIZATION PROCESSES IN LEXICAL SELECTION IN PLE / PL2: THE INTENSIFICATION OF THE ADJECTIVE

ABSTRACT: This paper presents the initial part of a research carried out at PUC-Rio about the process of adjectival intensification that occurs in Portuguese spoken in Brazil, more specifically in the city of Rio de Janeiro. We intend to identify, describe, analyze and categorize the strategies involved in the construction of structures that intensify the adjective properly realized or replaced by some other linguistic form. Our goal is to develop a descriptive study in Portuguese as a mother tongue (PLM) so that we can obtain guidelines that guide the teaching and learning process of Portuguese as a second language (PLE2) or as a foreign language (PLE) in a more efficient way. the lexicon of intensification. The

theoretical presuppositions of this research are inserted in the studies developed by the Functional Grammar of Discourse (Hengeveld, 2004), by Lexical Semantic Theory (Basil, 2001 and, Nattinger & DeCarrico, 1992) and by Interculturalism (Hall, 1998, Bennett, 1998 and Singer, 2000). The qualitative methodological procedure was carried out with data collected on a television program, broadcast by one of the most assisted broadcasters in the country, which generally covers young audiences. This program, called *Malhação*, presents an expressive set of recurrent lexical units in the oral modality used by residents of the southern zone of Rio de Janeiro.

KEYWORDS: Portuguese for foreigners; adjective; intensification

1 | INTRODUÇÃO

A identificação e a análise dos aspectos envolvidos no emprego de diferentes formas linguísticas encontradas no processo de intensificação adjetival do português do Brasil, mais especificamente do Rio de Janeiro, serão norteadas a partir de dois objetivos macros a serem alcançados nesta pesquisa: o primeiro de caráter descritivo e o segundo de caráter didático-pedagógico.

Em termos descritivos, teremos como objetivo fazer o levantamento da variedade de estratégias discursivas utilizadas pelo falante nativo para expressar a intensificação em situações reais de comunicação.

Uma vez elencadas as diferentes estratégias discursivas, passaremos para a análise das referidas formas, baseando-nos prioritariamente nas questões relativas aos conceitos linguísticos fornecidos pela Gramática Funcional do Discurso (GFD) e pela Teoria Semântica Lexical. Este processo de análise nos levará ao processo de construção de um possível modelo de categorização das estruturas lexicais encontradas no *corpus*.

Com a identificação e a análise dessas estruturas, discorreremos sobre o nosso segundo objetivo, ou seja, sobre a possibilidade de se encontrar parâmetros para categorizar de modo satisfatório os diferentes elementos que serão analisados e, desta forma, fornecer subsídios para o profissional de Português como Segunda Língua para Estrangeiros (PL2E) e de Português como Língua Estrangeira (PLE) utilizar os resultados finais de nossa pesquisa na preparação de atividades em sala de aula e na elaboração de material didático.

Há, na utilização dos intensificadores do português falado do Brasil, uma série de aspectos que não se encontram apenas no nível linguístico e que, portanto, não se restringem a direcionamentos sintáticos e morfológicos.

No contexto desta pesquisa - o de diálogos entre jovens de classe média-alta da zona sul do Rio de Janeiro -, observamos que no processo de intensificação adjetival estão em jogo os papéis sociais por eles representados em um contexto macro - relacionado à escolha dos elementos linguísticos - e em um contexto micro - relacionado a fatores culturais.

O conceito de intensificação não pode limitar-se apenas à descrição de formas linguísticas, referente a um conjunto de vocábulos, como *mais... do que..., menos... que..., tão quanto...*, ou sufixos como *-íssimo, -érrimo, -ílimo, -inho, -udo* ou *-ão*, entre outros, tomados fora de um contexto situacional.

A intensificação, no presente trabalho, é considerada como uma construção enunciativa que pretende alcançar um determinado objetivo interacional. Significa contrapor-se a uma colocação inserida em um contexto situacional, aí envolvidos (i) aspectos relativos a registros formal e informal e (ii) a informações inferenciais que demandam conhecimento sócio-cultural para serem compreendidas.

Identificar, descrever, analisar e categorizar as estratégias envolvidas na construção da intensificação adjetival no português falado no Brasil, a partir de uma abordagem que considere, sobretudo, a produção e a recepção dos enunciados, com base na relação existente entre linguagem, sociedade e cultura, parece ser um caminho fundamental para se compreender processos intensificadores. Ou seja, quando se tem uma concepção de que a produção e a compreensão dos enunciados construídos em uma dada língua não se restringem apenas às regras de construção de frases, mas, fundamentalmente, à funcionalidade dos aspectos envolvidos na escolha e na utilização dessas regras, entendemos com mais propriedade o modo plural em que os sistemas linguísticos se realizam.

Portanto, esta pesquisa tem por escopo contribuir para uma ampliação descritiva do tema aqui analisado, fornecendo informações que poderão auxiliar pesquisadores e profissionais da área interessados no assunto.

2 | PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A abordagem teórica deste estudo utilizará, basicamente, os conceitos desenvolvidos por três linhas teóricas: a Gramática Funcional do Discurso (Hengeveld, 2004), a Teoria Semântica Lexical (Basílio, 2001; DeCarrico e Nattinger, 1992) e o Interculturalismo (Bennett, 1998, Hall, 1998 e Singer, 2000) .

2.1 Conceitos da Gramática Funcional do Discurso

Utilizaremos os conceitos da Gramática Funcional do Discurso (GFD), desenvolvida por Hengeveld (2004) tendo em vista que esta teoria entende a gramática como um sistema formalizado que incorpora fenômenos inerentes à construção do discurso pelos interlocutores, logo, ao se analisar um texto com o intuito de se depreender, por meio deste, um sistema de representação formal, tem-se como foco o estrutural. Por outro lado, para se entender o estrutural deve se considerar a semântica, a intenção do falante e suas relações com a construção do discurso, e sua influência no uso deste, considerando-se que tais relações são expressas por meio de estratégias comunicativas.

Para tal tipo de análise, a GFD organiza a representação formal não apenas em uma camada horizontal em que a oração é composta por três elementos básicos, conforme se considerava, até meados da década de 1980; “constituintes formados por itens lexicais, como nome, por exemplo; categorias, como sintagma nominal; e funções, como sujeito, objeto etc” (CAMACHO, 2006;168); mas também em duas camadas verticais representando os aspectos interpessoal e representacional da linguagem. Sendo, assim, a oração é a representação de um ato de fala, estando localizada num tempo e espaço e podendo ser avaliada no que se refere a suas condições de felicidade.

A consideração acima é explicada por Hengeveld (2004) como relevante devido a muitos fenômenos linguísticos só poderem ser explicados tomando-se para a análise unidades maiores que a sentença em si e a muitas expressões linguísticas menores que a sentença em si funcionarem “como enunciados completos e independentes dentro do discurso, como frases elípticas, exclamações e vocativos” (CAMACHO, 2006;171).

Hengeveld (2004) ainda acrescenta três níveis de análise hierarquicamente organizados em camadas para a sistematização de uma gramática, o Interpessoal, o Representacional e o Estrutural, que interagem com elementos essenciais do contexto inerentes ao componente contextual e o cognitivo.

O nível Interpessoal se refere à estratégia linguística adotada por um falante ao usar uma dada unidade linguística. O nível mais alto, *Move*, segundo à GFD, corresponde a uma contribuição autônoma do falante para uma interação contínua, que, na fala, geralmente corresponde a um turno. Tais *Moves* são dotados de unidades linguísticas que exercem funções retóricas, relativas à estruturação global do discurso, e de unidades linguísticas que exercem funções pragmáticas, relativas ao modo como os falantes constroem seus enunciados tendo em mente a interpretação que o ouvinte fará. O que temos, então, é a consideração, nesse nível, dos participantes, das forças das ilocuções de cada ato discursivo e do conteúdo comunicado.

O nível Representacional se refere à função textual dos elementos linguísticos usados pelo falante em seu enunciado. O nível mais alto é o Episódio, o qual apresenta “um conjunto semanticamente coerente de conteúdos proposicionais” (CAMACHO, 2006; 177).

2.2 Conceitos da Teoria Lexical

A base teórica relativa ao léxico se faz importante nesta pesquisa porque na análise dos dados pretendemos discorrer sobre itens lexicais que expressam a intensificação do adjetivo. O conjunto de estruturas com a qual pretendemos trabalhar não pode, no nosso ponto de vista, ser apresentado simplesmente como uma lista de itens que manifestam a expressividade.

A seleção do vocabulário para os diferentes estágios de aprendizagem de uma segunda língua (L2) ou de uma língua estrangeira (LE) deve ser criteriosamente definida. Contudo este processo não pode ser realizado de modo satisfatório se não há um embasamento teórico-metodológico que possa direcionar o aprendiz e o professor na tarefa de aprender e ensinar um idioma outro.

Na análise das expressões lexicais intensificadoras, certamente, podemos nos deparar com exemplos que podem manifestar aspectos gerais, intensos, emotivos, literários, coloquiais, dialetais etc. Ou seja, há uma variedade significativa de informações que irão permear a escolha de um determinado item lexical que terá como objetivo expressar que *algo é muito* alguma coisa. Vejamos alguns exemplos: *Ele é bonito, Ele é bonitinho, Ele é bonitão, Ele é lindo, Ele é lindíssimo, Ele é lindésimo, Ele é lindérrimo, Ele é belo, Ele é um gato, Ele é TDB (tudo de bom), Ele é um pedaço do mau caminho, Ele é o genro que a mamãe pediu a Deus.*

A amostragem de listas lexicais, como esta, é fato comum em muitos manuais de ensino de segunda língua e, muitas vezes, são bastante valiosas para o professor e para o aprendiz de PLE. Contudo, é preciso muito mais do fizemos acima. Mais do que listar um conjunto de palavras e frases lexicais em uma dada língua, é necessário discutir caminhos e apresentar diretrizes eficazes para que entendamos como tais palavras e frases funcionam em contextos diversos de comunicação e como podem ser trabalhadas no universo que envolve o aprendizado de L2/LE.

Muitas dessas estruturas são conhecidas, de acordo com DeCarrico e Nattinger (1992), como lexical *phrases*, ou seja,

um fenômeno lexical de múltiplas-palavras que existe em algum lugar entre o pólo tradicional do léxico e da sintaxe... que incluem frases curtas, relativamente fixas... cada uma associada com uma função discursiva particular.

(op. cit. p. 1)

De todas as categorias que DeCarrico e Nattinger, (1992) apresentam, a que mais nos interessa, a princípio, nesta pesquisa, é a que diz respeito ao que os autores chamam de frases lexicais denominadas *social interactions* e, mais especificamente, a que aborda os propósitos conversacionais. Nesta categoria, estão inseridas as estruturas lexicais que expressam, por exemplo, a simpatia, a gratidão e o elogio, ambientes muito sugestivos, no nosso ponto de vista, para utilização de expressões intensificadoras.

Um outro importante conceito a ser observado neste nosso trabalho é abordado por Carter-McCarthy (1988) no capítulo *Lexis and structure*. O autor aborda algumas questões acerca do termo **colocação**, levantando reflexões sobre o uso não esperado de alguns itens lexicais em determinadas situações e de como o usuário reage a este fenômeno. Um dos exemplos que o autor fornece é *constipate river*. A questão que nos chamou a atenção diz respeito ao seguinte: como deverá ser a entrada deste adjetivo (*constipate*) no dicionário ou em um programa de computador

como o sugerido, por exemplo, pelo projeto COBUILD que trabalha com um *corpus* de língua falada e de língua escrita.

Ao pensar nesta questão, refletimos sobre o seguinte exemplo em português: **Que filme irado!** Como entender o significado do adjetivo **irado** neste contexto? De que informações linguísticas, discursivas, sociais e/ou culturais necessitamos para registrar este possível uso do adjetivo **irado**?

Carter-McCarthy (id. *ibid*), ao discutir alguns padrões acerca do ensino de vocabulário na conversação, sugere que a) o funcionamento comunicativo das escolhas lexicais necessita ser explicitado e incorporado dentro do material de ensino, b) a apresentação das funções comunicativas deve ser realizada em contextos discursivos e c) a entonação, a equivalência e a oposição devem ser levadas em consideração ao ensinarmos vocabulário.

2.3 Conceitos do Interculturalismo

Os estudos realizados pelos pesquisadores do interculturalismo estão ancorados na pesquisa qualitativa empírica e interpretativa e consideram que a língua sugere padrões de percepção que são compartilhados pela maior parte dos falantes. Os indivíduos que falam línguas diferentes habitam, segundo Hall (1998), mundos sensoriais diferentes e frequentemente têm de “decifrar mensagens silenciosas”. As percepções, ou seja, os processos individuais de seleção, avaliação e organização dos estímulos externos, são o que Singer (2000) chama de definidores dos mecanismos que constituem a cultura.

Ao longo de sua história o conceito de cultura ora apresenta uma postura “teórica”, que se expressa nos trabalhos dos antropólogos, ora uma atitude “narrativa”, articulada em estudos antropológicos.

Da primeira atitude se espera obter certeza, rigor, determinação, regularidade e generalidade nos estudos de cultura. Através da segunda se espera obter contingência, criatividade, singularidade, indeterminação. Da primeira decorre um discurso profissionalizado, relativamente isolado em relação à sociedade mais ampla. Da segunda, um vocabulário menos especializado mais próximo da sociedade.

(Gonçalves, 1996; 169)

Segundo Albuquerque (2003), citando Gonçalves (1996), o conceito de cultura pode ser entendido ora como objeto e ora como invenção, ou seja, como um artifício pelo qual podemos interpretar, no sentido de construir, criar, nossas experiências. Assim, segundo o referido autor, neste processo de “inventarmos” e “reinventamos” a nossa própria cultura, seja a cultura dos antropólogos ou a cultura vivida por indivíduos e grupos no cotidiano, podemos saber, relativamente, “que jogo estamos jogando, seus limites e possibilidades, e que outros se fazem, ainda presentes em nosso horizonte de possibilidades” (op. cit. 173).

Bennett (1998), em estudo sobre cruzamento de culturas, diferencia dois

tipos de culturas caracterizadoras da identidade de um povo: a cultura objetiva e a cultura subjetiva. Na dimensão da cultura objetiva, o autor inclui desde os programas *culturais* que podemos, por exemplo, fazer à noite como ir ao teatro, ao cinema, a um concerto ou a uma discoteca até os sistemas social, econômico, político e lingüístico, sendo estes últimos, geralmente, os únicos incluídos em estudos de área ou em cursos de história. A cultura objetiva é, portanto,

aquela que se vê, se ouve, se toca; é aquilo que existe, que alguém faz/fez, que acontece/u, que pode ser nomeado. São portanto os produtos concretos de um grupo social: a literatura, a música, a arquitetura, a culinária, o folclore, a História, a estrutura política, etc.

(Meyer, 2002)

Por outro lado, a cultura subjetiva, a que Bennett (1998: 3) chama de *culture writ small*, refere-se a padrões psicológicos que um grupo de pessoas define – seus pensamentos e comportamentos cotidianos. Este tipo de cultura, assemelhando-se ao conceito apontado por Gonçalves (1996), carrega em si características não instituídas, mas criadas.

Cultura subjetiva é aquela que se sente, se percebe, se vive; é como se faz, por que se faz, para que se faz. São os princípios sociais e pessoais que regem uma sociedade, os seus valores morais, comportamentais, interacionais: é aquilo que não se vê, mas que condiciona todos os nossos atos.

(Meyer: 2002)

A definição de cultura subjetiva sustenta a base de definição de “diversidade” em um caminho que, segundo Bennett (1998), inclui diferentes níveis de abstração, seja da cultura doméstica, seja da cultura internacional. Nestes níveis de abstração, encontramos características estereotipadas ou generalizadas.

Os estereótipos, em uma comunicação intercultural, podem ser bastante problemáticos, sejam eles negativos ou positivos, pois podem apresentar uma falsa sensação de entendimento dos padrões comunicacionais. Por outro lado, generalizações culturais são necessárias, quando pensamos em comunicação intercultural. Contudo, elas não podem representar uma norma fechada ou a tendência central de todo o grupo.

Assim como os estereótipos, as generalizações devem ser experimentadas como hipóteses que devem ser testadas em cada caso (cf. Bennett, 1998: 7).

Estudar uma língua sob a ótica do cruzamento de culturas significa então você entender que não dá certo dizer “Oi, cara!” no melhor português superinformal e, junto, apenas acenar com a cabeça, no melhor estilo do inglês também superinformal. Ou, pelo contrário, dizer “Hi, how nice to see you!” e já ir abraçando e beijando o outro. Em ambos os casos, houve inadequação, pois os padrões culturais interacionais não foram observados.

(Meyer, 2002)

Nesta nossa pesquisa, o conceito de cultura subjetiva é o que, sem dúvida

alguma, mais nos interessa para a análise dos processos que envolvem os contextos de intensificação adjetival, bem como dos mecanismos que norteiam a construção de diferentes possibilidades de expressão intensificadora por estudantes estrangeiros.

Em sendo a intensificação um fenômeno linguístico que está ligado diretamente ao modo como cada cultura expressa seus sentimentos e emoções, acreditamos que o domínio do conjunto de informações linguísticas e culturais que fazem parte do sistema de cada língua é fundamental para que não ocorram dificuldades que podem levar o aprendiz a não superar esta etapa da aculturação, ou seja, de não vencer o choque cultural e prosseguir no aprendizado da língua alvo.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

3.1 Natureza dos dados e da pesquisa

O procedimento metodológico aqui adotado é de natureza qualitativa, interpretativa. Os dados utilizados são advindos de dois episódios de *A Malhação*, exibidos nos dias 04 e 07 de março de 2013 pela Rede Globo de Televisão

O método de transcrição adotado foi livre, pois não tínhamos a pretensão de nos reportar às pausas, entonações ou prolongamentos. Nosso objetivo foi identificar as estruturas linguísticas escolhidas pelos falantes nativos para expressar a intensificação das construções que apresentam valor adjetival e, a partir dessa identificação, analisar em que categoria poderemos elencar a tipologia encontrada na fala de um determinado grupo social.

4 | ANÁLISE DOS DADOS

4.1 Contextualizando a análise

A análise preliminar que iremos apresentar consiste na identificação e interpretação de algumas das estratégias discursivas utilizadas nos episódios de *A Malhação*. Este programa é destinado ao público jovem e tematiza situações vivenciadas por moradores da cidade do Rio de Janeiro em contextos relacionados à vida escolar e aos conflitos comuns experienciados pelos jovens e por suas respectivas famílias. As cenas do episódio representam, basicamente, a classe média carioca e o cenário escolhido é a Zona Sul.

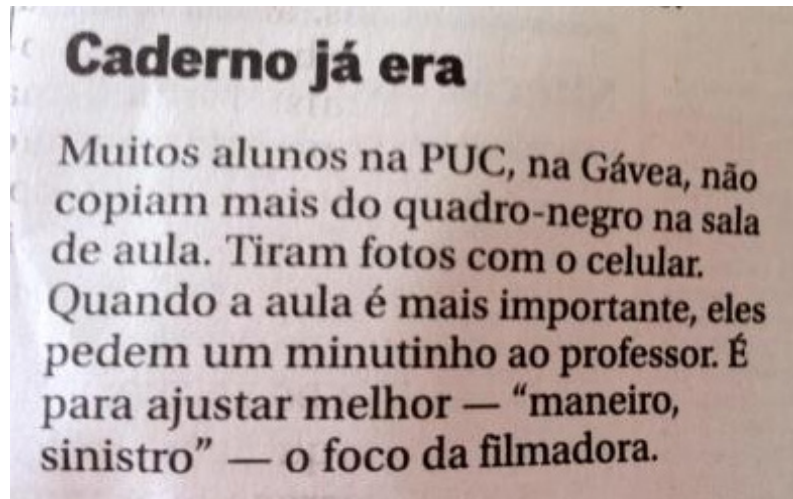
4.1.1 Considerações iniciais

A identificação e a análise aqui realizadas partem do pressuposto de que em uma situação social, o indivíduo busca a melhor forma de atingir seus objetivos

sócio-interacionais ao definir suas escolhas linguísticas.

Antes de iniciarmos, propriamente, a análise dos dados coletados nos referidos episódios de *A Malhação*, observemos os dois exemplos abaixo; um retirado do Jornal *Destak* em 28 de julho de 2009, e o outro publicado pelo Jornal o Globo em 17 de março de 2013, na coluna do jornalista Ancelmo Góis.

A)



B)



Na figura A, temos “maneiro”; “sinistro” e, na figura B, temos os exemplos “um cara bem na dele”, “super na dele”, “um mala”.

Com estes dois tipos de textos que circulam no *campus* da universidade,

entre muitos outros, podemos nos perguntar qual seria o nível de compreensão dos estudantes estrangeiros aprendizes de português relativo à intensificação adjetival tão bem explorada nestes exemplos. Certamente, teriam dificuldades para entender o significado real dos elementos utilizados com valor intensificador.

4.1.2 Análise dos dados

A partir da coleta que realizamos nos capítulos 144 e 147 de *A Malhação*, que foram ao ar em março de 2013, encontramos um número bastante significativo de estruturas que expressam algum tipo de processo de intensificação. Foram 40 exemplos. Vejamos:

1. tá mandando bem	21. abalou
2. vem retocar meu tanquinho	22. que máximo
3. vai ficar show! genial	23. seríssimo
4. cachorro	24. muito pior
5. caozeiro	25. ficha não, orelhão inteiro
6. a gente era tão jovem, tão inocente	26. tá uma delícia
7. bonitinha e maneira como você, gata	27. belíssima dúvida
8. seu canalha	28. maravilha
9. bate uma culpinha	29. pode ficar mais animadinho
10. de moto, chega mais rápido	30. esse cara é bizarro
11. ficou pianinho com a bronca que você deu nele	31. que fofo
12. o clipe tem que bombar	32. que palhaçada
13. você arrasou	33. muito mais charmoso
14. droga	34. mando muito bem; sei dançar muito bem
15. pega a lupa, Magaiver	35. que benção esta menina
16. eu sou sinistro, Fatinha	36. tá caidinha pelo Pilha
17. orelha, tu é o cara	37. vai ficar mais confortável
18. beleza de moqueca	38. ótimo sinal
19. baianíssima	39. estufa, caindo aos pedaços
20. amei, arrasou	40. passou de todos os limites

A identificação e a descrição destes exemplos encontrados em *A Malhação* foram realizadas de forma a sustentar a premissa de que é possível realizar uma análise linguística, discursiva e cultural dos diversos tipos de estruturas intensificadoras utilizadas pelo falante nativo do português do Brasil. A pesquisa, dessa forma, permite-nos categorizar, a princípio, quatro eixos de construção do processo de intensificação adjetival. Estes eixos são apresentados a seguir com alguns exemplos ilustrativos.

A. Morfológico (superlativo, aumentativo e diminutivo)

A gente era tão jovem, tão inocente

Belíssima dúvida

Bonitinha e maneira como você, gata.

B. Lexical (eixo de seleção)

Eu sou sinistro, fatinha!

C. Morfossintático (“expressões oracionais/não oracionais” e “orações impessoais”)

Ficou pianinho com a bronca que você deu nele

Estufa caindo aos pedaços

Passou de todos os limites

D. Pragmático

Pega a lupa, magaiver

A proposta de categorização destes quatro conjuntos de elementos intensificadores tem por objetivo mais premente apresentar, ao final de nossa pesquisa, diretrizes didático-metodológicas que permitirão ao professor e ao autor de material didático destinado ao ensino de PL2E e de PLE desenvolver atividades mais bem direcionadas acerca destes intensificadores.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O expressivo número de elementos intensificadores encontrado em apenas dois episódios de *A Malhação* e o fato de sabermos que não podemos tratá-los a partir da apresentação de uma mera lista de expressões, sem nenhum direcionamento pedagógico eficaz corrobora os objetivos de nossa pesquisa, ainda em fase inicial de desenvolvimento, de que uma proposta de categorização dessas estruturas em muito auxiliará o profissional envolvido nesta área de estudos. A certeza de haver uma real necessidade de se considerar o tema desta pesquisa um tópico fundamental no processo de ensino e aprendizagem de PL2E e de PLE é o viés que nos motiva para a realização de um trabalho que certamente não esgota o assunto, mas aponta para a produção de inúmeras outras pesquisas do gênero.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. F. S. (2003) *A construção dos atos de negar em estruturas televisivas: uma abordagem interdisciplinar do fenômeno em PLM com aplicabilidade em PLE*. Tese de doutoramento em Estudos da Linguagem. PUC-Rio, Departamento de Letras.

BASÍLIO, M. (2001) *Teoria Lexical*. Série Princípios; Editora Ática.

BENNETT, M. (1998) *Basic concepts of intercultural communication*. USA; Intercultural Press.
CAMACHO, R. G. (2006) *Funcionalismo holandês: da gramática funcional à gramática funcional do discurso*. *Signótica Especial*, n. 2, pp. 167 - 180, 2006

CARTER-McCARTHY (1988). *Vocabulary and language teaching*. Longman.

DeCARRICO J. S. & NATTINGER, J. R. (1992) *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford, New York; Oxford University Press.

GONÇALVES, J. R. S. (1996) A obsessão pela cultura. *Cultura: substantivo plural*. Rio de Janeiro/São Paulo: CCBB/Editora 34 (orgs. Márcia Paiva e Maria Éster Moreira), pp. 159-175.

HALL, E.T. "The Power of Hidden Differences". In: BENNETT, M. (ed). *Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings*. Yarmouth, Maine: Intercultural Press, 1998, p. 53-67.

HENGEVELD, K. (2004) "The architecture of a Functional Discourse Grammar". In: MACKENZIE, J. L.; GÓMEZ-GONZÁLEZ, M. A. (eds). *A new architecture for Functional Grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter Amsterdam, P. 1-21.

MEYER, R. M. de B. (2002) "Cultura Brasileira e Língua Portuguesa: do estereótipo à realidade". In CUNHA, M. J. C. & SANTOS, P (orgs). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília, Ed. Da UNB, pp. 201-207

SINGER, M.R. (1998) "Culture: a perceptual approach". In: BENETT, M.J. (ed.) *Basic Concepts of Intercultural Communication selected readings*. Yarmouth, EUA: Intercultural Press.

“NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Ana Carolina Vilela-Ardenghi

UFMT, Instituto de Linguagens, Departamento de Letras.
Cuiabá-MT

Adriana Sadagurschi

UFMS, Câmpus de Ponta Porã, Curso de Pedagogia.
Ponta Porã-MS

RESUMO: A proposta de ensino da língua escrita que será apresentada aqui foi desenvolvida na fronteira entre Brasil e Paraguai, mais especificamente na cidade de Ponta Porã (BR), cidade-irmã de Pedro Juan Caballero (PY). Este capítulo apresenta os frutos do estágio supervisionado na educação infantil, mais especificamente, em uma turma de maternal II, com crianças entre três e quatro anos de idade. Durante esse período, a ênfase dada ao planejamento – quer durou pouco mais de uma semana – foi sobre o trabalho com linguagem oral e escrita. Nesse sentido, nossa proposta aqui vai no sentido de discutir o impacto que um trabalho com linguagem escrita, numa perspectiva sociointeracionista, tem sobre a formação desses alunos, especialmente em relação à formação de futuros leitores. Embora os relatos aqui apresentados sejam relativos ainda ao início do processo, os resultados obtidos até então apontavam para

a importância das teorias na reflexão sobre a prática pedagógica do (futuro) professor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. Linguagem oral. Linguagem escrita. Literatura.

“IN PRACTICE, THE THEORY IS DIFFERENT”: REPORTING AN EXPERIENCE OF TEACHING WRITTEN LANGUAGE IN A SCHOOL IN THE BORDER OF BRAZIL AND PARAGUAY

ABSTRACT: The proposal on how to teach written language presented here was carried on a school in the border of Brazil and Paraguay, more specifically in the city of Ponta Porã (BR), twin city of Pedro Juan Caballero (PY). This chapter presents the results of the Portuguese teaching *practicum*, more specifically in a nursery group, with three and four-year-old children. During this period, the emphasis on planning – which took a little longer than a week – was on the work with oral and written language. In this sense, what we propose in this work is to problematize the impact that working with written language, in a sociointeracionist perspective, has on the educational training of these students, especially in relation to their process of future readers development. Although the reports presented here are related

to the beginning of the process, the results obtained so far pointed out to the importance of theories in the reflection on the practice of the (future) teacher.

KEYWORDS: Children education. Oral language. Written language. Literature.

1 | PRIMEIRAS CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho, pode-se dizer, resulta de uma inquietação diante das teorias estudadas durante a graduação em Pedagogia e aquilo que encontramos nas escolas da fronteira Brasil-Paraguai durante o período de estágio. O título, acreditamos, revela a distância que há, em primeiro lugar, entre a universidade e a escola e, conseqüentemente, entre as discussões que ocorrem nas teorias e a prática docente. Diante desse quadro, nossa intenção durante o estágio obrigatório era articular teoria e prática, mostrando que, na verdade, é aquela que sustenta a prática do professor – ou deveria ser – e que, a despeito daquilo que os professores nos diziam, essa relação funciona.

Talvez seja mesmo equivocado de nossa parte dizer que a relação “funciona”, uma vez que, sabemos, mesmo quando os docentes não reconhecem, há sempre alguma teoria embasando sua prática. Nesse sentido, o que desejávamos evidenciar é que as práticas de uma proposta pautada na perspectiva sociointeracionista não só era possível, como era desejável para o avanço no desempenho das crianças.

Para além disso, era nosso propósito investigar e analisar o modo como a linguagem escrita era inserida na rotina das crianças da educação infantil e, durante o período de regência, apresentar uma proposta para esse tipo de trabalho.

A turma em que estagiamos foi de maternal II, que atende alunos de três a quatro anos de idade. A escola situa-se no lado brasileiro da fronteira Brasil-Paraguai (Pedro Juan Caballero é a cidade paraguaia) e é bastante comum receber alunos que vivem no país vizinho ou são descendentes de pai ou mãe paraguaio e que, em decorrência desses contextos, têm como língua materna o espanhol e o guarani, sendo esta, portanto, uma “dificuldade” a mais apontada pelos professores das escolas brasileiras.

2 | ADENTRANDO O AMBIENTE

Antes de mais nada, é preciso dizer que a situação da educação na fronteira entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY) apresenta uma particularidade: as escolas precisam oferecer vagas para número maior de alunos do que aqueles que são computados pelo censo nacional. Isso decorre do fato de que há alunos brasileiros (ou seja, com documentação brasileira) que residem no Paraguai, mas estudam no Brasil. Assim, a questão de espaço e número de vagas é o primeiro desafio a ser enfrentado. Um dos efeitos disso é, naturalmente, a falta de escolas ou a

sua superlotação ou ainda, como ocorre no caso da escola em questão, a adaptação de um prédio (chamado de “extensão”) para atender mais alunos.

A sala de aula em que estagiamos atendia em torno de 22 crianças – o número preciso é 28, no entanto a frequência varia muito – em um espaço em que antes funcionava algum tipo de comércio. O espaço não é arejado (tem apenas uma janela do tipo vitrô vertical e um ventilador na parede, além da porta que, em geral, permanece fechada) e tem telhado de zinco, sem forro, o que deixa o ambiente ainda mais quente. Dentro da sala, há um armário de ferro, quatro mesas pequenas nos cantos da sala, com as respectivas cadeiras empilhadas sobre as mesas, juntamente com os colchões (disponibilizados para o cochilo das crianças). Há ainda um suporte de madeira afixado na parede para que as crianças pendurem suas mochilas. As paredes da sala são “preenchidas” com banners do alfabeto e dos números. Há ainda uma sacola com brinquedos para as crianças; no entanto, observamos que não há um único brinquedo “inteiro”, mas somente partes de brinquedos, o que fazia com que as crianças não sentissem tanta vontade de brincar com eles. Diferentemente de outras salas de aula na escola, não havia televisão nem aparelho de DVD nesta turma.

Esta turma do maternal II é do período integral, ou seja, as crianças entram às 7 horas da manhã e saem às 17 horas da tarde. Em virtude disso, as crianças são levadas para tomar um banho ainda no período da manhã em uma parte dos fundos da escola, único local em que há chuveiro. A rotina escolar delas é, segundo relato dos professores e estagiários com quem conversamos, brincadeiras pela manhã (com os pedaços de brinquedos ou massinha de modelar), almoço, sono, brincadeiras (com os pedaços de brinquedos ou massinha de modelar), algumas atividades (desenhos etc.) e novamente brincar com os brinquedos para aguardar os responsáveis buscá-las.

Na semana em que estivemos realizando a observação, elas foram levadas para uma praça pública onde puderam brincar por uma tarde. No entanto, percebemos também que as brincadeiras são sempre realizadas sem qualquer objetivo pedagógico mais explícito: jogam-se os brinquedos no meio da sala, levam-se os alunos até uma praça.

Durante a tarde em que estiveram na praça, conversamos com alguns desses alunos e perguntamos a eles que histórias conheciam, dando alguns exemplos como os clássicos *Branca de Neve*, *Cinderela*, *A bela e a Fera* e *Chapeuzinho Vermelho*. No momento em que falamos este último título, uma menina nos contou a história e a relação do Lobo Mau, que era o mesmo da história d’*Os Três Porquinhos*. Quando perguntamos se a história havia sido lida para ela na escola, disse que não, que quem contava era sua mãe. Percebemos, então, que essas crianças não tinham contato com livros de literatura infantil ou, se tinham, era muito incomum e não fazia parte da rotina delas. No decorrer do período de observação, tivemos de reformular essa impressão inicial – embora parcialmente.

Ao longo da semana de observação, os alunos tiveram contato com histórias infantis por três vezes. As histórias escolhidas foram: *A galinha ruiva*, *Os três porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*. Nenhuma das vezes a leitura foi realizada pela professora regente, mas pelas professoras de Artes e Movimento (!). Retornaremos a essas atividades mais adiante.

3 | É PRECISO TRABALHAR A LINGUAGEM ESCRITA COM CRIANÇAS AINDA TÃO NOVAS?

Quando iniciamos esta pesquisa, tínhamos em mente algumas inquietações iniciais decorrentes, em boa medida, das discussões realizadas em sala de aula em disciplinas como Fundamentos e Práticas da Educação Infantil I, II e Fundamentos e Práticas da Literatura Infantil. Ao iniciarmos os estágios supervisionados, nos deparamos com uma realidade que, embora fosse relativamente conhecida, ao ser posta sob as lentes das teorias que estudamos nos bancos da academia tomam outra proporção. São precisamente essas questões que queremos abordar a seguir, ou seja, como compreendemos o trabalho com a linguagem e, mais especificamente, com a linguagem escrita na educação infantil?

Em documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), encontramos um eixo integralmente dedicado ao ensino da linguagem – tanto oral quanto escrita. No referido documento

O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (Ministério da Educação, 1998, p. 117).

Esse trabalho com a linguagem tem como objetivo quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Assim, a linguagem oral (falar e escutar) possibilita comunicar ideia, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais, uma vez que a linguagem não é uniforme: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas, o que podemos perceber quando as crianças brincam, buscam imitar determinada pessoa ou posição que ocupa. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. Algumas das práticas propostas pelo RCNEI referente a linguagem oral são:

- participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando

suas vivências;

- interessar-se pela leitura de histórias;
- familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (Ministério da Educação, 1998, p. 133).

Sendo assim, o trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas, respondendo ou comentando seus questionamentos, reconhecendo-o como atuante do processo de desenvolvimento em que se insere, estabelecendo uma ponte de confiança, respeito e afeto, de forma que experimentem o prazer pela necessidade de se comunicarem.

Quanto à linguagem escrita (ler e escrever), este está principalmente nos meios urbanos, uma vez que, grande parte das crianças, desde pequenas, está em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes meios comunicativos, como livros, bilhetes, embalagens, *outdoors*, placas de carros etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na escola. Compreende-se que o desenvolvimento da linguagem escrita de acordo com o RCNEI depende da elaboração como:

- a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
- um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
- um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (Ministério da Educação, 1998, p. 122).

Essas questões aparecem com bastante insistência nas pesquisas produzidas desde a década de 1970 e grandes avanços nos estudos relativos à alfabetização foram alcançados, e tem-se intensificado em grande parte as práticas e metodologias das quais são desenvolvidas na Educação Infantil que atende atualmente entre 0 a 5 anos de idade. No entanto, durante o período de observação de nosso estágio, percebemos que muitos dos objetivos propostos e observados das atividades nas turmas da Educação Infantil não estão em consonância com o que vemos defendido nas pesquisas acadêmicas. Há, assim, um hiato entre academia e escola.

Conforme Brandão & Rosa (2010), os exercícios atualmente desenvolvidos na Educação Infantil têm, em suma, como característica um trabalho exaustivo com letras, iniciando principalmente pelo conhecimento e escrita das vogais, seguido de pequenos textos, em que se acredita que irão obter “sucesso” a partir do momento que as crianças repetirem o que acabaram de ouvir do professor. Além do mais, os professores frequentemente julgam que o processo de ler e escrever não faz

parte dos interesses das crianças, considerando significativo apenas o trabalho com atividades que desenvolvam competências referentes às linguagens corporais e musicais nessa etapa da educação.

No entanto, temos como inspiração para mudanças dessas práticas Ferreiro & Teberosky (1993), que defendem grandes mudanças nas maneiras de pensar a alfabetização já na Educação Infantil. Nesse sentido, as autoras observam que

[...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escritos; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenhos e escrita; para perguntar e ser respondido, para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (Ferreiro & Teberosky, 1993, p. 39).

Assim, o fato é que devem ser exploradas todas as linguagens na Educação Infantil, inclusive a oral e a escrita, garantindo para as crianças circunstâncias nas quais vivenciem situações diversificadas de contato com esses dois elementos. Além disso, é preciso lembrar que esse processo deve prever não apenas roda de conversa como momento de expressão da linguagem oral, ou atividade de pintura (pintura das vogais) para a linguagem escrita. Dentre as atividades que poderiam ser desenvolvidas, a contação de história estimula o desenvolvimento da linguagem oral, aspectos cognitivos e, quando bem pensada e planejada, contribui também na escrita; além de ser algo prazeroso, insere a criança no mundo literário, imaginário, contribuindo de maneira significativa para a formação de futuros leitores.

O contato da criança com o livro pode acontecer muito antes do que os adultos imaginam. Muitos acreditam que a criança que não sabe ler não se interessa por livros e, portanto, não precisa ter contato com eles. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e dão valor no modo como são apresentadas às histórias, e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as. Esses elementos são muito valorizados pelas crianças e tal prática é também ressaltada no RCNEI, juntamente com outras práticas que envolvem a linguagem escrita:

- Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.
- Participação em situações que as crianças leiam, ainda que não o façam de maneira convencional.
- Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.
- Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
- Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento. (Ministério da

É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu (futuro) interesse. É então a partir daí que começa a se relacionar mais intimamente com os livros, percebendo que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos, imaginação e som que são criados pela sua mente. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. Assim, os professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura: “A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu” (Ministério da Educação, 1998, p. 143).

A esse respeito, também Colomer (2010) observa que, para que as crianças se tornem leitores, é preciso: i) que elas percebam que os adultos também consideram a literatura e os livros como algo interessante e prazeroso; ii) que elas tenham uma ajuda contínua para aprenderem a ler de modo que consigam desenvolver autonomia na leitura e, por fim, iii) que o que elas leiam seja algo que mantenha nelas a ideia de que realmente vale a pena fazer isso.

4 | A EXPERIÊNCIA DO ESTÁGIO: LIMITES E PERSPECTIVAS NO TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Inicialmente, é preciso reconhecer que a experiência do estágio, embora com as limitações próprias que existem (sendo o tempo exíguo para sua realização talvez a maior delas), foi extremamente valiosa para que pudéssemos identificar não apenas as possibilidades no trabalho nessa etapa da educação básica mas também para identificarmos as nossas próprias limitações. Essa prática reflexiva é parte da atividade de docência e permite que, identificado um problema, uma falha, uma limitação, possamos trabalhar para saná-las ou minimizá-las, apontando, assim, para as potencialidades de nossa formação.

Nesse sentido, há alguns pontos que gostaríamos de ressaltar, que, por terem um caráter mais geral em relação a toda a experiência de estágio, não serão pormenorizados aqui, já que nossa ênfase será o trabalho com a linguagem escrita propriamente dita.

Começaremos apontando aqueles que consideramos negativos ou, melhor dizendo, desestabilizadores da nossa experiência: i) no meio do período de regência, após tudo planejado, a professora regente da turma nos procurou para pedir para que realizássemos uma atividade para marcar o Dia da Mulher; ii) a falta de alguns hábitos das crianças atrapalhou, em alguma medida, a execução das primeiras atividades – no entanto, percebemos também que, com a persistência

da rotina e das atividades propostas, elas tiveram, ainda que em pouco tempo conosco, significativas evoluções, sobre as quais falaremos mais adiante; iii) as crianças não estavam habituadas a realizarem muitas atividades em um mesmo dia, o que as tornava, principalmente no início, um pouco lentas, como se estivessem mesmo acostumadas a se demorar para passar o tempo; iv) a falta de hábito de leitura, no início, quase nos desestimulou, pois as crianças demonstravam um baixo comportamento leitor.

Por outro lado, houve muitos pontos positivos, ou encorajadores para uma mudança nas práticas comumente encontradas nas salas de aula observadas: i) o planejamento é, de fato, essencial e não é algo que possa ser improvisado, pois isso faz com que se perca a visão de todo do processo de formação das crianças; ii) o conhecimento da teoria e, obviamente, a confiança nela são fundamentais para todo o processo; iii) a resposta das crianças a tantas mudanças implantadas em tão pouco tempo, sem dúvida, foi o auge de nossa experiência de estágio.

4.1 A organização das aulas

Para a elaboração do plano para o período da regência, seguimos as determinações contidas nos documentos legais relativos à Educação Infantil. Por se tratar de crianças que ainda não têm uma capacidade de concentração por longos períodos de tempo, recomenda-se atividades mais curtas e mais variadas. Nesse sentido, o RCNEI propõe, por exemplo, cerca de seis atividades distintas diárias, distribuídas, ao longo da semana, de modo a contemplar todos os seis eixos propostos para a Educação Infantil (Linguagem oral e escrita, Movimento, Música, Natureza e sociedade, Matemática e Artes).

A escola em que estagiamos oferece separadamente aulas de Movimento e de Artes e, portanto, não precisaríamos oferecer. No entanto, essas aulas acontecem, cada uma delas, apenas uma vez na semana, de modo que – pelo que se encontra no RCNEI – já é pouco e, além disso, a partir das observações, concluímos que havia muitas coisas não contempladas pelas práticas dos professores das respectivas disciplinas. Além disso, em relação ao eixo Movimento, todos os dias devem estar previstas atividades desse eixo, por se tratar de uma necessidade das crianças – talvez agravada pelo ambiente em que se encontram e o tipo de rotina até então estabelecida.

Nosso plano contemplou, assim, todos os eixos e previa, inclusive, uma continuidade a ser dada pela professora regente, já que cumprimos apenas 20 horas de regência em sala de aula, o equivalente a pouco mais de uma semana. A distribuição ficou conforme segue:

- Linguagem oral e escrita: Roda da conversa (atividade permanente); Leitura pela professora (atividade permanente)
- Matemática: Noções de volume;

- Natureza e sociedade: coleta, análise e catalogação de folhas das árvores da escola;
- Movimento: circuito;
- Artes: pintura criativa
- Música: movimento, expressão e criatividade.

A partir dessa distribuição das atividades nos respectivos eixos, organizamos a rotina das crianças de modo a enfatizar o trabalho com a linguagem (especialmente a escrita, pois percebemos que havia pouco contato das crianças com a linguagem escrita).

Assim, diariamente, organizávamos, para o início do dia, “Ilhas de conhecimentos”¹: uma de **leitura** contendo livros infantis, dos quais alguns eram do meu próprio acervo e outros emprestados da escola, mas todos atendiam à faixa etária das crianças; uma de **brinquedos diversos** (carrinhos, bonecas, dinossauros); duas de **música**, contendo instrumentos musicais (violão, pandeiro, apito, flauta, chocalho, etc.); uma de **brinquedos de encaixe** (monta-monta). Ao chegarem à sala de aula, os alunos poderiam se dirigir à Ilha que preferissem. O objetivo com isso era, além de dar autonomia para que as crianças optassem pelo que lhes interessava mais no dia, proporcionar momentos de troca e diálogo espontâneo entre as crianças, a possibilidade de, em a criança não querendo essa interação, que ela realizasse a atividade desejada sem ser incomodada e, por fim, apresentar possibilidade de contato com elementos que, até então, estavam, em certa medida, ausentes daquela rotina (manusear livros, brinquedos inteiros, instrumentos musicais). As Ilhas ficavam até o momento das crianças irem para o café-da-manhã e, enquanto elas iam comer, recolhíamos tudo, deixando apenas as cadeiras já organizadas em um círculo para a “Roda da conversa”. No primeiro dia, ao retornarem para a sala, as crianças perguntavam: “cadê os brinquedos?”, mas não demonstraram muito interesse pela Ilha da leitura.

A atividade da “Roda da conversa” tinha, entre outros objetivos, sistematizar uma prática de uso da linguagem oral em um contexto mais ou menos controlado. Nesse momento, as crianças poderiam – conforme o que havia sido planejado para aquele dia – falar sobre um tema trazido pela professora, deliberar sobre um assunto, manifestar suas preferências e emoções etc., sempre respeitando o turno de fala, fazendo uso de expressões de cortesia, respeitando as opiniões dos colegas, exercitando a argumentação. No primeiro dia, foi preciso apresentar a atividade e explicar como ela funcionaria durante aquele período, ou seja, eles precisariam conhecer as regras (levantar a mão antes de falar, respeitar a vez do colega etc.). As crianças respondiam afirmativamente a tudo que era pedido, o que nos fez desconfiar se elas, de fato, estavam entendendo como aquela nova rotina iria se desenvolver. É bem verdade que, após essa primeira impressão, julgamos

1. Tratava-se, na verdade, de mesas com cadeiras em volta sobre as quais eram dispostos os materiais relativos ao tema.

que a “Roda da conversa” poderia não funcionar muito bem, já que as crianças, por serem ainda pequenas, falavam muito pouco. No entanto, decidimos insistir, já que era nossa intenção estabelecer um hábito e, no máximo, teríamos “perdido” uma semana da vida dessas crianças.

Após a “Roda da conversa”, era a “Hora da história”, momento de leitura pela professora. Também aqui uma atividade com a qual não estavam habituados e, da mesma forma, o primeiro contato não nos pareceu muito promissor. As crianças demonstravam bastante insegurança para se manifestarem e para interagirem com a professora. Retraídas, na maioria das vezes apenas concordavam com o que era perguntado ou proposto. Para esse momento, fizemos uma seleção prévia dos livros a serem lidos, mas reservamos um dia da semana para que as crianças decidissem qual das histórias lidas elas gostariam de ler novamente (atividade que chamamos de “Vale a pena ler de novo”).

As atividades referentes aos eixos da Matemática, Natureza e sociedade e Música foram distribuídas ao longo dos dias da semana – uma para cada dia. De modo que a rotina para esta semana pode ser representada, esquematicamente, como na tabela a seguir:

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
7h às 7h20min	-	Ilhas (atividade permanente) Duração: 20 min	Ilhas (atividade permanente) Duração:	Ilhas (atividade permanente) Duração:	-
7h20min às 7h50min	-	Café-da-manhã	Café-da-manhã	Café-da-manhã	-
8h às 8h10min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min
8h20min às 8h40min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min
8h40min às 9h30min	Arte: desenho criativo: Duração: 40 min	Matemática: Noções de volume Duração: 30 min	Música: movimento, expressão e criatividade. Duração: 30min	Natureza e sociedade: coleta, análise e catalogação de folhas das árvores da escola. Duração: 50min	Movimento: Circuito. Duração: 30 min.

9h30min às 10h	Almoço	Almoço	-	-	-
10h às 10h20min.	Hora da Higiene bucal e das mãos.	Hora da Higiene bucal e das mãos.	-	-	-
10h20min às 11h	Hora da soneca.	Hora da soneca.	-	-	-

Fonte: Elaboração das autoras

Para a ênfase que desejamos dar ao trabalho com a linguagem, diariamente oportunizamos momentos de trabalho e reflexão tanto sobre a linguagem oral quanto sobre a linguagem escrita. Enquanto a “Roda da conversa” era um momento que privilegiava a atividade oral, a “Hora da história” voltava-se para a linguagem escrita: mesmo que as crianças não estivessem “escrevendo”, a leitura as colocava em contato com a linguagem escrita e, vale dizer, de ótima qualidade. Além disso, a questão da formação de comportamento leitor, o conhecimento em torno das características de um livro e, em especial, o contato com a linguagem literária foi, pouco a pouco, conquistando as crianças e despertando nelas exatamente os hábitos que desejávamos ao propor esse tipo de atividade: no terceiro dia de nossa regência, a Ilha da leitura foi a primeira a ser “preenchida” (os alunos que chegavam primeiro, dirigiam-se a ela); ao retornarem do café-da-manhã, as crianças não mais perguntavam onde estavam os brinquedos e já se preparavam para a sequência das atividades; na “Roda da conversa”, estavam mais falantes e participativas, surpreendendo a todos que faziam parte da sua rotina; a “Hora da história” era comemorada e todos sabiam como deveriam se portar.

Não podemos dizer que tudo “foram flores”: a atividade de Movimento prevista para a sexta-feira (um circuito), não foi muito bem-recebida ou bem-executada: as crianças estavam muito agitadas e se dispersaram rapidamente – mas a professora regente disse que isso foi decorrência da própria escolha do dia da semana, pois, segundo ela, na sexta-feira, as crianças costumam estar mais agitadas e ela mesma já não faz atividades desse tipo com elas. Mesmo assim, acreditamos que, se tivéssemos tido mais tempo, talvez teríamos conseguido trabalhar também essa questão, que, por não ter sido o foco de nossa regência, não pôde ser mais bem trabalhada.

A seguir, falaremos com um pouco mais de minúcias sobre o trabalho com a linguagem escrita a partir da intersecção com a literatura.

4.2 A literatura e o trabalho com a linguagem escrita

Inicialmente, havíamos planejado o trabalho com a literatura em torno de um gênero discursivo: trabalharíamos, conforme proposta do Projeto Trilhas, com contos de repetição (“Bruxa, bruxa, venha à minha festa”, “O rei Bigodeira e sua banheira”, “Quer brincar de pique-esconde?”, “Fome de urso”, “Os bichos também

sonham”). No entanto, em razão de problemas com a entrega dos livros pedidos, tivemos de abandonar o planejamento inicial, que envolvia também uma reflexão mais sistematizada em torno das características do gênero com as crianças. Esse trabalho não seria, é preciso alertar, além do que as crianças pudessem perceber a partir das leituras, ou seja, quando falamos em reflexão sobre as características do gênero, não estamos pensando em “profundas reflexões”, mas em aspectos que, direcionados por nós, pudessem ser identificados ao longo das leituras, tais como: a função, ou “para que serve o texto”; o conteúdo, ou seja, as informações que estão no texto; o formato, ou diagramação, a composição de texto e imagem em forma de livro; as regularidades que se apresentam nos diferentes textos; as características da linguagem que se escreve e seus usos. Pretendíamos ainda que as crianças aprendessem a usar os textos como modelos em situações de comunicação tanto oral como escrita, uma vez que estariam familiarizadas com o conteúdo e com os textos presentes na cultura letrada, contribuindo, dessa forma, para a formação de leitores autônomos e competentes. Resumindo, queríamos dar pistas importantes para que as crianças pudessem/possam entrar de maneira positiva no universo da cultura escrita.

Mas, como os livros não chegaram e como a escola não dispunha deles, tivemos de reformular a partir daquilo que tínhamos em mãos. Assim, não pudemos trabalhar com a questão dos gêneros de forma mais detida. Os livros selecionados foram, então: “O urso pulguento” (Nick Bland), “Até as princesas soltam pum” (Ilan Brenman), “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” (Arden Druce) e “O grúfalo” (Júlia Donaldson).

Antes de cada leitura, apresentamos os elementos do livro: título, autor(a), editora, ilustrador(a). Aproveitávamos também para fazer algumas antecipações da história com as crianças: sobre o que elas achavam que a história seria ou que personagens seriam encontrados ali, se já haviam lido algo parecido etc. No início, isto é, nos dois primeiros livros, a participação era quase nula ou bem tímida, devendo ser instigada e solicitada dos alunos. No entanto, a partir do terceiro livro, as crianças já interagiam e manifestavam suas opiniões, crenças, torcidas. Esse tipo de atitude surpreendeu até mesmo a professora regente.

Durante a leitura, as crianças foram pouco a pouco aprendendo a permanecer concentradas e em silêncio – ainda que, aqui e ali, dissessem alguma coisa – e, ao final, a resposta automática à pergunta “Gostaram da história?”, foi sendo substituída por respostas mais espontâneas.

No último dia da regência, quando fizemos o “Vale a pena ler de novo”, pedimos às crianças para que escolhessem, por meio de uma votação – que foi apresentada na lousa, onde constavam os títulos dos livros e ao lado dos quais iam sendo computados os votos – o livro que gostariam de ler naquele dia. A escolha foi “Bruxa, bruxa...”. Para esta atividade, pedimos às crianças que elas nos ajudassem a recontar a história apoiando-se nas ilustrações do livro e repetindo a estrutura

do “convite” que aparece ao longo de toda a história. Quando então começamos a leitura, perguntamos a eles: “você se lembra como é que vamos chamar a bruxa? Eu esqueci! Você lembra? Como é que chama?” e eles começaram a contar sem que fosse preciso que falássemos uma única palavra! Em todo o enredo do livro não houve problema, mesmo quando eles contavam a história não houve tumulto ou conversa entre eles. O relato da professora regente era de que ela havia ficado muito impressionada com o desenvolvimento das crianças, principalmente nesse último dia, quando as crianças recontaram a história apoiando-se nas ilustrações. A partir disso, ela se dispôs a adotar algumas das atividades realizadas durante a nossa regência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência de estágio pode ser um momento de muita riqueza e de valioso aprendizado na formação inicial dos professores. Em nosso caso, devemos dizer que, de fato, este momento serviu para que pudéssemos “testar” a validade da teoria na prática. Isso porque estávamos decididas a demonstrar que não há prática sem teoria. Em nosso percurso, sabemos que há ainda muitas coisas a “aprimorar” e mesmo diversos pontos da teoria que demandam ainda uma melhor compreensão. No entanto, os resultados alcançados em tão curto espaço de tempo provaram que é não só possível mas necessário e urgente promover uma mudança no trabalho na Educação infantil. No que diz respeito à escrita, especificamente, há alguns pontos que gostaríamos de retomar aqui a título de conclusão:

- a literatura pode ser uma grande aliada nesse trabalho do professor; e isso em dois aspectos: i) como produção linguageira de qualidade e ii) como forma de instigar os alunos e formá-los leitores;
- o trabalho com a linguagem escrita deve ser feito desde cedo – o que não significa necessariamente fazer com que os alunos escrevam;
- as crianças conseguiram, no tempo em que estiveram conosco, formalizar algumas percepções da diferença entre a linguagem oral e a escrita, de modo que, ao recontarem uma das histórias, falavam de maneira bastante próxima da linguagem apresentada no livro (o que é indício da apropriação da linguagem escrita e suas especificidades).

Por fim, gostaríamos de concluir reiterando que a literatura tem um papel de grande destaque nesse processo: não há leitores sem livro e não há literatura sem leitores. E isso tudo começa aqui, na educação infantil. É, portanto, papel da escola oferecer aos alunos o acesso a esse tipo de bem cultural. Quando bem escolhidos, os livros são grandes aliados no processo de alfabetização e de formação humanística dessas crianças. Os livros – desde que bem escolhidos, trabalhados e estudados pelo professor – são atraentes e divertidos e este foi um dos elementos, se não o principal, que contribuíram de maneira significativa para todos os avanços conquistados no

desenvolvimento do estágio.

REFERÊNCIAS

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1993.

BRANDÃO, A. C. P. & ROSA, E. C. de S. **Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

COLOMER, T. (2010). **Era uma vez**. Disponível em: <http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/28_teresa.pdf>. Acesso em: 27 ago. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2016.

THE INTERCOMPREHENSION BETWEEN PORTUGUESE, SPANISH AND FRENCH AS A STRATEGY FOR TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE TO FRENCH STUDENTS AT FRENCH UNIVERSITIES

Carolina Nogueira-François

Université Catholique

Lille – France

ABSTRACT: Learning a Foreign Language (FL) is a complex process because it involves non-linguistic factors, such as the motivation and learning style of each learner. For this reason, it is affirmed that every learner uses previously internalized or known systems to learn a new FL (Porquier & Py, 2013, p. 21). Thus, we have adopted Spanish and French as strategic tools for teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL). In fact, the PFL proves to be an almost unknown language for learners of whom French is the native language and Spanish is the FL internalized or known by the majority. The typological proximity between Spanish, French and Portuguese becomes an important tool to introduce the PFL to French students and, in fact, when they realize the typological proximity of these Romance languages, students begin to recognize the PFL as a language not so foreign to them, although they have never studied it. The fruit of this work is more motivated students, who develop the feeling of “almost speaking” Portuguese (Almeida Filho, 1995, p. 15) and, as a result, communicate more, even at the beginning of the learning process.

KEYWORDS: Portuguese as a Foreign Language, Spanish, French, Strategies

A INTERCOMPREENSÃO ENTRE O PORTUGUÊS, O ESPANHOL E O FRANCÊS COMO ESTRATÉGIA PARA ENSINAR O PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA A ALUNOS FRANCESES EM UNIVERSIDADES FRANCESES

RESUMO: A aprendizagem de uma Língua Não Materna (LNM) é um processo complexo porque compreende fatores não linguísticos, como a motivação e o estilo de aprendizagem de cada aprendiz. Por essa razão, afirma-se que todo aprendiz recorre a sistemas previamente internalizados ou conhecidos para aprender a nova LNM. Assim, adotamos o espanhol e o francês como estratégia para ensinar o Português Língua Não Materna (PLNM) na França. O PLNM revela-se uma língua quase desconhecida para aprendizes que têm o francês como língua materna e o espanhol já é uma LNM internalizada ou conhecida pela maioria. A proximidade tipológica entre o espanhol, o francês e o português torna-se, então, um importante instrumento para introduzir a aprendizes franceses o PLNM e, de fato, ao perceberem a proximidade tipológica dessas línguas latinas, passam a reconhecer o PLNM como uma língua não tão estrangeira para si, apesar de nunca o terem estudado. O

fruto desse trabalho são alunos mais motivados, que desenvolvem a sensação de “quase falar” o português e, como resultado, se comunicam mais, ainda que no início do processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Português Língua Não Materna, Espanhol, Francês, Estratégia

1 | INTRODUCTION

One of the guidelines of the contemporary European educational linguistics policy is to provide multilingualism to its citizens. As a matter of fact, there is increasing investment in projects that facilitate access to languages; from the creation of online platforms that familiarize learners with other languages, to the adaptation of schools and universities to this new policy of valuing linguistic diversity. This, at first glance, seems to be finally respected and even appreciated, however, the maintenance of the status quo makes clear the current French paradigm: the languages offered by educational institutions and, consequently, those that are studied, are, in fact, few and always the same. Now, we know that among the reasons for the interest and demand for a language are the global relevance of the country where it is spoken (such as, currently, English on a world scale) or the physical proximity of the country where the language is spoken (such is the case of Spanish for Brazilians, for example). But what about multilingual Europe, where a new language is spoken in each neighbouring country?

Generally, the teaching of languages in Europe seems to be closely linked to what is considered to be world relevance. Therefore, teaching Portuguese as a Foreign Language (henceforth PFL) in a country where the supply-demand of languages reflects a distribution by hierarchical order of usefulness, becomes a laborious task. So, we decided no longer to lament the current context, but to insert ourselves into it and even to work with it.

2 | AN OVERVIEW OF LANGUAGE TEACHING IN FRANCE

Since 1882, education has been compulsory for all children, French and foreign, from 6 to 16 years old. It is up to the parents to decide in what type of school their children will study: public or private. As for language teaching, the learning of Foreign Languages (FL from now on) in schools has been the priority of successive ministries since 1989. In fact, the French government has committed itself to making the school an environment conducive to linguistic diversity, since “the school’s ambition is to open itself up to an altruistic approach and to raise awareness among learners of the diversity of languages and cultures” (Rapports d’information, Senat).

The aim is, in fact, to encourage learners to study other FLs as a reaction to the rampant advance of English in school. However, despite successive projects and measures, in practice, the gap between English and another FL has only widened.

In fact, as a result of the attempt to promote trilingualism in schools, a constant phenomenon is evident today: the establishment of a “double monolingualism” (Blanchet, 2004). In other words, there is a tendency to homogenize the almost automatic choice of learners by English as the first FL, and Spanish as the second language.

In addition, France bears the heavy label of providing a weak, even ineffective, language teaching. This bad reputation is revealed by research that evaluates the performance of European learners, whose results attest to a mediocre placement of the French learners, when compared to the results of learners from other European countries. Thus, promoting effective language teaching has been a battle for French education, which is implementing a new plan for each government to improve language teaching in the country. Nowadays, it is planned to familiarize learners with a new language earlier in schools, for example.



Graph 1: The division of the French education system

Generally speaking, the French educational system is divided into nursery school, elementary school, college, high school and higher education. Until 2015, foreign languages were taught from elementary school onwards, but, following the guidelines of European educational policy cited in the introduction of this article, the French Ministry of Education has published its language teaching programme for 2019 (see figure 1, below), according to which learners will be exposed to other languages from nursery school (*École Maternelle*) until the end of their studies.

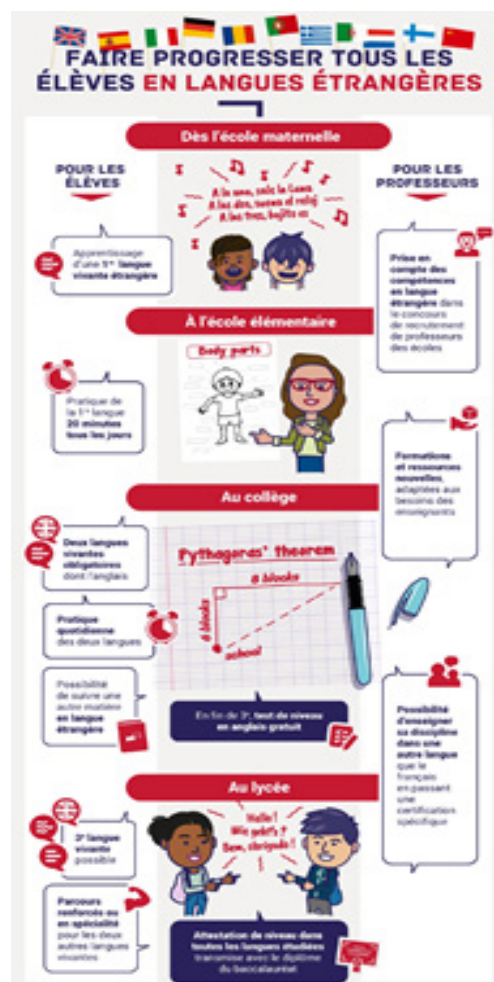


Figure 1: Infography “Advancing all foreign language learners” (2019).

However, the failure to diversify language teaching seems to have a deeper cause. In practice, the languages currently chosen by learners follow the order of usefulness established by the perception of Europeans. This order was confirmed by the results of a study commissioned by the European Commission in 2012, entitled “*Les Européens et leurs langues*” (Europeans and their languages), according to which the most useful languages for personal development are English, with 67%; German, with 17%; French, with 16%; and Spanish, with 14%. These results also reveal the panorama of language teaching in France, where, in 2017 alone, 97% of learners in schools and colleges studied English as their first FL. As for the second FL, 72.1% opted for Spanish and 16.4% for German.

Thus, English is usually included as LV1 (*Langue Vivante 1*, or the first FL studied) and Spanish or German as LV2 (the second FL, freely chosen by the learner among those offered by the institution). Languages such as Portuguese, Russian, Arabic, Japanese, and even Chinese, called MoDiMes Languages (*MOins Diffusées, Moins Enseignées*: Less widely spoken and less studied) are usually offered by higher education institutions as LV3 (third FL). These languages are also offered in more specific contexts, such as, for example: in *Grandes Écoles* (exceptional universities, which can be public or private, whose admission requires a selection), such as engineering schools (*Écoles d'ingénieurs*) or business schools (*Écoles de*

commerce); or in private institutions, usually out of school and for professional or personal reasons (Portuguese as a heritage language, for example).

3 | THE PLACE OF PORTUGUESE

Before we start discussing the place of Portuguese in French education, it is important to remember that there is a strong Portuguese immigration in France. In addition, Portuguese is offered as a language option from elementary school, and, according to a report by the Ministry of Education in 2015, not only is it taught in all academies, but 20 universities guarantee its teaching up to the Master's degree. However, only 0.1% of elementary school learners chose this language in 2016-2017. In fact, although 6.9% of learners in colleges and lycées learned a third FL, in 2017 only 4.1% chose Portuguese (information available on the government website: <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>).

In higher education, as already mentioned, Portuguese falls into the category of rare languages (or MoDiMes) on offer and studied in more specific contexts. In Lille universities, for instance, there is a strong demand for the language as an option for a third FL. Interestingly, at the public university, the demand is apparently greater for the European Portuguese as a heritage language, since many of the learners come from Portuguese origin or are related in some way to Portugal. On the other hand, history differs in private universities, since the interest is mainly in Brazilian Portuguese. This trend can also be found in some *Grandes Écoles*, public or not, probably due to the partnerships between these institutions and Brazilian universities. Therefore, although the demand for Portuguese is not always present in French educational institutions, perhaps because it is not a language framed as useful in the perception of Europeans, it is still present in educational establishments that excel in linguistic diversity.

Therefore, it is in this (and because of this) context that our new way of teaching Portuguese originates. Adapting to the profile of learners, we model our methodology and adopt a teaching that is open to other linguistic influences. The linguistic experience of learners can no longer be discarded. The reference to other languages, in addition to being welcome in the classroom, is often necessary. In our view, this should be the case for language teaching in multilingual Europe, which longs to unite its citizens in linguistic diversity.

Thus, by enrolling to a university or a *Grande École*, students generally already bear at least five years of another FL with them. Two profiles of learners are thus outlined: those who have traced their path with a Romance language and those who have chosen to follow the path of Germanic languages. Although this division between Spanish and German is a reality in France, there are few students who start studying Portuguese without ever having studied Spanish in their school career. In

fact, this linguistic background will greatly influence the way in which these students progress in the process of learning Portuguese.

If, on the one hand, those learners who have already studied Spanish do not show difficulty in the process of learning Portuguese, and the teaching can be in the target language without causing an obstacle to understand; on the other hand, the result is the opposite for those whose linguistic background has been permeated by Germanic languages. For many of the latter, Portuguese is equivalent to an entirely new FL, not even able to realize that it is a language that shares numerous typological features with French.

Moreover, this difference in the acquisition of PFL was exposed in a previous case study (see Nogueira-François 2017), in which we have compared for two years, the written production of two PFL learners: the first had studied Spanish for seven years before starting to study Portuguese; the second had never studied the Hispanic language. The results showed us that, while the vocabulary and syntax of Spanish appear in the productions of the first learner from the first to the last text, the second learner created words only from his native language, French, and what he already knew from PFL, without using other languages he knew.

4 | THE NEW METHOD

In this scenario, the decision to integrate other languages as an aid in the teaching of Portuguese came from the need to reveal to the learners the typological proximity between the Romance languages. As obvious as this relationship may seem, many learners do not understand it and, for this reason, consider Portuguese to be a truly foreign language. Thus, the goal of our first PFL lesson is rather that the learners identify a linguistic system they were already familiar with than to consider it to be a new language they are learning.

In order to do this, we have been inspired by the inter-comprehensive approach to raise awareness among learners of the elements shared between languages. We have dedicated one hour of the first class to introduce, quickly and unpretentiously the following: in the first part, some macro differences and similarities between languages in general; in a second part, we focus on Romance languages.

It is worth mentioning that, in a French context, learners who choose Portuguese as their third language usually already have experience with at least three European languages (namely, English, Spanish or German and their own native language, French). Moreover, some learners regularly carry with them experiences with other non-European languages, such as Arabic. Curiously, then, the first part of this first lesson usually causes interest and often even surprise in some learners.

In practice, we ask learners to write down on the board the languages they speak or know a little of. Next, we state how some of the languages they have mentioned are correlated, because they comply with general standards. These standards unite

them with each other, thus forming a relationship of linguistic kinship.

Depending on the group, as already said, in the first part, we briefly and superficially illustrate some macro morphological and syntactic differences between languages, such as their morphological distribution in flexional, agglutinating and insulating languages (sub-part presented less frequently than the next sub-part) and, in the second sub-part, we show the basic structure of the simple sentence:

Ordre de base	Ce qui équivaldrait en français à :	Exemples de langues
Sujet-Verbe-Objet	« la vache mange l'herbe »	<i>français, anglais, finnois, chinois, swahili</i>
Sujet-Objet-Verbe	« la vache l'herbe mange »	<i>hindi, turc, japonais, coréen</i>
Verbe-Sujet-Objet	« mange la vache l'herbe »	<i>arabe classique, gallois, samoan</i>
Verbe-Objet-Sujet	« mange l'herbe la vache »	<i>malgache, tzotzil (langue maya)</i>
Objet-Sujet-Verbe	« l'herbe la vache mange »	<i>kabardien (langue du Caucase)</i>
Objet-Verbe-Sujet	« l'herbe mange la vache »	<i>hixkaryana (langue du Brésil)</i>

Figure 2: The six basic structures of the simple sentence. (according to Comrie et al.)

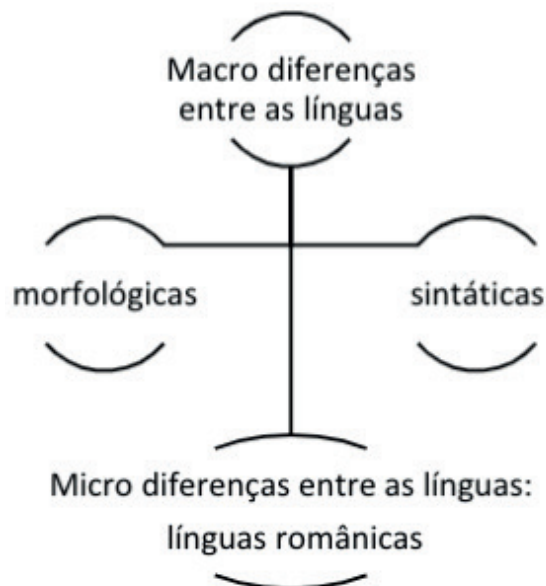
Then, after briefly commenting on these syntactic differences between the languages, we add the same sentence in Portuguese (*A vaca come a grama*) to compare with French. At this point, the classroom environment is already relaxed, since some learners are taking the liking in comparing the sentence in Portuguese with Spanish, French and other languages. The most enthusiastic students are even willing to write new sentences on the board.

As the first few moments of the lesson take place as described above, the learners become receptive to the second part of our approach: the effective introduction of the PFL to learners who normally have a rich linguistic repertoire.

5 | IF YOU CAN'T BEAT THEM, JOIN THEM!

Our approach is in fact an attempt to give the learners a sense of security in the introduction of the new language. The fact that they have played comparing familiar language structures is all but useless; on the contrary, when we go from the broadest to the most specific, our intention is to drive them to a feeling of déjà vu in a language still unknown to the majority. Thus, we used a strategy of typological agreement between languages, creating facilitating effects to the motivation to learn PFL (Beacco in Escudé, 2010).

We can hereby outline our strategy for introducing the PFL to learners in France (figure beside):



Graph 2: Strategy to introduce PFL to learners in France

In this context, the second part of our approach intensifies the sense of familiarity of the learners, as the languages presented to them belong to the same linguistic family, i.e. they all share Latin as a root.

At this second moment, we provide learners with a sheet of paper with a simple, short text, written in the following four Romance languages: Spanish, Portuguese, Italian and Romanian. We then ask volunteers to read each version of the text in each of these languages, which often relaxes the atmosphere. Those who think they are competent in one of these languages usually anticipate reading the text in the language in question.

We then ask them to translate the same text written in these four languages into French. Normally, most learners, as well as translating the text without too much difficulty, read their versions of the translation. Ideally, everything should take place in the most playful way possible. If so, they are generally ready for the next stage of the activity.

As opposed to the previous stages, in the third stage of this activity, for the first time, learners must deal with the new language. The aim is to answer simple questions about the PFL, such as:

Comment dit-on «le» en portugais?

(How do you say “the” in Portuguese?)

Comment dit-on «français» en portugais?

(How do you say “French” in Portuguese?)

Comment dit-on «langue» en portugais?

(How do you say “language” in Portuguese?)

Although they have not yet had contact with the PFL, the answers to these

questions can be inferred from the texts given in the five Romance languages:

Espagnol	Portugais	Italien	Roumain
El español, el francés, el italiano, el portugués y el rumano son cinco idiomas derivados del latín. Para quien sabe uno de ellos es fácil entender también los otros.	O espanhol, o francês, o italiano, o português e o romeno são cinco línguas derivadas do latim. Para quem sabe uma delas é fácil entender também as outras.	Lo spagnolo, il francese, l'italiano, il portoghese e il romeno sono cinque lingue derivate dal latino. Per chi ne sa una è facile capire anche le altre.	Spaniola, franceza, italiana, portugheza și româna sunt cinci limbi derivate din latină. E ușor (facil) pentru cine știe una să le înțeleagă și pe celelalte.

Figure 3: Texts in Spanish, Portuguese, Italian and Romanian, respectively (Teyssier, 2012)

The translation of the same text into French is given by the author in the body of the text, namely: *L'espagnol, le français, l'italien, le portugais et le roumain sont cinq langues issues du latin. Pour celui qui en sait une, il est facile de comprendre aussi les autres.*

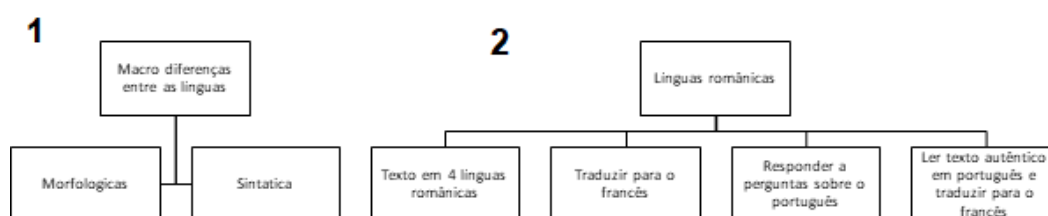
Thus, after this activity, the learners seem to develop what Bandura (1997) calls a Feeling of Personal Effectiveness, the fact that they have performed tasks involving a language still unknown reveals to them skills that they did not know they possessed. The aim consisting in generating motivation to learn the PFL seems to have worked. The next step, then, is the discovery of an authentic text in Portuguese.

In the last stage of the PFL presentation, still on the first day of class, we provide learners an authentic text in Portuguese, taken from the internet. At first glance, the text is difficult to read because it describes two fruits of the Amazon rainforest: *Castanha do Para* and *Cupuaçu*. We ask the group to read the text and try to translate it simultaneously into French.

The classroom chairs are usually already arranged in a circle (depending, once again, on the group), because the objective is to make everyone participate in this text reading/translation activity. Ideally everyone should be involved in this activity, since everyone will be really motivated by having a *Castanha do Pará* and a *Cupuaçu* candy in hand (a surprise gift on the first day of class, which helps to motivate learners), which many students had never seen before.

Despite the apparent initial difficulty of the text, the learners perform the activity without many problems, not only because they are relaxed, but also because they see the proximity between Portuguese and other languages they know. At this point in the lesson, the text in PFL becomes almost completely lexically transparent to these beginners in Portuguese.

The first moments of our first PFL class are outlined below:



Graph 3: Scheme of our introduction to PLNM

This is the first contact that our learners have with Portuguese. We do not present them a closed system, or a delimited data, without any dialogue with other languages, but rather a language that is part of a network of interconnected linguistic systems thanks to the common elements they share. By being part of this system, PFL is no longer limited to a FL, but is introduced as an almost familiar language.

6 | RESULTS AND FINAL CONSIDERATIONS

Since we have adopted this approach in our PFL classes to introduce the language to learners from a wide range of linguistic backgrounds, we have witnessed the advantages of this method. In our view, presenting Portuguese as a language connected to other languages does not devalue the Portuguese language at all; on the contrary, it is a way of stressing its importance in a globalized European context already dominated by other FLs.

In our view, by associating Portuguese with other languages known or most studied in France, we not only activate a metalinguistic ability of reflection in learners, but also carry the flag of a language not so much sought after here, but worth studying. In fact, we use a motto to encourage the learners: in addition to being able to enter a new world, that of the Portuguese language, spoken by almost 300 million people in the world, learning it does not present any difficulty, because, for those who already know a Romance language, it becomes easier to learn another one.

Therefore, when they realize that the PFL looks like, in a first instance, Spanish and, in a second instance, French, learners seem to welcome the language with the sensation of walking a path that, although new to them, gives them the feeling of having already walked it a few times.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P **Português para estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

BANDURA, A. Self-efficacy. The Exercise of Control, New York: Freeman and Company, 1997.

BOURGUIGNON C. E CANDELIER M. La place de la langue **maternelle dans la construction par l'élève des notions** grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère. In TROCY C. (Org.). **Didactique du plurilinguisme : approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier**. 2014,

BLANCHET, P. De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme. Rennes: **L'AIRE** Rennes 2 University, Lecture on video, 2004. Available at <https://www.lairedu.fr/media/video/cours/11-de-la-didactique-des-langues-a-la-didactique-du-plurilinguisme/> Acesso em: 15 abril de 2019.

COMRIE, B. et al, **Atlas des langues. L'origine et le développement des langues dans le monde**, Paris, Acropole, 1996/2004.

DE LA MATERNELLE AU BACCALAUREAT: **Le système éducatif. Ministère de l'Education National et de la Jeunesse**. Available at <https://www.education.gouv.fr/cid206/les-langues-vivantes-etrangees-et-regionales.html> Access on: April 15th 2019.

ESCUDE, P. & JANIN P. **Le point sur l'Intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: Clé Internacional, 2010,

COMISSION EUROPEENNE. **Les Européens et leurs langues. Eurobaromètre spécial 386**: relatório, 2012. Available at http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_fr.pdf Access on: April 15th 2019.

NOGUEIRA-FRANÇOIS, C. "La langue maternelle et les langues non maternelles connues comme recours pour la communication en Portugais Langue Non Maternelle. Une étude de cas". **Journée d'études Toulousaines: Les Interfaces en sciences du langage**. Université Jean Jaurès, Toulouse, 2017. Available at https://www.researchgate.net/publication/316911843_La_langue_maternelle_et_les_langues_non_maternelles_connues_comme_recours_pour_la_communication_en_Portugais_Langue_Non_Maternelle_Une_etude_de_cas Access on: April 15th 2019.

PORQUIER, R. & PY B **Apprentissage d'une langue étrangère: contextes et discours**. Mayenne: Didier, Collection C.R.É.D.I.F.: Essais, 2013.

RAPPORTS D'INFORMATION: LES PRINCIPALES PROPOSITIONS, **Senat**. Available at: <https://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0631.html> Access on: April 15th 2019.

ÉTUDES ET STATISTIQUES DE LA DEPP: REPERES ET REFERENCES STATISTIQUES.... **Ministère de l'Education National et de la Jeunesse**. Available at: <https://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html>). Access on: April 15th 2019.

TEYSSIER, P. **Comprendre les langues romanes**. – Méthode d'intercompréhension – Du français... à l'espagnol, au portugais, à l'italien & au roumain. Paris: Chandeigne, 2004.

UMA ABORDAGEM SINCRÔNICA E DIACRÔNICA DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS PORTUGUESAS ASSOCIADAS AO CORPO HUMANO

Maria Auxiliadora da Fonseca Leal

Universidade Federal de Minas Gerais -Faculdade
de Letras - Belo Horizonte - MG.

Karlla Andrea Leal Cruz

Universidade Federal de Minas Gerais -
Faculdade de Letras - Belo Horizonte - MG.

RESUMO: No presente trabalho investigamos as unidades fraseológicas portuguesas corpo humano. Para realizar a investigação elaboramos um corpus com unidades coletadas de dicionários e obras complementares para cada sincronia. Do ponto de vista sincrônico, verificou-se que algumas unidades fraseológicas admitem em sua constituição, a presença do artigo, a inserção de determinados tipos de advérbios, bem como a variação de alguns tempos verbais, sem alteração do sentido idiomático. Do ponto de vista diacrônico, constatou-se que 50% das unidades pesquisadas ocorrem na língua a partir do século XIX. É também, representativo o percentual de unidades fraseológicas presentes, na língua, desde o século XVI, a saber, 23%. Em geral, a maior parte das expressões desse grupo é recorrente em todas as sincronias. Do total de unidades agrupadas, 11% ocorreram no português desde o século XVII. Portanto, considerando-se as fases mais remotas podemos inferir,

pelos dados, que aproximadamente 34% das unidades fraseológicas associadas ao corpo humano remontam aos séculos XVI e XVII. Já 13% das estruturas referem-se aos séculos XX e XXI. Por fim, 2% do total de expressões listadas podem ser consideradas arcaísmos, já que foram registradas, nos corpora, somente até o século XVIII.

PALAVRAS-CHAVE: Fraseologia, Português, Corpo Humano, Sincronia, Diacronia.

A SYNCHRONIC AND DIACHRONIC APPROACH OF THE PORTUGUESE PHRASEOLOGISMS ASSOCIATED WITH THE HUMAN BODY

ABSTRACT: In the present study we investigated the Portuguese phraseologisms associated with the human body. To carry out the investigation, we elaborated a corpus with units collected from dictionaries and complementary works for each synchrony. From the synchronic point of view, it was found that the some units admit in their constitution the presence of the article, the insertion of certain types of adverbs, as well as the variation of the some verbal times, without alteration of the idiomatic sense. From the diachronic point of view, it was found that 50% of the researched units occur in the language from the nineteenth century. It is also

representative of the percentage of the units present in the language since the 16th century, namely, 23%. In general, most the expressions in this group are recurring in all periods. Of the total units grouped, 11% occurred in Portuguese since the 17th century. Therefore, considering the most remote phases, we infer from the data that approximately 34% of the phraseologisms associated with the human body date back of the 16th and 17th centuries. Already 13% of the structures refer to the twentieth and 21 centuries. Finally, 2% of the total listed expressions can be considered archaic, since they were registered, in the corpora, only the eighteenth century.

KEYWORDS: Phraseologisms, Portuguese, Human body, synchrony, diachrony.

1 | INTRODUÇÃO

No presente trabalho, analisamos algumas Unidades Fraseológicas portuguesas associadas ao corpo humano numa abordagem sincrônica e diacrônica, com foco nos fenômenos linguísticos imbricados na constituição dessas unidades, além de verificar as abonações concernentes a essas estruturas na história da língua portuguesa.

2 | DEFINIÇÕES DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS

As definições e conceitos das unidades fraseológicas envolvem várias perspectivas, tanto linguísticas quanto culturais. O tema é complexo e tantos são os conceitos e definições, quantas são as diversas tipologias de unidades fraseológicas existentes.

Segundo Baránov e Dobrovol'skij (2009 p. 459), “a idiomática, em geral, está organizada seguindo os mesmos princípios do léxico. Como acontece no léxico, na idiomática realizam-se determinados modelos previsíveis de polissemia regular e esta última, por sua vez, fundamenta-se na possibilidade de uma ulterior evolução semântica”.

Biderman (2001) define as expressões idiomáticas como combinatórias de lexemas que o uso consagrou numa determinada sequência e cujo significado não se dá na simples somatória das suas partes, ou seja, desconsiderando suas partes como unidades semânticas. Em alguns casos, o sentido literal até pode ajudar no entendimento conotativo da expressão.

Nas palavras de Krieger e Finato (2004, p. 84), “A ideia de fraseologia está associada a uma estruturação linguística estereotipada que leva a uma interpretação semântica independente dos sentidos estritos dos constituintes da estrutura.”

Existem vários pontos de vista sobre a fraseologia, tanto no plano conceitual, quanto no plano denominativo. Do mesmo modo, existem vários critérios sobre a constituição formal das estruturas fraseológicas.

Para Esther Blais (1993), a noção de fraseologia é vaga e modifica-se conforme

a documentação consultada. Ela recobre, no todo ou em parte, o que se designa como *compostos, colocações, expressões idiomáticas, locuções, expressões fixas, coocorrências* e outras expressões do gênero.

Bevilacqua (1996, p.114) conceitua unidade fraseológica como uma “cadeia de caracteres especializada, constituída por elementos invariáveis e variáveis que assume, em consequência, o caráter de uma matriz representativa de um domínio”.

Assim, em estruturas como *boca da noite, pôr a boca do mundo, com a boca na botija*, a lexia boca é a matriz da variável da noite, do mundo, na botija. Ou, ainda, em *cabeça dura, cabeça fria e cabeça oca*, a lexia cabeça é a matriz e *dura, fria e oca*, respectivamente, são as variáveis. Observa-se, nesse contexto, que, segundo a autora em exame, a análise baseada em categorias semântico-discursivas revela-se produtiva, uma vez que os critérios estabelecidos dão conta tanto de estruturas de natureza matricial, representando o nível de invariância das unidades, quanto da variabilidade dos constituintes que se agregam à matriz.

Ortiz Alvarez e Unterbaumen (2011, p. 9) concebem a fraseologia como:

“a ciência que estuda as combinações de elementos linguísticos de uma determinada língua, relacionados semântica e sintaticamente, cujo significado é dado pelo conjunto de seus elementos e não pertencem a uma categoria gramatical específica. Nela se incluem todas as combinações em que os componentes são geralmente estáveis (em alguns casos a estabilidade é parcial permitindo algumas alterações, que não mudam o significado total da expressão) e possuem traços metafóricos”.

Na nossa concepção, as unidades fraseológicas associadas ao corpo humano se configuram como unidades sintáticas e lexicais, compostas por dois ou mais elementos, de valor metafórico, com no mínimo uma posição livre, cujo significado não pode ser depreendido dos elementos que as constituem no plano morfossintático, semântico e discursivo.

3 | A COLETA DOS DADOS

O presente trabalho de orientação predominantemente empírica envolveu pesquisa bibliográfica mediante a leitura de obras sobre o tema proposto e recolha de Unidades Fraseológicas associadas ao corpo humano, no Português, coletadas das obras: *Tesouro da Fraseologia Brasileira* de Antenor Nascentes (1966) e *Novo dicionário de termos e expressões populares*, de Cabral (1982), *Dicionário de Expressões Correntes*, de Orlando Neves (2000), e *Dicionário de Expressões populares portuguesas. Arcaísmos, regionalismos, calão e gíria, ditos, frases feitas, lugares comuns, aportuguesamentos, estrangeirismos e curiosidades da linguagem*, Augusto Simões (1986).

Para as sincronias pretéritas, coletamos estruturas nos cinco volumes do *Grande Dicionário Português ou Tesouro da Língua Portuguesa*, de Domingo Vieira (século XIX); para o século XVIII, realizamos recolhas em dois volumes do *Dicionário*

da *Língua Portuguesa*, de Raphael Bluteau e na obra *Enfermidades da Língua e Arte que a ensina e Emudece para melhorar*, de Manuel Paiva; para o século XVII, as obras consultadas foram *Arte de Furtar*, de Autor Anônimo, *Adágios Portugueses reduzidos a lugares comuns*, de Antônio Delicado e, ainda, *Metáforas, ou Feira dos Anexins; O Fidalgo Aprendiz; Apólogos Dialogais e Carta de Guia de Casados*. As quatro últimas de D. Francisco Manuel de Melo. Por fim, como principal suporte de abonações, utilizamos os corpora online: *Teatro de Autores Portugueses* (TAP), relativo ao século XVI e o *Corpus do Português* (CdP), para todas as sincronias, incluindo-se aí, fases pretéritas da língua a partir do século XIV; e para os registros do Português Contemporâneo utilizamos o *Corpus de referência do Português Contemporâneo* (CRPC).

Após a coleta dos dados, procedemos à busca de abonações/registros para as unidades fraseológicas coligidas, num total de 318 quadros, ilustrados na seção que trata da abordagem diacrônica referentes às unidades fraseológicas: *abaixar* (ou *baixar*) *a cabeça*, *ser unha e carne* e *ser unha de fome*.

Deve-se esclarecer, também, que mantivemos a ortografia e os demais caracteres linguísticos dos dados referentes aos registros nos quadros. Fizemos apenas as formatações necessárias. Além disso, quando a expressão ocorre com mais de uma forma verbal, registramos primeiro a forma mais recorrente.

De salientar, ainda, que após a busca global e o refinamento inicial dos dados, utilizamos a ferramenta “concordância” adotada na Linguística de Corpus, para selecionarmos as estruturas nos textos pesquisados.

Apresentamos, a seguir, a análise dos dados, numa abordagem sincrônica, considerando-se os principais aspectos linguísticos imbricados na constituição das unidades fraseológicas pesquisadas.

4 | ABORDAGEM SINCRÔNICA: O ARTIGO

No português, artigos são vocábulos que se antepõem aos substantivos. Segundo Cunha e Cintra (1985, p. 199), “artigos definidos são usados para restringir a extensão do significado do substantivo, individualizando-os; os indefinidos indicam apenas a espécie do ser”. Em geral, as unidades fraseológicas associadas ao corpo humano admitem a anteposição de artigo definido no grupo nominal que as compõem, como por exemplo, *enganar o estômago*, *pôr a boca no mundo*, *trazer o rei na barriga*. Os artigos “o, a, o” nas estruturas listadas têm valor genérico e não poderiam ser substituídos por artigos indefinidos como **enganar um estômago*, **pôr uma boca no mundo* ou **trazer um rei na barriga*, em um contexto idiomático.

As unidades fraseológicas investigadas, em geral, apresentam uma noção genérica como em: *apanhar com a boca na botija*, *andar na boca do mundo*, *dar com a língua nos dentes*, *fazer das tripas coração*, *dar com a cabeça pelas paredes*,

passar o pé adiante (ou *na frente*) **das** mãos, etc. Nesses termos, essas estruturas são usadas para exprimir um conhecimento generalizado, aplicável a diversas situações comunicativas.

A enunciação de um fraseologismo parece estabelecer uma ordem social mediante uma associação, veiculada pela expressão linguística, entre os homens e os elementos do mundo que o cercam. Segundo Ducrot (1984, p. 149) “esta alusão necessária ao mundo, inclusa na ordem ou no desejo, subsiste quando se atribui à palavra um valor mágico, quando se crê que ela pode desencadear, pela sua eficácia, os acontecimentos desejados ou as ações ordenadas”. Não escapamos da exigência que a palavra tem com seus elementos constitutivos e com “alusão a uma exterioridade”.

Segundo Baránov e Dobrovol'skij (2009, p. 554):

“a característica mais importante das unidades fraseológicas é a existência de diferentes tipos de irregularidades que, conforme o princípio da economia, conduzem à estabilidade das expressões e à sua fixação no dicionário mental. As demais peculiaridades semânticas, sintáticas, morfológicas e pragmáticas das unidades fraseológicas também se fundamentam nesta característica básica”.

Várias estruturas associadas ao corpo humano fazem referência ao comportamento e às ações humanas, como por exemplo, *falar pelos cotovelos*, *ter bom coração*, *ser coração duro*, *lavar as mãos*, *andar com a cabeça à roda*. Outras explicitam características “físicas”, *ter cara de réu*, isto é, “cara carrancuda como alguém no banco dos réus”. Através de uma associação com a expressão de alguém que está comprometido; temos, também, características “psicológicas”, *cabeça de vento*, alusão a pessoas “sem juízo, distraídas, sem siso”. A imagem de uma “cabeça de vento”, como fenômeno da natureza, isto é, “vento forte que se forma de repente” e que, geralmente, causa transtornos e, não raro, prejuízos às pessoas. Associações a sentimentos como em *ter o coração grande*, ou seja, um conjunto de sentimentos que constituem a “benevolência para com outrem, magnitude, generosidade”. Há, ainda, associação à morte: *com esses olhos que a terra há de comer*.

Em síntese, buscam-se, através do uso dos fraseologismos, além de elementos internos na construção dessas estruturas, elementos exteriores do universo do próprio homem, sujeito da expressão linguística. Vários recursos extralinguísticos podem ser utilizados: associações a fenômenos da natureza, ao corpo humano, ao costume, à classe social, ao poder econômico, a fenômenos sociais, a fenômenos históricos, dentre outros.

5 | O MODO E O TEMPO VERBAL

O modo indicativo, em regra, caracteriza-se pela certeza e objetividade de como se apresenta o fato. O indicativo é tido como o modo da realidade, isto é, revela toda a percepção dos fatos do mundo real.

De acordo com Roca-Pons (1972), o tempo presente não se restringe ao momento da fala. Essa característica do modo indicativo e do tempo presente é essencial para a compreensão do fato de as unidades fraseológicas poderem ser utilizadas referindo-se a ações passadas ou futuras, em relação ao momento da fala. As ações referenciadas não necessitam ocorrer no exato momento em que as estruturas são enunciadas. Assim, o que se chama “presente” parece ser uma atualização temporal sob a forma de uma marca formal e referencial, no plano gramatical, no plano semântico e no plano pragmático.

Para Ranchhod (2003), os verbos das expressões fixas apresentam um comportamento morfossintático semelhante ao que se apresentam em outras construções com grupos nominais livres, isto é, variam em tempo, modo, pessoa, número, conforme as condições sintáticas em que se encontram.

6 | A ESTRUTURA DOS CONSTITUINTES

Outro aspecto observado na constituição das unidades pesquisadas foi a possibilidade de inserção de elementos linguísticos entre os constituintes formadores dessas unidades, com função introdutória ou conclusiva. Esses elementos são de naturezas diversas. Assim, em estruturas do tipo: nunca *meteu aqui o pé*, século XVI, há a inclusão do advérbio “aqui” no interior da composição da estrutura, sem afetar o fenômeno da fixidez, tampouco da idiomaticidade. A nosso ver, isso se deve ao fato de o advérbio “aqui” ser um modificador de frase, não comprometendo a estrutura interna dos constituintes.

Para a locução *negar a pés juntos*, do século XVI, temos *negando a pés juntos* “como dizem”. Esta última informação parece indicar uma constatação do modo de dizer à época. Na sentença: “vendo-me velho” e *com os pés para a cova*, século XVII, há um elemento de ligação para a introdução da unidade, conforme o contexto sociocomunicativo, ou seja, as pessoas mais velhas estão, naturalmente, mais próximas à morte. Já na estrutura *com o rabo entre as pernas*, “como se costuma dizer em bom português”, (CRPC), o autor da frase ao enunciá-la acrescenta a informação “como se costuma dizer em bom português”; certamente, para explicar a sua inserção naquele contexto, o que pelo excerto demonstra tratar-se de uma conclusão.

7 | A LEXEMIZAÇÃO

Lyons (1982) admite a existência de lexemas sintagmáticos como base do significado lexical, isto é, como um significante. Para o autor (1980 p. 136) “o significado de uma sentença depende do significado de seus lexemas constituintes”. Afirma, ainda, que os lexemas sintagmáticos são ou gramaticalmente, ou semanticamente idiomáticos, ou ambos: a sua distribuição e o seu significado são imprevisíveis a

partir das propriedades sintáticas e semânticas de seus constituintes.

De acordo com Palmer (1979), as frases idiomáticas (lexemas sintagmáticos, para Lyons 1980) apresentam restrições gramaticais e sintáticas. Na estrutura *fazer das tripas coração*, o fato de o item lexical “tripas” não se apresentar no singular é concebido como restrição gramatical. O uso singular do item léxico “tripas” causaria um estranhamento no que tange ao significado da unidade. Por outro lado, em algumas expressões como *tendão de Aquiles* não é possível a forma plural, para “tendões”, certamente, em referência ao mito. Em muitos contextos, essas restrições sintáticas ocorrem de modo semelhante a outros itens não idiomáticos. No caso dos fraseologismos, as restrições, em geral, são de ordem extralinguísticas.

A forma verbal, presente nas expressões estudadas, tem um comportamento diferente da forma nominal. Assim a partir de *fazer das tripas coração* é plausível obtermos: a) *fez das tripas coração*, b) *vai fazer das tripas coração*, c) *fizemos das tripas coração*, d) *fiz das tripas coração*, etc. Da mesma forma, a estrutura *perder a cabeça* admite variação no item verbal: a) *Maria perdeu a cabeça*, b) *Os garotos perderam a cabeça*, c) *Nós perdemos a cabeça*, d) *Eu perco sempre a cabeça*, além da posição livre para o sujeito. As unidades fraseológicas associadas ao corpo humano, em regra, admitem alternância do tempo verbal, bem como sujeito livre, sem afetar o significado idiomático global.

Em resumo, apesar de ser possível algumas substituições paradigmáticas, sem modificação do grau de lexicalização já existente, o processo de lexicalização implica uma forte coesão dos elementos que configuram a expressão seguindo regras internas e externas. Segundo Galisson (1984, p. 315), “a lexicalização é um processo linguístico que transforma um grupo livre em um grupo estável, isto é, que une uma sequência de morfemas para transformá-los em uma única e mesma unidade lexical”.

8 | OUTRAS PARTICULARIDADES DAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS ASSOCIADAS AO CORPO HUMANO

Os substantivos que nomeiam as partes do corpo humano se repetem na composição de várias estruturas. Lexias como *cabeça, cara, boca, olhos, língua, coração, mãos, pés* são altamente produtivas na língua portuguesa. A propósito, Baránov e Dobrovol'skij (2009, pp. 60-61) dizem que “uma parte considerável dos fraseologismos, em sentido amplo, contem no seu conjunto substantivos que se repetem em várias expressões fixas”. Como exemplo, os componentes “coração, alma, mente, cabeça, braço, mão, cérebro, pé, perna”. Os autores os denominam *componentes produtivos*.

Verificou-se ao longo do trabalho que a maior parte das unidades que apresentam a estrutura (Prep+Nome + Complemento) como: (dar, entregar, oferecer, receber) *de*

mão beijada; (andar, contar, correr, circular, espalhar, girar, ir, passar, transmitir, etc) *de boca em boca*; (andar, cair estar, etc) *na boca do mundo*; (jurar, negar, recusar) *de pés juntos*; (andar, correr, ir, passar) *de mão em mão*; (desejar, dizer, falar) *de todo coração*; (estar, falar, saber, ter) *na ponta da língua*; (andar, ficar, estar, ir) *com o coração nas mãos*; (girar, rodar, virar) *nos calcanhares*; (andar, estar, ficar) *de pé atrás* admitem variação de verbos na sua composição. Deve-se salientar que nem sempre se trata de expressões diferentes. Em (andar, ficar) *com o coração na mão*, por exemplo, os verbos *andar e ficar* são variantes aspectuais do verbo *estar*.

Várias estruturas associadas ao corpo humano apresentam na sua composição sintática o verbo “ser” seguido de um grupo nominal: *ser cara de pau, ser unhas de fome, ser pé de boi, ser unha e carne, ser senhor do seu nariz*, etc. O sintagma nominal fixo parece corresponder a uma distribuição sintática semelhante à que caracteriza um adjetivo predicativo. Assim temos, por exemplo, Pedro é muito *senhor do seu nariz*, isto é, “orgulhoso”, Aline e Maria são *unha e carne*, ou seja, “unidas”. João é *cara de pau*, a saber, “sem vergonha”, Paulo é um *pé de boi* “conservador”.

No que tange às estruturas constituídas pelo verbo *ter*, um percentual importante estabelece uma comparação como em *ter a barriga como um tambor*, ou seja, “ter barriga grande e arredondada” semelhante ao formato de um “tambor”; *ter cara de fome*, isto é uma “cara fina e magra” como a das pessoas que passam muita fome; *ter coração de bronze*, qual seja, “ter um coração duro, insensível”, comparado ao bronze que também é duro. *Ter coração de pomba*, ser uma pessoa que tem um coração “sensível, amável”, como o de uma pomba, que simbolicamente representa a mansidão, a paz, etc.

Apresentamos, na próxima seção, a abordagem diacrônica.

9 | ABORDAGEM DIACRÔNICA

Nessa seção, vamos descrever as unidades fraseológicas presentes nos corpora, por nós pesquisados, nas várias sincronias pretéritas, com o intuito de averiguar o status dessas expressões ao longo da história da língua portuguesa.

No que se refere à etimologia, segundo Viaro (2011), as unidades fraseológicas, por ele denominadas expressões idiomáticas, são tão complexas quanto os nomes próprios. Segundo o autor, “a impossibilidade de provar um étimo por leis fonéticas ou por analogias razoáveis conduz à prática da *etimologia fantasiosa*” (VIARO, 2011, p.299).

A análise etimológica das estruturas, na maioria dos estudos existentes, está vinculada a propostas pautadas apenas em semelhanças fonéticas e no reconhecimento de supostos componentes das palavras. Para Viaro (2011), trata-se de uma associação de supostas partes da palavra com outros vocábulos, normalmente mais frequentes, presentes na mente do falante, com os quais está familiarizado.

No entender de Viaro (2011, p. 302), as unidades fraseológicas constituem “um dos maiores desafios da Etimologia Científica, o que se contrapõe à facilidade com que os pseudoetimológicos chegam a soluções. Para agir como um cientista deve-se buscar resultados obtidos através de exclusão de hipóteses mirabolantes e do levantamento de dados, cuja maior preocupação deve ser **a descrição e a investigação cuidadosa de ocorrências mais antigas**” (grifos nossos).

Em nossa pesquisa, para a abordagem “histórica”, vamos adotar a perspectiva de Viaro no que tange à descrição das estruturas associadas ao corpo humano, em sincronias pretéritas. Assim, através de ocorrências devidamente datadas e entendidas à luz dos fenômenos de cada sincronia pretérita reconstruída, podemos buscar um étimo mais confiável e propostas etimológicas mais sólidas. Vamos tomar, como exemplo, as unidades *abaixar (ou baixar) a cabeça, ser unha e carne (ou unha com carne), Ser unhas (ou unha) de fome*, apresentadas nos quadros a seguir.

Abaixar a cabeça Aceitar com resignação, não reagir.
Século XX “...inteiramente à sua própria determinação e sentia-se desamparada. Olhou para Dona Inacinha e viu-a **abaixar a cabeça** sobre a mesa sem fazer menção de levantar-se, e não encontrou ...” (CdP).
Século XIX “...Mais severamente do que eu, o acusava há pouco a sua própria consciência, obrigando-o a calar-se e a **abaixar a cabeça** diante das arguições daquele homem.. que.. que.. que tentara desonrar...” (CdP).
Século XVIII “...mais rumor algum, a cada instante esperava a morte, fechando os olhos; e **abaixando a cabeça** para os golpes, via com o ` maior horror o fim da minha tragédia, e ultimamente me resolvi a dizer:...” (CdP)..
Século XVII “...que fossem tão diversos na estimação e credito, quanto vai do império á servidão, e do leão ao jumento, todos **abaixando a cabeça** se contentaram e conformaram com a sua sorte, e nenhum houve que abrisse a bocca para se queixar, ... (CdP).
Século XVI “... duas criadas detras dellas quasi da mesma idade, & hum Christão tambem de dias seu criado que as acõpanhava, **abaixando a cabeça**, & pondo o rosto em terra, & alevantando as mãos com lagrimas davam graças...” (CdP).
Século XV “... Frei Joham, levantate e emtra em no refertoiro e a comunidade sigue e nom penses tu seer melhor que os outros. O quall, todo colorado, **abaixou a cabeça** e emtrou ao refertoiro e pousouse com os outros aa messa. E, como dissesse ...” (CdP).

A expressão *abaixar (ou baixar) a cabeça*, conforme os dados registrados é bastante antiga. Ocorre no português, segundo os dados, desde o século XV e parece ter o mesmo significado, a saber, “aceitar com resignação, não reagir, manter postura de humildade”.

Observemos, agora, a unidade *ser unha e carne (ou unha com carne)*.

Ser unha e carne Amigo íntimo, companheiro inseparável.
Século XX "...- nem lembrava o das bravatas à porta do sindicato, o que era assim com o deputado Lima, que **era**, por sua vez, **unha e carne** com Jango. Dei-lhe a notícia da prisão do sr. Lima, já sem mandato e sem direitos políticos..." (CdP). (PB).
Século XIX "...aquela história no sermão do outro dia.. E o tal Sr. Henrique que **é unha e carne** com eles.. Ele será muito boa pessoa mas não me calha.. Lá feliz, isso como não sei de outro, com dinheiro e sem cuidados...(CdP)
Século XVIII *Ser unha e carne com alguém, i.e.* muito íntimo e de seu seio.(DLP)
Século XVII "...e se vão já nele metendo como a unha pela carne; porque abusos e povo **são** como **unha com carne**. " (AD, v.1., p. 84).
Século XVI "...falar com nosso compadre Jan'Alberto de Leão que **são** ambos **unha e carne** por parte do cunhadio". (TAP).

A estrutura *ser unha e carne* (ou *unha com carne*) ocorre na língua portuguesa, segundo os corpora, desde o século XVI. A aceção parece ser a mesma. No corpus "Teatro de autores portugueses do século XVI, temos vários registros da expressão *unha e carne* (ou *unha com carne*). No século XVII, D. Francisco de Melo, em *Apólogos Dialogais*, registra as duas formas da expressão, como se vê nos seguintes excertos: "...e se vão já nele metendo como a unha pela carne; porque abusos e povo são como *unha com carne*...(AD, v.1., p. 84); "...com os donatos dos conventos; e se a ventura os ajuda, se publicam por *unha e carne* dos padres-mestres, dos quais afirmam não fazem sermão que não lhe mostrem oito dias antes..." (AD, v. 1, p. 178).

Até o século XIX, encontramos o registro das duas formas para a referida unidade, assim registrada por Aluísio Azevedo: "Agarrou-se ao Campos; agarrou-se àquele Dr. Freitinhas (do baile do Melo) que era **unha com carne** de um dos examinadores. E furou, e virou, e percorreu amigos desconhecidos, até se julgar..." e por Júlio Dinis na obra, *A Morgadinha dos Canaviais*: "Que eu não acredito, mas enfim, aquela história no sermão do outro dia.. E o tal Sr. Henrique que **é unha e carne** com eles...".

Conforme os registros, a expressão apareceu grafada *unha e carne* ou *unha com carne* até o século XIX. A partir do século XX, encontramos apenas a forma *ser unha e carne*, isto é, "ser íntimo".

Abaixo apresentamos a unidade *ser unhas de fome* (ou *unha de fome*).

Século XX "...Um titular rico , mas muito **unhas de fome**, a quem um amigo lançava em rosto a sua mesquinhez , por ouvir dizer que em sua casa todos passavam fome..." (CRPC).
Século XIX "..., upa, ugar, vividouro, verter, vira volta, vaya, vizage, vasqueira **unhas de fome**, verdoengo, vidroso, vitaró, ventaróla, ufanía, veneta, vergastada, vaza barriz, vesgo, valdevinos,..." (CdP).
Século XVIII "...Pôr-se com alguém ás Unhas, e dentes. **Unhas de fome**, (chama o vulgo ao escaço, mesquinho. Fugir, ou escapar..." (CdP).
Século XVII "...Com esta história se explica bem que coisa **são unhas de fome**, que poupando furtam à boca, à saúde e à vida o que lhe é devido. E assim chamamos unhas de fome a uns que tudo escondem e que tudo guardam- sem sabermos para quando-..." (AF, p. 199).
Século XVI "...era contente como não lhe levava algũa cousa. Chamava-lhe sempre esse **unhas de fome**, e a mim de ladrão e velhaco mentiroso nam me havia fame nem sede, eu ria-me porque a quem há de rogar" (TAP).

Como se viu, a unidade *ser unhas de fome* foi registrada em cinco séculos. A estrutura corrente apresenta o substantivo “unhas” na forma plural. No entanto, no século XIX, além da forma plural, apresentada no quadro, encontramos o registro: “...de uma mulherzinha como a dele é que você precisava para o ensinar, seu **unha de fome!** Não devia ser uma toleirona, como eu, que levo aqui a matar-me, às vezes até fazendo...” (*Filomena Borges*, Aluísio Azevedo). De salientar que a expressão, nesse contexto, ocorre na forma imperativa.

Também as expressões associadas ao corpo humano que fazem menção a sentimentos mais amplos, de ordem universal, principalmente, àqueles vinculados ao *amor, ódio, compaixão, maledicência, religiosidade, humildade, desconfiança, generosidade* em expressões como: *arreganhar os dentes, abaixar a cabeça, abrir a boca, abrir mão, abrir os olhos* foram registradas com a acepção idiomática nas sincronias mais remotas. São sentimentos presentes e inerentes à humanidade em todos os tempos.

Uma parte considerável de unidades fraseológicas associadas ao corpo humano ocorre na língua a partir do século XIX. Do total de unidades investigadas 50% foram registradas nos corpora a partir dessa sincronia. É, também, representativo o percentual de expressões presentes na língua desde o século XVI, isto é, 23%. Em regra, a maioria das estruturas desse grupo é recorrente em todas as sincronias, apresentando lacuna em, no máximo, uma sincronia intermediária. Do total de estruturas agrupadas 11% ocorrem na língua portuguesa desde o século XVII, sem nenhuma lacuna. Portanto, considerando-se as fases mais remotas, podemos inferir pelos dados que 34% das expressões associadas ao corpo humano remontam aos séculos XVI e XVII. Do total, 2% dessas estruturas podem ser consideradas arcaísmos já que foram registradas nos corpora somente até o século XVIII. Por outro lado, 13% das unidades são referentes aos séculos XX e XXI.

Em resumo, unidades como *dar com os narizes em, não lançar o pé além da mão, pôr a boca à (ou na) orelha, ter olho em* foram recorrentes nos corpora até o século XVIII. Por sua vez, as unidades *com a boca na botija, bater com a porta na cara, dar de cara, dar de mão beijada, deixar com água na boca, enganar o estômago, ficar de boca aberta, fazer vista grossa, cara de pau, falar com o coração nas mãos, falar pelos cotovelos, ficar com a língua de fora, estar em boas mãos, estar de olho em, meter os pés pelas mãos*, dentre outras, foram registradas a partir do século XIX; já as estruturas *a olhos vistos, abaixar a cabeça (ou baixar) a cabeça, abrir a boca, abrir os olhos, à custa da barba longa, ao pé da letra, arreganhar os dentes, atar as mãos, dar a mão, dar ouvidos, estar na mão de alguém, lambar os beiços, mão alheia, não ter coração, pedir por boca, pé de vento, pôr os olhos em alguém, pôr os pés, ser unhas de fome, ser unha e (ou com) carne, pôr o pé no pescoço, ter as costas quentes, tirar o pé do lodo*, etc., ocorrem na língua desde o século XVI, em todas as sincronias, sem nenhuma lacuna.

Também as unidades *botar o bofe pela boca, crescer água na boca a alguém*,

dar com a cabeça pelas paredes, dar o pé, tomar a mão, de todo coração, dizer na cara, fazer ouvidos (ou orelhas) de mercador, lambar os dedos, lavar as mãos, mostrar aos olhos, não ter pés nem cabeça, passar pelas mãos, passar pelos olhos, pôr nas mãos de alguém, quebrar a cabeça, ter bom coração, ter cara de aço, ter dente de coelho, ter má língua são antigas e foram registradas desde o século XVII, sem nenhuma lacuna.

Nessa seção apresentamos, numa perspectiva diacrônica, alguns apontamentos acerca das características das unidades fraseológicas associadas ao corpo humano. Demonstrou-se que várias expressões são antigas na língua portuguesa e mantiveram a sua estrutura e a sua aceção ao longo do tempo.

10 I CONSIDERAÇÕES FINAIS

Várias questões surgiram ao longo do trabalho, algumas resultantes de lacunas existentes na literatura, outras como uma forma de contribuir para os estudos da fraseologia, como por exemplo, a repetição de unidades em dicionários especializados que não são mais utilizadas, além das lacunas no que tange às abonações.

A abordagem sincrônica demonstrou que vários aspectos linguísticos estão imbricados na constituição e na configuração das unidades fraseológicas associadas ao corpo humano, a saber, admissibilidade do artigo definido, tempo verbal, inserção de alguns advérbios, dentre outros.

Demonstrou-se que as estruturas que permaneceram na língua por maior espaço de tempo possuem um grau maior de lexicalização que, por exemplo, àquelas surgidas a partir dos séculos XIX e XX. Ademais, várias estruturas permanecem na língua desde o século XVI, sobretudo, as unidades que se referem a fenômenos da natureza e às que expressam sentimentos mais universais, inerentes à humanidade, como “ódio, gratidão, maledicência, inveja, generosidade, bondade, amor”.

Fato é que as unidades fraseológicas precisam ser identificadas e interpretadas de modo que produzam sentidos e sejam adequadas ao contexto sociocultural no qual, efetivamente, estão inseridas.

A fraseologia constitui um objeto importante para as investigações científicas e não deve ser relegada a um segundo plano. As unidades fraseológicas refletem o saber plural de um conhecimento empírico resultante de uma partilha entre os usuários da língua.

REFERÊNCIAS

BARÁNOV, Anatolij & DEMITRIJ, Dobrovol'skij. **Aspectos teóricos da fraseologia**. Santiago de Compostela: Grafisant, S. L, 2009.

BEVILACQUA, C. R. **A Fraseologia Jurídico-ambiental**. Porto Alegre: [s.n.] 1996. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Instituto de Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

- BIDERMAN, M. T. **A Teoria Linguística: teoria lexical e linguística computacional**. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BLAIS, E. **Le phraséologisme. Une hypothèse de travail. Terminologies Nouvelles**. Bélgica: RINT, n. 10, pp. 50-56, 1993.
- CUNHA, Celso & CINTRA Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- DUCROT, Oswald. **Enciclopédia Einaudi-Linguagem-Enunciação**. Vol. 2, Imprensa Nacional, 1984.
- GALISSON, R. **Dictionnaire de compréhension et de production des expressions imagées**. Paris: CLE international, 1984.
- KRIEGER, M. da Graça & FINATTO, M. J. B. **Introdução à Terminologia. Teoria & Prática**. São Paulo: Contexto, 2004.
- LYONS, John. **Linguagem e Linguística**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- _____. **Semântica -1**. Lisboa: São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- ORTÍZ ALVAREZ, M. L. & UNTERBAUMEN, E. H.(Orgs.). **Uma (Re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas**. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- PALMER, F. R. **A Semântica**. São Paulo, Martins Fontes, 1979.
- RANCHHOD, Elisabete Marques. “O lugar das expressões ‘fixas’ na gramática do Português”. In: CASTRO, Ivo e DUARTE, Inês (Orgs.). Razões e Emoção. **Miscelânea de Estudos em Homenagem a Maria Helena Mira Mateus**. 2 vols. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda, Colibri, 2003.
- ROCA PONS, José — **Introducción a la Gramática**. Barcelona, Teide, 1972.
- VIARO, Mário Eduardo. **Etimologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

UM ESTUDO DISCURSIVO DO LÉXICO EM *O EMPATE*, DE FLORENTINA ESTEVES

Edilene da Silva Ferreira

Instituto Federal do Acre - IFAC

Rio Branco – Acre

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise do léxico, numa abordagem discursiva, investigando as lexias que podem ser típicas da fala do homem acreano, no contexto do romance **O Empate**, de Florentina Esteves, uma escritora acreana. Para a análise, considerou-se que as narrativas produzidas na Amazônia, especificamente no Acre – Brasil, são permeadas de unidades lexicais utilizadas com maior frequência nessa região, que se constituem como herança da época dos seringais e das migrações. O embasamento teórico é constituído pelos conceitos de léxico e Lexicologia de acordo com Biderman (2001), articulados às teorias da Análise do Discurso conforme Pêcheux (1995, 1997), considerando os conceitos de formação discursiva e efeitos de sentido. Utiliza-se ainda a Linguística de *Corpus*, segundo Berber Sardinha (2004), para suporte ao trabalho de processamento do *corpus* de análise que foi realizado por meio do software *AntConc* (ANTHONY, 2014). A partir disso, foram selecionadas unidades lexicais de maior destaque, tanto na frequência quanto na expressividade, verificando sua recorrência e sentido, como se manifestam

e são representadas no discurso literário. A partir da compilação dos vocábulos, objetiva-se selecionar o léxico específico da região, que delimita e incorpora suas características socioculturais. Observou-se, nesta pesquisa, que algumas das lexias selecionadas representam o falar do homem local no contexto apresentado no romance, isto é, o período da decadência da atividade de extração da borracha, como se observa, por exemplo, nas lexias: “poronga”, “lamparina” e “sernambi”, que compõem o *corpus* de análise.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura acreana; léxico acreano; análise do discurso.

A LEXICAL DISCOURSE ANALYSIS OF FLORENTINA ESTEVES' NOVEL, *O EMPATE*

ABSTRACT: This work aims at analyzing the lexicon in a discursive approach, investigating the lexes that may be typical of man's speech from Acre, in the context of Florentina Esteves' novel, *O Empate*. For the analysis, it was considered that the narratives produced in the Amazon, specifically in Acre - Brazil, are permeated by lexical units used more frequently in this region, which are inherited from the time of the rubber plantations and migrations. The theoretical basis is constituted by the concepts of lexicon and Lexicology according

to Biderman (2001), articulated to the theories of Discourse Analysis according to Pêcheux (1995, 1997), considering the concepts of discursive formation and meaning effects. Corpus Linguistics, according to Berber Sardinha (2004), is used to support the work of processing the corpus of analysis that was performed using AntConc software (ANTHONY, 2014). From this, we selected lexical units of greater prominence, both in frequency and expressivity, verifying their recurrence and sense, as they are manifested and represented in the literary discourse. From the compilation of the words, it is aimed to select the specific lexicon of the region, which delimits and incorporates its sociocultural characteristics. It was observed in this research that some of the selected lexes represent the local man's speech in the context presented in the novel, that is to say, the period of decay of the rubber extraction activity, as seen, for example, in lexes: "*poronga*", "*lamparina*" and "*sernambi*", which make up the corpus analysis.

KEYWORDS: Acre literature; Acre lexes; speech analysis.

1 | INTRODUÇÃO

O discurso literário, que é marcado por uma série de outros discursos, tem se tornado cada vez mais produtivo na análise linguística, no campo lexical especialmente. Embora outras pesquisas abordem o léxico no texto literário, considera-se que o diálogo entre eles representa um novo interesse para os estudos linguísticos, por possibilitar a construção de um conhecimento que perpassa diferentes campos do saber.

Diante disso, objetiva-se nesta pesquisa realizar uma análise discursiva do léxico na obra **O empate**, de autoria de Florentina Esteves, uma escritora acreana, identificando vocábulos que representem a fala do homem acreano. A obra analisada é um pequeno romance publicado em 1993. Foram selecionadas sete lexias representativas, analisadas à luz das teorias da Lexicologia (Biderman, 1987, 2001) e da Análise do Discurso, de acordo com Pêcheux (1967, 1996, 1998).

As lexias selecionadas foram consultadas em três obras lexicográficas das mais conhecidas: **Dicionário Aurélio** (Ferreira, 2009), **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** (Houaiss, 2009), ambos eletrônicos e **Dicionário Aulete**, que está disponível *on-line*. O objetivo dessa consulta era verificar se as lexias selecionadas para a análise eram dicionarizadas ou se apresentavam, no contexto do romance, um significado distinto. Após a consulta, foram consideradas para a análise sete lexias, algumas não dicionarizadas, como "casa-de-caba", "chuva macho"; uma registrada com outro significado, como é o caso de "empate" e as demais ("empambou", "lamparina", "poronga" e "sernambi", embora dicionarizadas, foram consideradas para análise, pelo fato de comporem um contexto que se destacou pelos sentidos que delas emergem.

Além desses aspectos, observou-se os efeitos de sentidos que emergem dos enunciados em que as lexias ocorrem, observando-se, a partir do discurso literário,

como são representadas no contexto social, histórico, cultural e ideológico em que são utilizados e como se dão as relações discursivas de acordo com as condições de produção e as formações discursivas representadas.

Estudar o léxico de uma localidade com base no texto literário é um desafio e requer bastante cautela, uma vez que nem sempre é possível afirmar que as lexias que surgem dos enunciados são exclusivas de dada região. Observa-se tal questão, pelo fato de se utilizar o texto literário como *corpus* lida-se com um terreno bastante movediço que, embora retrate realidades e linguagens, não mantém com estas compromisso de fidedignidade. Todavia, apesar dessa ressalva, é preciso considerá-lo como um campo fértil, do qual é possível extrair dados que possibilitam chegar a um resultado satisfatório.

Nas páginas seguintes, são apresentadas as teorias que deram suporte à pesquisa, o percurso metodológico, bem como a análise propriamente dita. Com isso, considerou-se fazer um levantamento dos aspectos próprios do léxico da região, que delimitam e incorporam características socioculturais.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Embora haja diferenças metodológicas, mesmo epistemológicas entre a Lexicologia e a Análise do Discurso (AD), considera-se que o diálogo entre elas é inovador e marcado pela interação, uma vez que: são constituídas, desde o seu surgimento, pela interdisciplinaridade e o texto constitui seu principal objeto de análise, pois, conforme explica Orlandi (1996, p. 54), “o texto é que significa”.

Apesar disso, essas teorias compreendem a importância da análise baseada em elementos que ultrapassam os limites do texto, pois consideram que os aspectos extralinguísticos favorecem a interação de conhecimentos diversos; e, por fim, consideram a heterogeneidade da língua como fator relevante para a análise de seu objeto.

Com base nesses princípios e considerando o caráter polissêmico do léxico, realizou-se este estudo partindo-se da hipótese de que os textos produzidos na Amazônia são repletos de vocábulos que são mais típicos ou de uso específico no contexto da região, caracterizando-se como uma representação do modo de falar do homem local, o que se manifesta no léxico e revela certos conteúdos culturais, que se manifestam como discursos, dos quais os sentidos emergem.

De acordo com Isquerdo (1998) o homem acreano é resultado da miscigenação entre o elemento nativo e os colonizadores, e destaca que,

tanto o invasor como o nativo transmitiram e adquiriram valores culturais e desta fusão cultural resultou uma cultura regional que caracteriza os hábitos, a alimentação, a religiosidade, os valores, a linguagem e outras singularidades que marcam a sociedade local. (ISQUERDO, 1998, p. 95)

Esse processo de formação, marca de maneira diversa tanto a linguagem como

a cultura do homem acreano, o que fez com que haja, na região muitas peculiaridades e mesmo diferenças linguísticas. É me decorrência disso que se considera que é possível observar, mesmo que se utilize um *corpus* literário, pois como afirma Isquierdo (2006, p. 22) “é no âmbito de um grupo social que a norma se instaura, é disseminada ou fica confinada a determinados espaços geográficos, dependendo das características socioculturais desse grupo”.

Diante desses fatos, a base teórica para o estudo discursivo do léxico neste trabalho é constituída por duas teorias: a Lexicologia de acordo com perspectivas teóricas discutidas por Biderman (1998, 2001) e a Análise do Discurso de linha francesa (AD), de acordo Pêcheux (1969, 1975, 1990).

Para Biderman (2001, p. 16), “a Lexicologia é ciência antiga, que tem como objetos básicos de estudo e análise a palavra, a categorização lexical e a estruturação do léxico.” Nascida nos domínios da Linguística, a Lexicologia é uma área que mantém relação de fraternidade com outras áreas do conhecimento, por exemplo, a semântica, a sintaxe e a pragmática. Isso ocorre pelo fato de o estudo do léxico ultrapassar o conhecimento da palavra e compreender a língua em uso, pois possibilita compreender como se dão as relações sociais e como se constitui a interação dos sujeitos nas relações discursivas, por exemplo.

Biderman (1981) considera o léxico como o tesouro vocabular de uma determinada língua, pois, afirma que ele se constitui como uma parte do idioma que se situa entre o linguístico e o extralinguístico. Para a autora, enquanto objeto de estudo da Lexicologia, o léxico, é uma forma de registrar o conhecimento do universo, que se identifica com o patrimônio vocabular de uma comunidade linguística e de sua história, constituindo-se como uma forma de registrar o conhecimento do universo.

Pensando nessa dimensão da linguagem é possível articular o estudo do léxico à concepções discursivas, visto que a Análise do Discurso (AD), segundo Orlandi (1998, p. 59), “procura não o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica”. Diante disso, pode-se destacar que uma mesma unidade lexical adquirirá um dado sentido conforme pertencer a uma ou a outra formação discursiva, podendo, assim pode ter sentidos diversos.

Quanto ao campo da AD, destacam-se alguns conceitos apresentados por Pêcheux, para quem o discurso figura como efeito de sentido entre interlocutores. Pêcheux dedica especial atenção à posição da palavra, que é compreendida como materialidade, portadora de sentidos, que são delimitados pela posição dos sujeitos que a utilizam. A esse respeito ele afirma:

[...] as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência as formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem” (PECHEUX, 1975/1988, p. 160).

Como se observa, o autor enfatiza que as palavras não têm seu sentido em

si mesmas, uma vez que são voltadas para a exterioridade e ligadas à posição dos sujeitos e à ideologia vigente. Essa variação de sentido é possível dada à heterogeneidade da linguagem e ao caráter polissêmico que é próprio do léxico.

Além disso, o sentido de uma palavra ou proposição num discurso depende da formação discursiva que têm íntima relação com a formação ideológica. Pêcheux entende que as formações discursivas, das quais emergem os sentidos, desenvolvem-se em espaços ideológico-discursivos, em função das relações de dominação, subordinação e contradição em que se encontram. Ele conceitua formação discursiva como aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (PECHEUX, 1995, p. 160)

Posto isso, embora o estudo do léxico por um viés discursivo não se constitua em uma inovação, torna-se relevante por possibilitar a verificação das lexias em diversas formações discursivas, pois, conforme assegura Pêcheux (2011, p. 150), “a análise lexical, a sintática e a enunciativa estão em interação com o nível de análise discursiva”, o que viabiliza uma melhor compreensão dos efeitos de sentido produzidos. Assim, sobressaem-se, nesse caso, o uso da linguagem em contextos específicos, que possibilitam a percepção de como as questões culturais podem aparecer no texto escrito, percebendo o discurso como palavra em movimento e prática de linguagem (ORLANDI, 2001).

Diante disso, vê-se que as ideias da AD permitem observar que, no cerne da questão, está a compreensão de como os textos, como a materialização do discurso produzem sentido, visto que a linguagem é considerada como opaca e as condições de produção atuam como fator primordial do processo de interpretação cuja preocupação baseia-se na desconstrução e compreensão do discurso que constitui seu objeto.

Assim sendo, é por considerar que o léxico de uma língua vai muito além de uma listagem de palavras aleatórias, e que, mais do que qualquer outro aspecto da língua, é marcado sobremaneira pela ideologia, que se buscou, nesta pesquisa, relacionar as teorias do léxico à teoria discursiva, conforme apresentado até o momento.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Uma vez apresentado o arcabouço teórico que serviu de base para a análise, apresenta-se, nesta seção, a metodologia de trabalho para se refletir discursivamente acerca do léxico na narrativa em tela, que compõe o *corpus* de análise. O empate é um pequeno romance, que foi publicado pela editora Oficina do Livro.

A obra que compõe o *corpus* de análise apresentava-se apenas no formato impresso, logo havia a necessidade de adequá-la ao formato txt., que é indicado para o processamento por meio do *software* utilizado. Em face disso, foi necessário

que se realizasse o tratamento adequado, que foi realizado conforme as etapas seguintes:

a) digitalização dos arquivos;

b) conversão para o formato Word, do sistema de *Optical Character Recognition*, OCR que pode ser traduzido para o português como Reconhecimento Ótico de Caracteres

c) revisão do material; e

d) conversão ao formato txt.

Para delimitação e organização do *corpus* de análise, foram importantes as teorias da Linguística de *Corpus* (LC), de acordo com Berber Sardinha (2004), que afirma que a LC se ocupa da coleta e exploração de *corpora* ou conjuntos de dados linguísticos textuais selecionados criteriosamente para serem base para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística, obtidos por meio do uso do computador.

O autor assinala que *corpus* é um “corpo de linguagem natural (autêntica) que pode ser usado como base para pesquisa linguística” (BERBER SARDINHA, 2004, p. 17). Por “natural” compreendem-se aqueles textos produzidos por humanos, excluindo-se, dessa forma, os produzidos por programas de geração de textos. Nesse quesito, o *corpus* selecionado enquadra-se muito bem, por ser formado a partir de uma obra literária, produzida por uma escritora inscrita em um período histórico específico.

O pequeno romance *O Empate*, de autoria de Florentina Esteves, foi publicado em 1993, pela Editora do Livro. O enredo é contextualizado entre o período decadente da borracha e a ascensão da pecuária, que foi marcada pela chegada dos “paulistas”, cujo objetivo, de acordo com a obra, era desmatar a floresta para fazer pastos. Refere-se ao tempo em que os últimos seringueiros e líderes sindicais reconhecidos, como Chico Mendes, realizavam os movimentos em defesa da terra, denominados “Empates”.

A história se passa na década de 1970 e gira em torno da história de Severino Sobral, seringueiro viúvo, e de Firmino, seu filho mais novo, que na infância era um menino frágil e doente, porém, ao crescer, deixa o seringal e vai estudar em Xapuri, interior do Acre, na companhia de Seu Osmarino, presidente do sindicato, que é assassinado por pistoleiros. Após os estudos e com a morte de Seu Osmarino, Firmino filia-se ao sindicato e passa a lutar pelas terras dos seringueiros, organizando os “Empates”. O desfecho é marcado pelo relato de um grande “Empate”, liderado por Firmino, em defesa do seringal onde vivia o pai.

A obra foi processada por meio do *software* gratuito desenvolvido por Anthony (2014), *AntConc*, que é composto por várias ferramentas, cada uma com sua funcionalidade, o que permite o processamento de textos no formato txt. Para este trabalho, foram utilizadas apenas três dessas ferramentas: *Word list* que gera uma lista com todas as palavras do *corpus* apresentadas em ordem de frequência, informando o número de *tokens* (total de itens lexicais) e *type* (número dos diferentes

itens lexicais gerados); *concordance* que mostra o termo pesquisado e as linhas de concordância; e *File View* que mostra o texto que forma o *corpus* individualmente.

Uma vez preparado e processado o *corpus*, iniciou-se o trabalho de seleção das lexias para análise. As lexias somente foram eleitas para análise após a verificação nas obras lexicográficas seguintes, as quais foram eleitas como *corpus* de verificação. São elas: **Dicionário Aurélio** (Ferreira, 2009), **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** (Houaiss, 2009) e **Dicionário Aulete**, que está disponível *on-line*.

Após esse procedimento, foram selecionadas sete lexias dentre as quais duas (“casa-de-caba” e “chuva macho”) não são dicionarizadas. A lexia “empate” apresenta significado distinto dos dicionários, já as demais, “empambou”, “lamparina”, “poronga” e “sernambi” são dicionarizadas, mas pelo fato de comporem o universo que permeia a vida do seringueiro que figura como personagem central, foram eleitas para análise.

Na análise, observou-se, especialmente os sentidos que emergem a partir das lexias nos excertos enunciativos e também a frequência, considerando-se que, independentemente da quantidade de vezes que as lexias ocorrem no *corpus*, elas apresentam sentidos que se sobressaem e que são representativos de uma época, de um povo de uma cultura.

Após o processamento do *corpus* de análise foi obtido um total de 20.661 *tokens* e 4.185 *types* com a *wordlist* da obra. Da lista de palavras obtidas, observou-se que as primeiras palavras, como era de se esperar, eram palavras gramaticais, todavia, não se procurava as palavras frequentes, visto que, muitas vezes, é possível se deparar com importantes lexias de apenas uma ocorrência no *corpus*.

Dessa lista selecionaram-se sete lexias para análise. São elas “casa-de-caba”, “chuva macho”, “empambou”, “empate”, “lamparina”, “poronga” e “sernambi”.

4 | ANÁLISE DAS LEXIAS E DISCUSSÃO DOS DADOS

Concluídos os procedimentos de preparação do *corpus* e seleção das lexias foi realizada a análise, a qual é explicitada nesta seção. As sete lexias serão apresentadas em ordem alfabética, apresentando-se a ocorrência, o significado no contexto dos excertos enunciativos selecionados e os efeitos de sentidos que delas emergem.

a. “casa-de-caba”

“Casa-de-caba” é uma lexia compostas que ocorre uma única vez no *corpus*. “Caba” é um pequeno inseto da família dos marimbondos. Logo, o sentido da lexia “casa-de-caba” é metafórico, e no excerto enunciativo o efeito de sentido produzido relaciona-se a uma advertência, uma vez que por analogia, refere-se a alguma situação perigosa, pois assim como aquele que manuseia “casa-de-caba” sabe

que poderá sofrer algumas picadas, quem se intromete onde não deve corre algum perigo.

1. Firmino ouvia seu Osmarino, discurso de deputado, era um tal de “derruba”, “não derruba”, “faz estrada”, “não faz”, ele queria entender. Mas o padre só dizia: “Filho, isso é **casa-de-caba**”. Mais ficava preocupado, pensando jeito de seu Osmarino desistir da caçada. Pois que ele estava cismado, estava. (ESTEVEVES, 1993, p. 30)

Como é possível observar, a lexia está representada numa formação discursiva na qual sobressaem discursos contraditórios, marcados por conflitos. Destacam-se, no excerto enunciativo duas vozes, a que envolve o discurso marcado pela posse da terra, e a voz de um religioso que é representada pela advertência acerca de um perigo iminente.

Observa-se, nesse caso, que o discurso de cada sujeito é marcado pelos papéis que ocupam na sociedade, uma vez que há o discurso do sindicalista preocupado com a ocupação da terra e o discurso do religioso que ocupa o papel que lhe foi atribuído socialmente, que é o de aconselhar, advertir. Logo, verifica-se que a diferença de posicionamentos é marcada pelas ideologias

b. “Chuva macho”

“Chuva macho” é uma lexia composta, formada por justaposição. Ocorre uma única vez no corpus. Seu sentido remete à chuva torrencial, o que é muito comum na região Norte, nos períodos de inverno. Observe-se no excerto enunciativo a seguir:

- Pois é... (Agaildo arriscou interromper a leitura do irmão). Pois é... **Chuva macho**, né? Em chuva ninguém manda, não tem dono, e tá pra quem quiser aproveitar. Ela vai pra onde quer, cai na terra, cai nos rios, vai pro mar onde qualquer um pode pescar. Ninguém tem fazenda nem seringal no mar. (ESTEVEVES, 1993, p. 43)

A lexia é marcada por implícitos, cujos valores são mobilizados pelas possíveis interpretações que se faz e se revelam na união dos dois elementos que compõem a lexia. Um dos possíveis sentidos é metafórico e se estabelece pela comparação da força atribuída ao sexo masculino à intensidade com que a chuva se apresenta. Essa visão de força pode ser reflexo de uma sociedade patriarcal, em que o homem tem poder de decisão. Todavia, mostra-se, nesse caso, que seu poder é limitado, especialmente no que tange aos fenômenos da natureza, que ocorrem independentemente da vontade dele.

c. “empambou”

“Empambou” é uma lexia simples, que significa adoecer, geralmente uma

doença inespecífica. É comum encontrar também o adjetivo “empambado”. O excerto enunciativo a seguir exemplifica a forma de utilização:

*Fosse quando Firmino **empambou**, barriga-d'água ou sabe Deus o que foi, planta do mato nem reza resolviam, aí ele desesperou, queria largar tudo e correr pra cidade. Mas agora, nove filhos criados, cada qual no seu canto, arrumado, ele e Mani só que restaram, carecia somente de seu cantinho e do sossego daquela vida a que estava acostumado. (ESTEVEVES, 1993, p. 3)*

Como se observa, o sentido que emerge desse enunciado revela uma condição comum na vida do seringueiro, que reflete a solidão vivida depois de toda uma vida de trabalho. Destaca-se uma condição em que somente restam as memórias, sejam elas alegres ou tristes. Nas lembranças do sujeito, é possível verificar os diversos sentimentos de um seringueiro que se via sem recursos e o primeiro pensamento era mudar para a cidade.

d. “Empate”

“Empate” é uma lexia simples e ocorre 31 vezes no *corpus* e no contexto da obra analisada apresenta um significado diferente daquele registrado nos dicionários utilizados para verificação, pois neles os significados relacionam-se à “disputa sem ganhadores”. No contexto da região, a definição consiste na ação de impedir (“empatar”) a derrubada das florestas para a criação de pastos pelos pecuaristas que chegavam à região amazônica após a decadência dos seringais.

Os “empates” referiam-se a uma ação que envolvia homens, mulheres e crianças que moravam nos seringais, os quais, de mãos dadas, numa ação de bravura, utilizavam os próprios corpos como barreira para impedir que as árvores fossem derrubadas. Observe-se o excerto enunciativo a seguir:

*2. - Por isso é que fazem **Empate**? - Sim. Pra gente poder continuar tendo onde morar, tirar o de-comer, e não deixar aniquilar as matas, se não não vai mais ter caça, igarapé, chuva, roçado. Vira tudo pasto. (ESTEVEVES, 1993, p. 44)*

Como se nota, essa era uma ação que envolvia a luta pela posse da terra. Como se pode observar, no excerto enunciativo destacado, sobressai a voz do oprimido, aquele que tinha menos poder e que, para manter seu espaço, precisa lutar. O sentido que emerge dessa lexia demonstra a principal luta que envolvia os empates, a necessidade de manutenção da terra e a preservação da floresta. A tentativa de manter a terra também perpassa a ideia de identidade dos seringueiros, pois sem a terra teriam que procurar outro ofício.

Sendo assim, os empates constituem-se verdadeiros símbolos de luta pela terra e contra as desigualdades sociais, além de terem papel fundamental no processo de manutenção da identidade dos seringueiros, que lutaram para que sua

terra, fonte de seu sustento e de sua família, não fosse transformada em pasto para gado.

e. “lâmparina”

A lexia “lâmparina” é uma lexia simples que ocorre três vezes no *corpus*. A “lâmparina” era o recurso utilizado nos seringais para se manter a claridade durante a noite. Era feita de alumínio, geralmente, produzida a partir da reutilização de alumínio de latas de óleo ou leite. O pavio geralmente era feito de retalhos velhos que, embebidos em querosene, mantinham a chama acesa por bastante tempo. Observe-se o excerto enunciativo:

Firmino não encontrava as palavras onde coubessem a tristeza do adeus, a saudade, o cheiro da lâmparina, a família reunida na cozinha. As palavras que o fizessem entender o sentido de ir-se ao encontro do destino, de enfrentá-lo. E do medo que entanguia. Tentava falar com o pai, as palavras lhe fugiam. A mãe, no profundo triste dos olhos, já sabia. Pediu aos irmãos que cuidassem da curica mal e mal empenada, que caíra do ninho. (ESTEVEES 1993, p. 24)

Como se nota, a lexia “lâmparina” revela, no conjunto das escolhas lexicais, um efeito de sentido marcado pelo saudosismo. O efeito sensorial, causado pelo cheiro que ela exala, demonstra tristeza, o medo do que está por vir. Essa era uma condição constante na vida do seringueiro que, no contexto relatado, viviam momentos de incertezas.

f. “poronga”

“Poronga” é uma lexia simples que ocorre seis vezes no *corpus* de análise. Refere-se a uma espécie de lâmparina que o seringueiro usa presa à cabeça, como uma lanterna para iluminar o caminho na estrada de seringa, uma vez que era comum sair antes do amanhecer para o corte. Logo seu uso é mais comum nos seringais. Leia-se o excerto enunciativo a seguir:

De longe avistaria o barraco de Celestino, se tivesse alguém em casa. Mas nenhuma luz, nem latido de cachorro, ou cheiro de café - nada? - Subiu a escada: a poronga agitou, no vazio das paredes, o escuro de sua própria sombra. (ESTEVEES, 1993, p. 57)

Nota-se que há um relato do uso que se fazia da “poronga”. Observa-se a referência a uma situação em que se está à procura de alguém. A poronga, nesse caso, tem a funcionalidade de clarear, porém, no sentido que emerge, ela apenas agita “no vazio das paredes, o escuro da sombra”. É uma condição comum no contexto da região, especialmente, no romance de Florentina Esteves, relatos como o que se apresenta no excerto enunciativo, tendo em vista que toda a cena se passa em um contexto marcado pela luta constante pela posse da terra.

g. “sernambi”

“Sernambi” é uma lexia simples que ocorre apenas duas vezes no *corpus*. Refere-se à borracha de qualidade inferior, que geralmente era consequência da inexperience do seringueiro que “feria” inadequadamente a árvore (seringueira) para extrair o látex. No excerto enunciativo há a referência ao “sernambi”, no entanto sua utilização ocorre em sentido figurado. Como se pode observar no excerto a seguir:

[...] Pois não é que ele tinha esquecido que era dia de São Pedro? Deu até vontade de entrar na brincadeira. Chegou mais perto e, de repente, como se uma tira de **sernambi**, bem esticada, encolhesse e o puxasse pra trás, voltou correndo: os dois homens desconhecidos que encontrara na cidade estavam lá. (ESTEVEVES, 1993, p. 38)

Nota-se que o sentido que emerge do enunciado não se refere ao do produto da borracha, mas a uma de suas características, a elasticidade, o que causa movimentação, como se “puxasse pra trás”, o que ocorreu em decorrência de algo surpreendente, que se passa em um ambiente em que o temor se sobressai.

Como é possível destacar, os sentidos que emergem das lexias, nos excertos enunciativos revelam discursos marcados por uma ideologia que determina o que é disso e isso revela uma circunstância em que as posições dos sujeitos e as formações discursivas que eles ocupam é que marcam seu posicionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, na qual se realizou uma análise discursiva de sete lexias selecionadas num *corpus* literário, composto pela narrativa da escritora acreana Florentina Esteves, foi possível observar que há lexias cujo uso é específico da região, pois mesmo que haja o registro nos dicionários há diferenças nos significados que são revelados no *corpus*.

A partir da análise, observou-se que algumas das lexias utilizadas nessas narrativas são representativas de um vocabulário próprio marcado principalmente pelo processo de povoamento da região e os modos de vida das personagens que são tipos humanos.

Assim sendo, é possível afirmar que os sentidos emergem das lexias, muitas das quais são verdadeiros discursos pela forma como se apresentam, pois revelam as posições que os sujeitos ocupam, as diversas ideologias que marcam a vida em sociedade e dão formas diferentes ao dizer.

REFERÊNCIAS

ANTHONY, L. **AntConc** (Version 3.4.3) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. Available from <http://www.laurenceanthony.net/>, 2014.

AULETE, C. Aulete Digital. **Dicionário contemporâneo da língua portuguesa**: Dicionário Caldas Aulete, vs *online*. Disponível em: www.aulete.com.br.

BERBER SARDINHA, T. **Linguística de Corpus**. Barueri, SP: Manole, 2004.

BIDERMAN, M. T. C. A estrutura mental do léxico. *In*: BORBA, Francisco da Silva. (Org.). **Estudos de filologia e linguística**: em homenagem a Isaac Nicolau Salum. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981. p.131-145.

BIDERMAN, M. T. C. **Teoria Linguística**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ESTEVES, Florentina. **O Empate**. Rio de Janeiro: Oficina do Livro, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Beta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss eletrônico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

ISQUERDO, A. N. Vocabulário regional na Amazônia acreana. **Alfa**: Revista de Linguística (UNESP. Impresso), São Paulo, v. 42, p. 91-107, 1998.

ISQUERDO, A. N. Achegas para a discussão do conceito de regionalismos no português do Brasil. **Alfa**, São Paulo, v. 50, p. 9-24, 2006.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M. A Análise de discurso: três épocas (1983). *In*. GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. *In*: ORLANDI, E. P. (Org et al.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Tradução: Bethani S.C. Mariani (et al). 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

OS MULTILETRAMENTOS NOS PROCESSOS ENUNCIATIVOS DE PRODUÇÃO DE SENTIDO

Carolina Fernandes da Silva Mandaji

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Curso de Comunicação Organizacional
Curitiba - Paraná

Maria de Lourdes Rossi Remenche

Universidade Tecnológica Federal do Paraná,
Curso de Letras
Curitiba - Paraná

RESUMO: No contexto tecnológico contemporâneo, a proliferação e circulação de novos textos marcados pela integração de inúmeros recursos semióticos e designs multimodais vêm ocorrendo de forma rápida e interativa. Considerando esse contexto, esta investigação propõe-se a problematizar e discutir os processos enunciativos, e, portanto, discursivos e interacionais no uso da materialidade sincrética no site da escritora Angela Lago que tem como interlocutor o público infantil. A pesquisa relaciona o conceito de textos sincréticos, ao busca identificar no site analisado a manifestação das linguagens e qualidades sensíveis, bem como as significações dadas pelo pensar, ordenar e encadear ideias. Para tanto, tomamos como base metodológica os estudos da Semiótica Discursiva. No desenvolvimento da pesquisa, buscamos descrever o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação - TDIC,

privilegiando a concepção de multiletramentos – na visão de Kalantzis, e Cope (2009) e de Lemke (2010) - na produção de sentido e os modos de negociação que revelam os usos (digitais, neste trabalho) e os processos de interação entre o sujeito a partir das diferentes linguagens. A análise evidenciou que a arquitetura hipertextual e a integração de semioses ao se vincular sons, imagens estáticas e em movimento contribuem para a produção de sentido ao acionar os sujeitos leitores para interagir com o enunciado em diversas práticas sociais de leitura.

PALAVRAS-CHAVE: Multiletramentos, Semiótica, Interação, Práticas de leitura

THE MULTILETRATIONS IN THE EFFECTIVE PRODUCTION PROCESSES OF SENSE

ABSTRACT: In the contemporary technological context, the proliferation and circulation of new texts marked by the integration of numerous semiotic resources and multimodal designs have been occurring in a fast and interactive way. Considering this context, this research proposes to problematize and discuss the enunciative and, therefore, discursive and interactional processes in the use of syncretic materiality in the website of the writer Angela Lago, whose interlocutor is the children's audience. The research relates the concept of syncretic texts to

the search to identify in the analyzed site the manifestation of languages and sensitive qualities, as well as the meanings given by thinking, ordering and chaining ideas. To do so, we take as a methodological basis the studies of Discursive Semiotics. In the development of the research, we seek to describe the use of Digital Information and Communication Technologies (TDIC), favoring the design of multiletrations - in the view of Kalantzis, and Cope (2009) and Lemke (2010) - in the production of meaning and modes of negotiation that reveal the uses (digital, in this work) and the processes of interaction between the subject from the different languages. The analysis showed that hypertextual architecture and the integration of semioses in the connection of sounds, static and moving images contribute to the production of meaning by triggering the subjects readers to interact with the statement in several social reading practices.

KEYWORDS: Multiletrations, Semiotics, Interaction, Reading Practices

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho se interessa por refletir e discutir os novos modos de produção e apreensão de sentido em textos da literatura infantil. Tal objeto nos é apresentado quando analisamos a realidade circundante. A ampliação do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDIC - provocou transformações sociais e, conseqüentemente, alterou a forma como os sujeitos, imersos nessa teia de mudanças, interagem, produzem sentido, registram suas ideias, expressam-se, enfim, compreendem o mundo. Será que também as crianças? Essa pergunta guiou nosso percurso de análise.

Segundo pesquisa, realizada, em 2014, pela AVG Technologies, 97% das crianças entre 6 e 9 anos de idade já usaram a web no Brasil. A pesquisa revela ainda que crianças entre 3 e 5 anos também estão cada vez mais próximas de dispositivos com acesso à internet, sendo que 76% delas sabem desligar e ligar um tablet ou computador. Esses dados reforçam a tese de que as TDIC estão presentes, cada vez mais, no nosso cotidiano e no das crianças. Se, há alguns anos, essa rotina era marcada pelo acesso, principalmente, aos programas de televisão, com as novas mídias desenvolvidas no contexto *world wide web*, as crianças também passaram a ter acesso a conteúdos diversificados, dentre eles, a literatura infantil, espaço potente para discutirmos os conceitos de multiletramentos e sincretismo de linguagens.

Barton e Lee (2015, p. 33), ao discutirem a linguagem *online*, argumentam que, cada vez mais, “as pessoas combinam recursos semióticos de novas maneiras e inventam novas relações entre linguagem e outros modos de construção de sentidos”. Para esses estudiosos, “[...] a linguagem existe como um conjunto de recursos que as pessoas utilizam para criar sentido de uma forma multimodal” (BARTON; LEE, 2015, p. 94). Em outras palavras, a linguagem *online* se deslocou de um caráter monossemiótico para um multissemiótico. Nesse sentido, Xavier (2013) argumenta

que, em ambiente digital, os diversos sistemas de escrita, quando articulam diferentes formas de enunciação como, por exemplo, verbal, visual, sonora, em um mesmo suporte de leitura, geram outros modos enunciativos.

Considerando a literatura como expressão da experiência humana, podemos compreender que “ Cada época compreendeu e produziu literatura a seu modo. Conhecer esse ‘modo’ é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade em sua constante evolução” (COELHO, 2000, p. 27). Nessa perspectiva, os textos literários criados para ambientes digitais, possibilitam: a) refletir sobre a linguagem e como essas linguagens articulam novas formas de narrar histórias; b) relacionar esse “modo” de produzir literatura com a realidade na qual estamos inseridos, em especial no que diz respeito à formação do leitor para os textos sincréticos.

O recorte dado por esta pesquisa foi uma análise - apoiada nos conceitos da teoria semiótica de Algirdas Julien Greimas, e de multiletramentos de (COPE; KALANTZIS, 2009); (LEMKE; 2010) - do Projeto ABCD da autora e ilustradora Angela Lago e os diferentes textos e hipertextos presente no site. A própria autora já se perguntou: “Será que, com o uso maior da interatividade e da multiplicidade de linguagens, aparecerá um gênero novo na literatura? Será que esse gênero terá o nome de literatura?” (CUNHA, 2014, p.16). A pergunta que nós nos fazemos não é em relação à literatura, mas à formação dos sujeitos para a leitura desses novos gêneros.

2 | APONTAMENTOS TEÓRICOS

As tecnologias midiáticas vêm assumido um papel significativo na configuração da cultura contemporânea em que os diferentes textos hipermidiáticos são produzidos. Relacionando tecnologia à cultura, Vargas (1994) associa o termo tecnologia ao campo da cultura ocidental e propõe compreendê-lo como um produto cultural com aplicação científica e característica da sociedade contemporânea, ou seja, um saber aplicado integrante de nossa cultura. Esse processo dinâmico de produção de novos conhecimentos estende-se a todas as esferas e produz novas demandas sociais.

Na mesma linha, Kenski (2003) afirma que, para além da caracterização das tecnologias como mero suporte, é preciso observar que elas alteram sensivelmente não só a maneira como pessoas interagem, pensam, produzem sentido, mas também a forma de construir o conhecimento, ou seja, “criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade” (KENSKI, 2003, p. 24). Desse modo, as tecnologias são entendidas como processo de ressignificação, pois “As mídias [...] invadem o cotidiano das pessoas e passam a fazer parte dele. Para seus frequentes usuários não são mais vistas como tecnologias, mas como complementos, como companhias, como continuação de seu espaço de vida” (KENSKI, 2003, p. 25). Nesse contexto,

as práticas sociais de leitura, possibilitadas pelas TDIC, mobilizam processos de apropriação diferentes daqueles desenvolvidos na cultura analógica do papel.

Essas novas formas de produção, configuração e circulação de textos em meio digital estão ligadas aos multiletramentos, e envolvem o crescente uso de tecnologias e mecanismos de produção, reprodução e difusão de escrita, desvelando que os processos de letramento envolvem práticas sociais de leitura e escrita em contínua ampliação de significados e de comunicação. Xavier (2013) argumenta que as TDIC parecem produzir um novo modo de enunciação com uma nova organização dos signos verbo-visuais que, integrados na tela do computador, fundam o modo de enunciação digital. Esses diferentes textos apresentam novos desafios aos letramentos e às teorias, devido à multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na produção de sentido, além da diversidade cultural trazida pelos sujeitos leitores/produtores na produção de significados.

O termo multiletramentos advém do conceito de letramento e foi cunhado a partir de estudos relativos ao entendimento dos processos e práticas de letramento em diferentes comunidades e grupos sociais. Tomando a tela como espaço de escrita e de leitura, por exemplo, verificamos não apenas novas formas de acesso à informação, mas também novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, novos letramentos, isto é, novos estados para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela.

Logo, não basta ao sujeito ser letrado para ler e escrever, é preciso desenvolver múltiplos letramentos para os textos que incorporam uma nova identidade pelas múltiplas representações de significado em sua composição na página impressa ou na tela do computador para a compreensão oral e escrita (COPE; KALANTZIS, 2009). Tais procedimentos exigem o desenvolvimento de diferentes habilidades, fazendo emergir os estudos relacionados aos múltiplos (e novos) letramentos.

Considerando os multiletramentos, Lemke (2010) argumenta que, no processo de produção de sentido, precisamos acionar as diferentes semioses, pois:

Houve um tempo, talvez, em que podíamos acreditar que construir significados com a língua de algum modo era fundamentalmente diferente ou poderia ser tratado separadamente da produção de significados com recursos visuais ou padrões de ação corporal e interação social. Hoje, no entanto, nossas tecnologias estão nos movendo da era da 'escrita' para a era da 'autoria multimidiática' (LEMKE, 2010, p.456)

Isso implica, na concepção de Rojo (2013), explorar, nas práticas leitoras, uma crescente variedade de linguagens e discursos para além do texto verbal, e explorar outras modalidades de linguagem ou, nas palavras da pesquisadora”:

Esses “novos escritos” obviamente dão lugar a novos gêneros discursivos quase diariamente: *chats*, páginas, *twits*, *posts*, *ezines*, *epulps*, *fanclips* etc. E isso se dá porque hoje dispomos de novas tecnologias e ferramentas de “leitura-escrita”, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em sua multissemiótica ou em sua multiplicidade de modos de significar. (ROJO, 2013, p.20, grifo da autora)

Para Kalantzis e Cope (2009), essa abordagem precisa se dar a partir de “projetos (*designs*) de futuro”, considerando três dimensões da vida em sociedades globalizadas: a diversidade produtiva; o pluralismo cívico e as identidades multifacetadas. Tal proposição é aprofundada no manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures* (Uma Pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais), de 1990, em que os pesquisadores enfatizam a necessidade do trabalho pedagógico com novas relações e representações de cidadania, trabalho e vida pessoal no currículo escolar.

Para articular essa abordagem das práticas de leitura com os estudos da semiótica, faremos uma breve retomada histórica. Para isso, lembramos que Greimas, já nos anos 60, interessava-se pela inteligibilidade do texto, ou seja, analisava todo e qualquer tipo de texto a partir do que está pronto de forma autônoma, sem levar em consideração os elementos que estavam fora dele. Para ele, texto é qualquer produção humana que seja capaz de se atribuir sentido. Greimas elaborou a partir desses conceitos um processo gerativo de sentido. Após muita pesquisa, nos anos 80, ele apontou que seria essencial também levar em consideração a experiência estética dos sujeitos envolvidos na prática sociodiscursiva. Diante disso, os últimos trabalhos do autor foram voltados para a semiótica das interações, que procurava investigar os diversos tipos de interação que envolvia a apreensão de sentido de um texto. Um dos pesquisadores que deu continuidade a esse trabalho foi Eric Landowski (2005) com a Sociosemiótica.

Em relação aos diversos modos de presença enunciativa, é importante abordar as situações de intransitividade e de transitividade. Os atores envolvidos na situação enunciativa de intransitividade ocupam posicionamentos em que um comanda a interação e o outro é comandado. Isso implica afirmar que quem assume o controle é aquele que enuncia, aquele que rege ou aponta os caminhos que o outro sujeito deverá seguir. Cabe, então, àquele para quem se enuncia desvendar ou seguir o caminho discursivo já trilhado. Já nas situações de transitividade, os atores estão no mesmo patamar da interação e para isso requer-se o conhecimento do outro, para então poder trocar ou não de posição com ele. Essa troca ou transitividade entre atores faz com que esse tipo de interação seja flexível diferentemente do que acontece com a presença intransitiva.

Ainda com base em Oliveira (2013, p.246), é importante ressaltar de forma sintetizada as diversas posições que os sujeitos podem ocupar durante a interação. Na interação unidirecional, os sujeitos são estanques, com papéis fixos; há comando por parte daquele que enuncia. Já na interação bilateral, a autora fala em tipos de transitividade e diversos posicionamentos. São eles: convencimento, trocas de posição e troca de papéis reflexiva. No convencimento, por meio de uma intencionalidade, há uma condução daquele que enuncia, com doação de competências cognitivas; nas trocas de posição, os dois atores envolvidos na interação processam o sentido de forma compartilhada e participativa, recíproca, com um *fazer junto*, partilhados

pela mesma capacidade cognitiva; e, na troca de papéis reflexiva, as posições são intercambiáveis, com papéis abertos e os atores circulando nos papéis de enuncia e para quem se enuncia.

Diante disso, neste artigo, analisaremos quais os regimes de sentido e de interação que se dá entre sujeito e objeto durante a leitura do site de Ângela Lago - autora reconhecida na literatura infantil brasileira. Nosso interesse versa sobre um material produzido para ser disponibilizado em meio digital, um site, intitulado Projeto ABCD, propondo assim, o estabelecimento de relações com as práticas de leitura no ciberespaço.

3 | O QUE NOS DIZ O SITE?

Como discutido na seção anterior, o advento da tecnologia e a universalização do acesso à informação propiciaram novas práticas sociais de interação. Nessa concepção, a leitura se constitui em uma atividade de produção de sentido em que os sujeitos são vistos como construtores ativos e dialógicos dos eventos sociais que envolvem a linguagem, ou seja, o texto age sobre o leitor e o leitor age sobre o texto.

A premissa inicial é de que o objeto que nos propomos analisar sugere essa atividade interativa, embora os saberes a serem mobilizados pelos sujeitos demandam o domínio da linguagem verbal, assim como linguagens visuais e sonoras. Como então acontece essa interação texto-sujeito na produção literária no site?

Para aprofundarmos nossa reflexão, recorreremos à Semiótica Discursiva que irá nos servir de ferramenta teórico-metodológica na análise do processo de produção e apreensão de sentido. A significação define o mundo humano, que “só pode ser chamado ‘humano’ na medida em que significa alguma coisa. Assim, temos um objeto semiótico entendido: pela sua significação, dada num contexto, por um discurso ou por proposições organizadas, resultado do fazer de um sujeito competente” (GREIMAS, COURTÉS, 2008, p. 11-16).

Tal significação no objeto analisado nos permite afirmar que o fazer que envolve o acesso à obra em análise depende do interesse e do agir do leitor. Nessa dinâmica, o leitor precisará de um saber-fazer, uma competência, que lhe possibilite navegar pelos textos e hipertextos e, assim, seguir as trilhas deixadas pela autora. Para isso, instaura-se uma relação contratual – pautada pela comunicação e interação entre os sujeitos - a (s) obra (s) do projeto e o leitor.

As obras disponibilizadas no site ABCD foram produzidas especialmente para o ciberespaço, com efeitos visuais, sonoros e narrativas que envolvem o leitor-navegador; esse leitor (sujeito-criança) pode explorar as palavras ao clicar e ouvir sua pronúncia, assim como interagir com as sílabas que se movimentam e convidam a continuar a atividade. A interação acontece desde a abertura inicial da primeira página do site, na qual vão surgindo letras, desenhos e outros. O critério de usabilidade

(durante o processo de pesquisa, até abril de 2017) apresenta-se bem explorado pela autora, pois o site apresentava rapidez de acesso e os links contribuíam com a navegação, além de serem atrativos com movimentos das figuras e letras, sons e propostas (quase como um convite) interativas. Clicando com o mouse em cada uma das figuras, surgem novos itens do menu com sons específicos, convidando o usuário a um novo processo de interação.

A análise revela uma literatura infantil hipermediática, cujas narrativas contribuem para que o leitor-navegador não só se divirta (entendendo a obra e suas particularidades de entreter o interlocutor), mas também se aproprie do sistema de representação da língua, pois apresentam a sonorização das letras, o que facilita a apropriação da relação grafema-fonema (explicar) para o leitor-navegador que está em fase de alfabetização. Essa conjunção de hipertextos e recursos multimidiáticos (sons, imagens e movimentos) contribui para o imbricamento das linguagens e para a produção de sentido.

É um Projeto voltado ao pequeno leitor, àquele que está adentrando no universo das letras (crianças que estão se alfabetizando), conforme a autora afirma: “A expectativa é de que a criança possa aprender a ler brincando sozinha. E mais recentemente, com minha última experimentação, que leia antes de saber ler, ao acompanhar com o dedo as letras” (CUNHA, 2014, p.24). Em resumo, temos como programa narrativo de base, o sujeito do fazer (destinador-autora do Projeto ABCD, Ângela Lago), que atribui como objeto de valor os textos sincréticos presentes no site do projeto ao sujeito de estado (destinatário-pequeno leitor).

Por essa organização narrativa, temos, nos enunciados, os papéis actanciais, ou seja, os sujeitos em relação de conjunção ou disjunção com os objetos de valor e, os sujeitos nas transformações de um estado a outro. Por um lado, há a proposição de uma atividade através da qual o leitor será levado a agir, será levado a um fazer, que nesse caso, está ligado ao aprendizado cognitivo e, portanto, configura-se como unilateral, pois o conteúdo do projeto foi desenvolvido para fazer com que o leitor queira fazer, explorar os textos. Por outro lado, pressupõe-se também uma interação cujo contrato é bilateral, pois para que o leitor siga explorando os textos, ele precisa compartilhar saberes, numa espécie de co-enunciador desses próprios textos, já que ainda permanece como leitor do trajeto, o desenho que ele irá seguir durante o acesso ao Projeto. Depende de o leitor estabelecer qual texto quer ler primeiro, qual imagem irá explorar, qual caminho dentro do Projeto irá percorrer.

A organização narrativa do Projeto ABCD (acesso) desenvolve-se: 1) pelo percurso do destinador manipulador, pela manipulação o projeto (enunciado) permite ao leitor navegar pelos textos disponibilizados, ainda assim o leitor deve querer fazê-lo que, seria o ato explorar o site; 2) pelo percurso do sujeito da ação, no qual o leitor identifica as imagens, as letras, os sons, etc., e passa a reconhecê-las e compreendê-las (competência) e quando o leitor consegue apreender os sentidos das histórias (performance) fazendo e refazendo os caminhos que lhe são propostos

(à sua própria maneira); 3) pelo percurso do destinador julgador, quando ao leitor é permitido navegar pelo site e pelos enunciados sincréticos.

Ao entender que a narratividade descrita na relação de junção de sujeito e objeto de valor e, considerando a interação autor-texto-leitor, verificamos que o sujeito-leitor busca estar em conjunção com o objeto de valor e, ao navegar pelo site, ele cumpre essa jornada na busca pelo objeto de valor. Em cada uma das histórias, evidencia-se a intencionalidade de determinadas aprendizagens linguísticas com a conclusão da história. Tanto na tematização, quanto na figurativização, temos como premissa fundamental a apropriação da leitura a partir da linguagem falada, oral, presentificada pela voz de uma criança ao ler e no clique do leitor como operações fundamentais - e manipuladas pelo destinador – para o seu querer, incentivar o domínio da linguagem escrita pelo leitor.

Segundo Landowski (2005, p. 222), a enunciação é o “ato pelo qual o sujeito faz ser o sentido” e o enunciado, “o objeto cujo sentido faz ser o sujeito”. São as marcas de pessoa, de tempo e de espaço, e as figuras concretizadoras de temas que discursivizam o modo de dizer do enunciado. Assim, o discurso não será nada mais que “a narrativa ‘enriquecida’ por todas essas opções do sujeito da enunciação, que marcam os diferentes modos pelos quais a enunciação se relaciona com o discurso que enuncia” (BARROS, 2002, p. 52). Por isso, verificamos que, ao refazer essa “trilha” deixada pelo sujeito da enunciação, é possível apreender o sentido do discurso.

No site, o modo de dizer do enunciado configura-se num objeto sincrético, quer dizer com mais de uma linguagem na constituição do seu plano da expressão. No Dicionário de Semiótica, as semióticas sincréticas estão definidas como àquelas que acionam várias linguagens de manifestação; àquelas que associam o texto e a imagem (GREIMAS, COURTÉS, 2008, pp. 217-218). Diante desse espectro, para o estudo da sua expressão sincrética, vamos utilizar os conceitos da semiótica plástica examinando a composição desta organização nas dimensões do arranjo plástico. Se Oliveira (2009, p. 136) problematiza que “Os estados impressionáveis estão correlacionados aos tipos de sincretismo das ordens sensoriais e aos tipos de semioses que se articulam em percursos sensíveis do sentir o sentido”, no site ABCD essas semioses apresentam-se nas articulações entre as linguagens visuais e seus formantes articulados também na exploração da dimensão sonora. Ou seja, *a plástica sincrética significa* pelas suas qualidades sensíveis, que no seu atuar se mostram observáveis e experienciadas.

É como o leitor, se colocando no lugar do outro e fazendo as escolhas deixadas em pistas pelo autor “dentro de um sistema de linguagem que apresenta percursos do sentir o sentido” (OLIVEIRA, 2013, p. 242). Assim, o sujeito que enuncia e para quem se enuncia tornam-se presentes no mundo discursivo e o processo de sentir o sentido evolui à medida que acontece a interação entre os sujeitos envolvidos no ato, melhor dizer, à medida que vão se avançando as negociações e trocas entre os

sujeitos. O conhecer, o aprender se dará pelo sentir, no qual os sujeitos discursivos não estarão predefinidos ou fixos na interação, mas na “presença ou copresença” (LANDOWSKI, 2005, p. 13). A apreensão de sentido acontece por meio dos tipos de regimes de presenças, que se referem às formas de interação entre os sujeitos afetados pelo texto.

Ao navegar pelo site, encontramos uma sequência de estados e transformações narrativas que se configuram nas projeções do enunciado, conforme apresentado anteriormente, mas que também através das manifestações do plano da expressão e do *sentir sentido* e *fazer junto* (pelas linguagens visuais, sonoras) apontam para estados e transformações sociais do sujeito. O projeto é composto pelas seguintes temáticas/partes: O lago; O anjo; A nuvem e a constelação; Os feixes de grama; O papagaio sobre a nuvem; A gata; Os patos e o cachorro. O leitor pode ir avançando no site e ir se apropriando de outras e novas leituras.

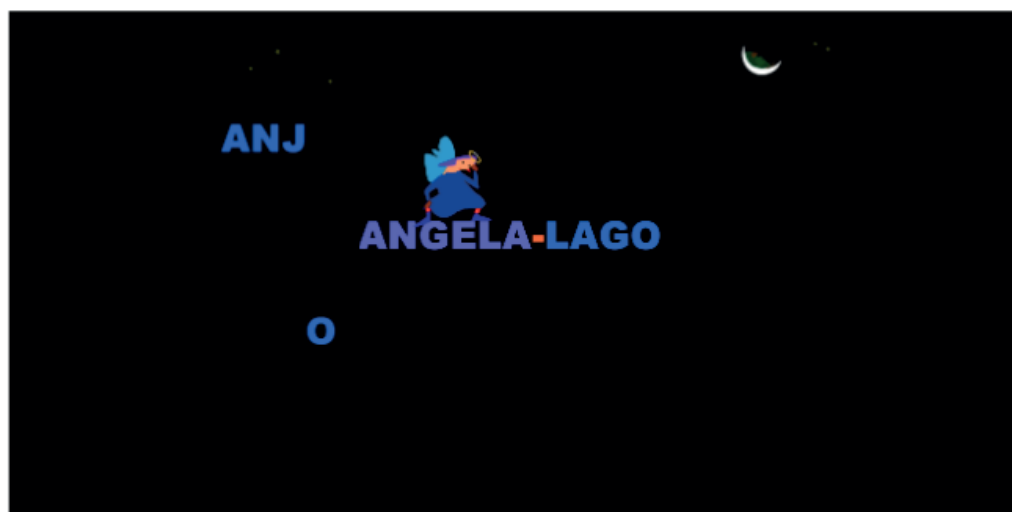


Figura 1 – Tela inicial do Projeto ABCD, Ângela Lago

Fonte: <http://www.angela-lago.com.br/ABCD.html>

Já na primeira tela, o leitor-navegador é apresentado à destinadora, a autora Ângela Lago e ao conteúdo visual em movimento (que será explorado em outros hipertextos do site de forma interativa), a palavra ANJO dá forma a palavra Ângela. Nesse momento é apresentado também o personagem principal da narrativa, o “anjo”, cuja ação possibilitará ao leitor interagir com as histórias contadas.

Por materialidade do site, temos os traços das figuras que nos remetem às colagens e recortes, elementos figurativos recorrentes do cotidiano infantil; as páginas do site/projeto exploram cores primárias e formas retilíneas. As letras e as frases principais das histórias estão sempre na parte central da tela, embora os personagens circulem pelos cenários e outros objetos dispostos no espaço da tela.

O site projeta, sobre os elementos figurativos, os valores do universo lúdico infantil: anjo/fada; animais (como o cachorro, peixe, pato, pássaro, borboleta);

objetos (barquinho de papel); letras. As narrativas a serem lidas também repercutem cantigas populares do universo infantil, como a da Barata e do Sapo. Como dito anteriormente, o encadeamento das narrativas depende da participação interativa do leitor infantil. Apresentamos a seguir como podemos apreender os regimes de sentido e interação do site e como se dá o processo enunciativo.



Figura 2 – O percurso proposto ao leitor e uma das histórias: “Rarara Rororo”

Fonte: <http://www.angela-lago.com.br/ABCD.html>

A história intitula-se “Rarara Rororo”. No visual 1 (a primeira tela) são apresentadas as figuras da Rata, Barata e a letra da cantiga. No visual 2, um pincel é mostrado. Pelo sonoro, temos primeiro uma leitura pausada, com uma voz de criança e depois a fala do que seria a Barata dizendo: “Que tal você me ajudar a transformar a barata em rata”; “Clica, clica”. Isso implicaria uma ação interativa, compartilhada com troca de posição entre os sujeitos. A ação seria o leitor-navegador bater palmas e contar novamente substituindo a palavra barata pela palavra rata.

No segundo exemplo, um sonoro diz “Era uma vez uma mulher que boocéejaava”. Pelo visual, uma mulher anda sob a frase e pára sob a palavra mulher quando esta adquire um tom de azul mais claro. O sonoro diz: “Carrega a gente pro lugar!” com uma voz de menina; “tá tudo errado”, diz a voz de um menino; “sou cachorro”. A ação partilhada é o do leitor-navegador trocar de lugar os personagens da história e colocá-los sob o nome de cada um. Assim a criança, como leitor-navegador, consegue passar para outra narrativa e realizar novos percursos; com a aquisição

de linguagem (pela leitura e pela escrita tecnológica) possíveis pela articulação das diferentes linguagens no apreender do sentido, em uma prática de leitura multiletrada, e pela interação projetada no enunciado com um regime de presença bilateral.

Além disso, o regime também está operacionalizado no site pelas projeções de tempo, espaço e pessoa. A análise evidencia um apelo pedagógico com relação ao saber ler e escrever, em que as histórias “só” acabam quando a interação na troca de posições ocorre. Sobre a pessoa, existe uma cadência de leitura que nos permite identificar a voz de uma criança, que projeta um envolvimento sensível, com manifestações multissensoriais do texto sincrético como experiência do sujeito, do leitor-navegador, da criança. O site promove, desta forma, uma experiência digital ancorada nas manifestações visuais e sonoras, articuladas no plano do conteúdo e expressão e, portanto, nas linguagens sincréticas.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias midiáticas possuem um papel significativo na configuração da cultura contemporânea em que os diferentes textos hipermidiáticos são produzidos. O Projeto ABCD, no site de Angela Lago, reafirma esse papel e evidencia que as relações interativas entre os sujeitos envolvidos na apreensão de sentido podem se apresentar de diversas formas. Pelo uso do digital, entendemos que se sobressai um regime de presença do *fazer junto*, por convencimento e troca de posições entre os sujeitos envolvidos.

Diante disso, podemos afirmar que o site promove, por meio dos recursos e materialidades das linguagens, uma ressignificação da leitura. Essa ressignificação mobiliza um leitor-navegador, capaz de fazer associações entre o verbal, o visual, o sonoro do texto sincrético para produzir sentido. Consideramos também que existe um caráter educacional e social na tecnologia que envolve as práticas multiletradas. Essa abordagem implica considerar os contextos e as culturas dos sujeitos envolvidos no processo educacional a fim dialogar com as produções da cibercultura.

REFERÊNCIAS

BARTON, David; LEE, Carmen. **Linguagem online**: textos e práticas digitais. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARROS, Diana Luz Pessoa. **Teoria Semiótica do Texto**. São Paulo: Ática, 2002.

CANALTECH. **AVG revela estudo sobre uso da internet entre crianças brasileiras**. Disponível em: <<https://canaltech.com.br/noticia/seguranca/AVG-revela-estudo-sobre-uso-da-internet-entre-criancas-brasileiras/>>. Acesso em 11 abril. 2019.

COPE, B.; KALANTZIS, M. “Multiliteracies”: new literacies, new learning, **Pedagogies: An International Journal**, v. 4, n. 3, p. 164-195, 2009. Disponível em: <<http://newlearningonline.com/files/2009/03/pedagogiesm-litsarticle1.pdf>>. Acesso em: 11 abril. 2019.

CUNHA, Maria Zilda da Cunha (coord.). **Literartes: especial Ângela Lago**. número 3. Editora: Maria de Lourdes Guimarães, Universidade de São Paulo, 2014.

GREIMAS, A. J., COURTÉS, J. **Dicionário de Semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Digital communications, multimodality and diversity: towards a pedagogy of multiliteracies. **Scientia Paedagogica Experimentalis**, v. XLV, n. 1, p.15-50, 2008.

KENSKI, Vani Moreira. Aprendizagem mediada pela tecnologia. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 10, p. 47-56, Curitiba, 2003.

LANDOWSKI, Eric. **Aquém ou além das estratégias, a presença contagiosa**. Documentos de Estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas. São Paulo: Edições CPS, 2005.

LEMKE, J. L. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, jul./dez. 2010.

OLIVEIRA, Ana Cláudia; **As interações discursivas**. In: OLIVEIRA, Ana Cláudia (org.). **As interações sensíveis**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2013.

OLIVEIRA, Ana Claudia de. A plástica sensível da expressão sincrética e enunciação global. IN: Oliveira, Ana Claudia, Teixeira, Lucia (Orgs.), **Linguagens na comunicação: desenvolvimento de semiótica sincrética**. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2009, p. 80.

PIETROFORTE, Antonio Vicente Seraphim. O sincretismo entre as semióticas verbal e visual. **Revista Intercâmbio**. Volume XV. São Paulo: PUCSP, 2006.

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: _____ (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p. 13-36.

VARGAS, Milton. Prefácio. In: GRINSPUN, Mirian Paura Sabrosa Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 7-19.

XAVIER, Antônio Carlos. **A era do hipertexto: linguagem e tecnologia**. Recife: Pipa Comunicação, 2013. (ebook)

SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE NOS LADRÕES DO MARABAIXO: CONTRIBUIÇÕES PARA ESCOLARIZAÇÃO DOS AFROSABERES AMAPAENSES

Drieli Leide Silva Sampaio

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP),
Departamento de Letras, Mariana-MG

Fabiana Almeida Sousa

Universidade Federal do Amapá (UNIFAP),
Departamento de Letras, Artes e Jornalismo
Mácapá-AP

RESUMO: O presente estudo propõe-se examinar como se constitui a identidade e subjetividade do negro nos ladrões do Marabaixo à luz de pressupostos da Análise do discurso de base francesa. Essa discussão é um desdobramento de trabalhos anteriores sobre os discursos presentes nos currículos que legitimam a lei 11.645/2008 em relação ao ensino da História e Cultura afro-brasileira e Africana. Consideramos o Marabaixo, manifestação da cultura afro-amapaense, como um saber possível de ser escolarizado nas aulas de Português, tomando como objeto de ensino os ladrões das músicas do Marabaixo, a fim de atender a valorização da diversidade étnica específica do estado do Amapá e, principalmente, a construção da identidade e subjetividade do povo negro deste estado. Acreditamos que a subjetividade do sujeito negro nos ladrões das músicas do Marabaixo constitui-se de vozes discursivas que vão de encontro com as representações de discursos

que legitimam o racismo e a desvalorização dos afrosaberes no Brasil. Assim, este estudo, ainda que modestamente, almeja contribuir para uma reflexão da importância da escolarização dos afrosaberes como maneira de construir novas representações que rompam com imagens folclóricas e estereotipadas da cultura afro-brasileira.

PALAVRAS-CHAVES: Discurso. Identidade. Subjetividade. Saberes afro-amapaenses. Ladrões de Marabaixo.

1 | O DISCURSO LEGITIMADO VS O DISCURSO SILENCIADO

Ao analisar a escolarização dos saberes afrobrasileiros partimos das contribuições de Foucault sobre a construção do sujeito através das microrrelações como as relações saber-poder. Este pressuposto foucaultiano ajuda-nos a compreendermos a escola como um local de articulação de saber-poder e disciplinador que produz discursos, subjetividades e formas de vida, guiada pelo desejo de controle e de verdade.

Conforme o filósofo francês Althusser (1987) o Estado garante as condições de (re) produção do seu discurso de verdade a partir dos Aparelhos Ideológicos do Estado (sistema

religioso, escolar, jurídico, político, etc.) e os Aparelhos Repressores do Estado (Exército e polícia). Estes aparelhos estatais são necessários para a permanência do Estado no poder ao legitimar e propagar seu discurso de verdade. Equivale dizer que, um governo que se auto declara como imparcial e desprovido de ideologia, faz circular seu discurso contra ideológico por meio dos Aparelhos Estatais. Cabe aqui, a reflexão de quais vozes discursivas atravessam um discurso contra ideológico sustentados por estes Aparelhos Ideológicos e Repressores do Estado.

Dessa forma, consideramos que os saberes legitimados em uma sociedade, conseqüentemente, os que se fazem presentes nos currículos escolares, partem de uma relação de saber-poder, em que uma classe dominante legitima seus interesses a partir de um discurso ideológico que silencia possibilidades de outros dizeres e grupos sociais que não são representados pelo discurso dominante.

Embora essas relações sejam, muitas vezes, sutis, e aparentemente tranquila, por vezes invisíveis, elas estabelecem as relações de saber-poder em todos os âmbitos sociais tais como econômicos, políticos, ambientais e educacionais, entre outros. Sobre a relação saber-poder no âmbito educacional, é na escola, um dos Aparelhos Ideológicos do Estado, conforme Althusser (1987), que a materialização do discurso legitimado torna-se mais evidente, tomando formas de documentos oficiais, metodologias de ensino, materiais didáticos, etc.

Citamos um exemplo sobre como o discurso legitimado nas escolas, favoreceu por um longo tempo a classe dominante representada pelos interesses do homem branco. Os livros didáticos, forte instrumento de veiculação dos saberes nas escolas, eram formatados para apresentar a história dos negros a partir do lugar de fala do homem branco, europeu e colonizador, como podemos ver no seguinte trecho de Santos (2016):

“[os negros eram] apresentados dentro do navio negreiro, chicoteados no tronco do pelorinho, marcados a ferro e fogo, carregando instrumentos de castigos corporais, nos pés e no pescoço, conforme gravuras de artistas plásticos europeus – como Debret, Rugendas e Ângelo Agostini – que estiveram no Brasil, no século XIX [...] essas imagens constituam-se em representações do olhar de artistas e viajantes europeus sobre a sofrida realidade dos negros e negras no período escravista (SANTOS,2016, p.26).

A outra parte da história dos negros era silenciada, como Santos (2016) explica: “o fato é que , nos livros didáticos, muitas vezes, eles se sobrepunham às imagens de luta, cotidiano de trabalho e de projeção cultural na música, na pintura e na escultura que representam outra história dos africanos no Brasil” (2016, p.26). Assim, a identidade no negro no Brasil, o que parece evidente, sempre foi perpassada pelas imagens construídas por um discurso de verdade que representa o negro na sua condição de escravo, submisso e sofrido, sendo que esses simulacros são (re) produzidos e fortalecidos nas escolas até os dias atuais. Santos (2016, p.25) diz que “até o início da década de 1980 era obrigado a ouvir uma aula de História do Brasil, cujo enfoque recaía sobre o(a) escravo(a) e não sobre o(a) africano(a)”. Essas

imagens negativas alimentam o processo tão dolorido que é o racismo e ao mito da democracia racial. Aliado a “sutileza” de como as ideologias estão agregadas nos discursos, é que dá luz ao racismo institucional à brasileira. Santos (2016, p.26) explica que:

em algumas abordagens, tais como a do sociólogo Ianni(1978), o fato de o(a) negro(a) ser tratado(a) como uma coisa dentro do sistema econômico escravista é reafirmado como se essa fosse a forma de o(a) próprio(a) negro(a) se compreender no sistema e não a forma como o sistema o compreendia, em virtude de sua dupla condição de valioso objeto de trocas econômicas e produtor de riquezas, pelo seu trabalho.

Pensar a escolarização dos afrosaberes a partir da história e da cultura afro-brasileira e africana é abrir caminho para (re)existência do lugar de fala do negro, legitimando a possibilidade de outros discursos circularem e concorrerem com o discurso legitimado que objetifica o negro como ser desprovido de cultura e saberes, apenas, como valor econômico de mão-de-obra escrava.

2 | O DISCURSO PRESENTE NO CURRÍCULO ESCOLAR DO BRASIL: COMO OS AFROSABERES SÃO REPRESENTADOS

Para esta discussão, consideramos que existe uma alteridade discursiva materializada nos discursos dos currículos educacionais. Por meio da Lei 11.645/2008, resultado de reivindicações de movimentos sociais negros e indígenas brasileiros em busca da legitimação dos saberes e discursos, até então, silenciados pelo discurso dominante, abre-se uma possibilidade da construção identitária do povo negro no Brasil a partir do contradiscurso do que foi legitimado por muito tempo no currículo escolar, ou seja, o não-dito.

A lei 11.645/2008 garante a obrigatoriedade de ensinar a “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” na educação básica. Essa lei data de 10 de março de 2008 altera a Lei 9.394/96 e modifica a Lei 10.639/2003, assinada pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva.

A Lei 9.394/96 que rege a educação brasileira é conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Desde a sua homologação em 1996, houve inúmeras alterações para que a LDB pudesse se articular com a sociedade brasileira pós-moderna. A alteração feita pela Lei 10.639/2003 foi a primeira alteração específica para dialogar com questões sobre relações étnico-raciais nas escolas, mas ela tratava exclusivamente dos negros, então a lei vigente, Lei 11.645/2008, foi homologada a fim de agregar o ensino da cultura e história indígena que também passa pelo silenciamento discursivo à brasileira, alimentando discurso de ódio aos povos de matrizes indígenas.

Apesar de a primeira lei ter entrado em vigor no ano de 2003, nos dias atuais, pesquisadores ainda percebem dificuldades de implementar o ensino da história

e cultura afro-brasileira na educação básica, podemos citar como dificuldades: as lacunas na formação inicial e formação continuada dos professores da educação básica, nos currículos acadêmicos dos cursos de licenciaturas e pedagogia, na produção e escolha do material didático.

Neste estudo, atentamos para os saberes legitimados nos documentos Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Referencial Curricular Amapaense (RCA). Buscamos dialogar especificamente com a sessão introdutória onde podemos perceber as concepções ideológicas do documento, para compreender se os saberes estão sendo legitimados e se estes estão de acordo com o estipulado na Lei 11.645/2008.

2.1 Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

O documento define e legitima os conhecimentos e estabelece competências e habilidades da dos alunos da educação básica. Ele é parâmetro para os documentos estaduais, municipais e do distrito federal, conforme encontramos no trecho:

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BNCC/BRASIL, 2018, p.8)

Este documento normativo nacional, estipulado pela LDB, foi homologado pelo o ministro da Educação, Rossieli Soares, em 14 de dezembro de 2018. Em *O impacto interfederativo e a Implementação da BNCC*, encontramos o subitem: *Base nacional comum curricular: igualdade, diversidade e equidade*:

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. [...] a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza. (BNCC/BRASIL, 2018, p.15)

Podemos perceber que o BNCC reconhece e fomenta a valorização da diversidade cultural do Brasil, fomentando a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que contemplem a identidade cultural, linguística e étnica de cada estado, como também, atenda as desigualdades sociais que compõem a sociedade brasileira.

O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de

estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias. [...] os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. (BNCC/BRASIL, 2018, p.15)

Cabe ressaltar a necessidade de uma reflexão sobre a relação diversidade cultural, étnica e linguística com as desigualdades sociais. Não estamos falando de um processo de casta, mas sim, de entender como esses elementos estão diretamente ligados no processo da formação das classes sociais no Brasil. No BNCC, vemos indícios de que as etnias mais prejudicada com a falta de acesso à educação são, majoritariamente, formada por povos indígenas, comunidades quilombolas e demais afrodescendentes, conseqüentemente, estas etnias formam a classe marginalizada no país.

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. (BNCC/BRASIL, 2018, p.15-16)

2.2 Referencial Curricular Amapaense (RCA)

O Referencial Curricular Amapaense: Educação Infantil e Ensino Fundamental é o documento que responde pela Base Curricular do Estado do Amapá, até o momento. Nesse sentido, determina, e, por isso, legitima os saberes, discursos e anseios do estado do Amapá correlacionado com os do Brasil, pela BNC. O RCA, publicado no ano de 2018, foi elaborado pelas entidades educacionais presentes e atuantes no estado, referentes às esferas federais, estaduais e municipais.

O documento ressalta as diretrizes que norteiam o ensino que a ele compete.

Este currículo, enquanto documento originário da Base Nacional Comum Curricular, é orientado pelo princípio da equidade. Portanto, o planejamento pedagógico deve considerar, dentre seus objetivos, o combate à desigualdade escolar, o que pressupõe o reconhecimento de que grupos diferentes possuem necessidades diferentes. (RCA/AMAPÁ, 2018, p.21)

Sobre a introdução dos afrosaberes nas escolas amapaenses, encontramos as seguintes orientações:

O estado do Amapá apresenta inúmeras comunidades quilombolas. Pensar em políticas específicas para a educação quilombola é reconhecer a importância e a relevância social da presença desse povo não só no Amapá, mas em todo o território nacional: ‘as comunidades quilombolas no Brasil são múltiplas e variadas e se encontram distribuídas em todo o território nacional, tanto no campo quanto nas cidades’. (RCA/AMAPÁ, 2018, p.35).

A Educação Escolar Quilombola segue a proposta política de um currículo deve ser construído com os quilombolas e para os quilombolas, baseado nos saberes, conhecimentos e respeito às suas matrizes culturais. Trata-se de uma educação diferenciada onde se trabalha a realidade a partir da história de luta e resistência desses povos bem como dos seus valores civilizatórios; está fundamentada na

vivência e organização coletiva, valores ancestrais, relação com a terra e com o sagrado, dos quais precisam ser incorporados no espaço escolar das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes quilombolas e outros. (RCA/AMAPÁ, 2018, p.36).

Os afrosaberes são vistos como temática de suma importância dentro do RCA, no entanto, restrito e exclusivo para a educação quilombola, não há uma preocupação por parte do RCA que o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira tenha abrangência nas escolas que não estão em territórios quilombolas. Isso nos faz perceber que a escolarização dos saberes relacionados a africanidade, no mínimo, tem uma compreensão equivocada dentro dos documentos que buscam cumprir a lei 11.645/2008.

Já que para o RCA o ensino dos afrosaberes está para os afrodescendentes, é necessário, também, considerar que, muitas escolas na capital e nos municípios de Amapá recebem alunos quilombolas e alunos afrodescendentes que não são remanescentes quilombolas.

Dessa forma, o que está previsto no RCA para o ensino dos afrosaberes nas escolas quilombolas deve ser estendido a todas as escolas do estado do Amapá não só porque este estado constrói-se a partir do movimento diásporo de africanos em condição de escravos, mas também, para não se ter um currículo que comprometa ações pedagógicas que valorizem a diversidade étnico-cultural, ou seja, enquanto em comunidades quilombolas os alunos convivem diariamente com o ensino dos afrosaberes, os alunos das escolas situadas nas cidades trabalham os afrosaberes em datas pontuais a partir de um ensino superficial que nada contribui para a ruptura do pré-conceito das diferenças culturais no Brasil.

Sobre esse aspecto, o RCA critica a organização de um currículo pautado em datas comemorativas, isso é significativo para que não se pense sobre assuntos acerca das relações étnico-raciais somente em datas específicas como o dia 20 de novembro, para dia da consciência negra, ou o dia de 19 de abril para o dia do índio. Tais datas reduzem-se a um ensino folclórico e romantizado das relações étnico-raciais, além de reforçar as imagens estereotipadas que se tem do negro e índio no Brasil.

Não se trata de negar o contexto cultural em si, mas de dar tempo e espaço no calendário escolar, dessas datas, de forma totalizante. Caberá à escola problematizar, de forma interdisciplinar através dos projetos e situações de vivências e aprendizagens que tragam sentido, valores culturais da história de cada comemorativa com sua realidade e o currículo oficial. (RCA/AMAPÁ, 2018, p.42)

Acreditamos que a escola precisa construir um currículo transdisciplinar em que temas como diversidade étnica, linguística e cultural se façam presentes rotineiramente em todas as disciplinas. Este trabalho é árduo e desafiador e, ainda não saiu do papel tratando-se escolas do estado do Amapá.

3 | MARABAIXO: CAMINHOS PARA A SUBJETIVIDADE DO POVO NEGRO AMAPAENSE

Conforme Martins (2016, p.11) “toda a cultura tem um conjunto de comportamentos, saberes e peculiaridades de um grupo humano, conceituado por alguns autores como cultura tradicional”. É nesse cenário que caracterizamos a cultura do Marabaixo por se tratar de saberes transmitidos de gerações a gerações, construindo a identidade do povo negro amapaense.

O Marabaixo é um produto social originário das tradições de origens africanas, podemos ver esses sentidos nas danças, nas vestimentas e nas letras das músicas. O Marabaixo é representação da cultura negra do estado do Amapá, de grande relevância de expressões de origem africana, afro-brasileira e amapaense, da qual constrói a identidade afro-amapaense, considerado uma tradição secular que passa de geração a geração através dos anos. Falar sobre o Marabaixo é retomar palavras como dança, ritmo, música, cultura de Macapá, afrodescendente.

De acordo com Videira (2009) a origem africana é reforçada na memória coletiva dos personagens que vivenciam o Marabaixo, já que as pessoas entendem como uma manifestação cultural herdada dos africanos que vieram ao Brasil em condição de escravos.

O contexto histórico do Marabaixo no estado do Amapá provém da vinda dos primeiros negros em condição de escravidão no ano de 1751, acompanhados por casais açorianos com o intuito de povoar. A partir desse contato, originou-se em 1770 a Vila de Mazagão velho, atual município de Mazagão/AP, esse nome advém da cidade de Mazagão, na África, de onde as famílias vieram fugidas devido conflitos religiosos (cf. MARTINS, 2016).

O Marabaixo tem grande influência do catolicismo, por exemplo, o calendário do ciclo do Marabaixo começa logo após a Semana Santa. Mas também, carrega consigo a essência da filosofia africana de significar a religiosidade através da natureza, da música, da dança, do batuque, etc.

Vale a pena ressaltar que, a dispersão do catolicismo pela presença dos jesuítas no Brasil, contribuiu para a presença da religiosidade católica com festas católicas em homenagens a santos, configurando, assim, a relação de poder através do controle do discurso de verdade na formação identitária da população amapaense. Assim,

esses negros tiveram suas culturas e crenças proibidas pelos senhores portugueses. Uma das proibições foi aos cultos religiosos. Como os negros foram reprimidos na sua fé religiosa, não tiveram alternativas senão a de se valer-se do sincretismo religioso para continuar o culto aos seus santos. E daí, naturalmente, surgiu o Marabaixo (MARTINS, 2016, p.17).

Observa-se que essa imposição levava, naturalmente, o negro a ressignificar seus cultos religiosos, “quando aceitavam manter imagens de santos católicos nas senzalas, sobre toscos altares, sob estes eram colocadas pedras, galhos de

árvores, ervas, conchas, insígnias, água e contas. Era um “pegi” disfarçado. O pegi é o santuário, o altar do orixá”. (ARAÚJO, 2004, p.25 *apud* MARTINS, 2016, p.42). Nessa concepção, o Marabaixo surge em meio ao processo de ressignificação da religiosidade africana e portuguesa.

Durante a roda de Marabaixo não existe um momento determinado para culto e adoração, é tudo presente ao mesmo tempo, ou seja, enquanto os marabaixeiros dançam ao som do batuque, ao mesmo tempo estão homenageando seus santos, por essa concepção de se relacionar com a religiosidade, não deve ser entendida como profana, por isso, não compactuamos com a ideia de que o Marabaixo é a festa profana presente no calendário religioso católico.

Podemos dizer que a presença religiosa no Marabaixo é reflexo do sincretismo africano e católico do período colonial, visto que existe uma referência muito visível do catolicismo junto a elementos de religiosidade de matriz africana.

Percebemos que desde o primeiro momento as cerimônias católicas compõem o ciclo do Marabaixo, começando no sábado de Aleluia, a partir de uma promessa, e terminando no Domingo do Espírito Santo. Os rituais religiosos do Marabaixo constituem-se dos seguintes elementos: corte, levantamento e derrubada do Mastro, bandeiras do divino espírito santo e santíssima trindade, coroas, rezas, ladainhas e promessas para os santos católicos.

Consideramos o Marabaixo um complexo de signos semióticos que constrói a identidade do afro-amapaense. Por isso, é ingênuo dizer que Marabaixo é só uma dança, pelo contrário, ele envolve uma teia interligada na identidade e saberes do negro no Estado. De certo, só no estado do Amapá que encontramos o Marabaixo. O Marabaixo é identidade, é afirmação afro-amapaense, quilombola, resistência e fé.

O Marabaixo também apresenta características específicas que significam no processo de construção identitária, dos quais elencamos: a vestimenta formada por saia longa e rodada e blusa para as mulheres, calça comprida e blusa para os homens; os adereços, de igual importância para caracterização do dançarino de Marabaixo, flores no cabelo para as mulheres e uma toalha ao ombro; a gengibirra, bebida feita da mistura de cachaça, gengibre e açúcar, também é muito comum a distribuição de caldo de carne ou legumes; a caixa de Marabaixo, instrumento de percussão usado para tocar o som específico do Marabaixo dos quais acompanham os ladrões e a formação das cantigas, a dança gira no sentido horário em uma grande roda.

Cabe ressaltar aqui que tanto a toalha, a bebida e o caldo servem para dar “suporte” para os festeiros dançarem até amanhecer, a toalha para enxugar o suor na dança; a gengibirra é servida com o intuito de aliviar a garganta dos cantores e o caldo para dar energia aos festeiros.

4 | IDENTIDADE E SUBJETIVIDADE NOS LADRÕES DO MARABAIXO

Os Ladrões do Marabaixo são as cenas do cotidiano da comunidade que são “roubadas” e transformadas em letras de músicas ritmadas pelas caixas de Marabaixo. Em outras palavras, “são versos tirados de improviso com o objetivo de criticar, exaltar, agradecer, lamentar ou satirizar todos os fatos ocorridos no cotidiano da comunidade e nas relações sociais, no conjunto maior da sociedade” (VIDEIRA, 2009, p.138).

Martins (2016, p.67) acrescenta que “o ladrão é normalmente improvisado, carregado de tristeza ou de alegria, traduzindo saborosamente os sentimentos e o dia a dia da comunidade. Roubam-se as cenas do cotidiano social para compor o ladrão”.

As produções atuais procuram resgatar e manter a tradição, mas podem inovar com ritmos mais acelerados. As temáticas geralmente usadas nas composições do Marabaixo são construídas em dois eixos temporais: o primeiro é a (re)construção da memória da comunidade, que registra na música fatos marcantes como é o caso do Ladrão de Marabaixo “Aonde tu vai Rapaz?”, que narra o movimento de construção dos bairros tradicionais do Marabaixo na cidade de Macapá, e o segundo eixo temporal é o que narra fatos, acontecimentos do presente como amores, os santos de devoção, homenagem a alguma pessoa célebre, ou seja, tudo que fica marcado na comunidade.

O momento do Ladrão de Marabaixo é para o autor expressar seu sentimento, dessa maneira, para o desígnio nesse processo de construção, os compositores das cantigas sempre estão sensíveis e atentos aos fatos e acasos que podem aflorar a inspiração, a modo que o trabalho de produção da música é artesanal, tradicional e, por esse motivo, demorado.

Nos Ladrões do Marabaixo percebemos a subjetividade e identidade do povo negro que busca contar sua própria história, seus sentimentos e vivências. O Marabaixo representa o resgate e a resistência da cultura e dos saberes afro-amapaenses. Videira (2009, p.139) corrobora com essa ideia ao afirmar que, as “cantigas do Marabaixo são documentos históricos que representam a forma de expressão e de resistência do povo negro frente às imposições, atitudes racistas e discriminatórias do governo Janary Gentil Nunes e da Igreja Católica contra o povo afro-amapaense, sua história e culturas”.

Na música *Na senzala o nego*, é contada a história vivenciada na época da escravidão na perspectiva do próprio negro. É importante reivindicar o protagonismo do negro na construção de sua história. Assim, a música no Marabaixo representa um contradiscurso da identidade do negro construída pelas representações do olhar do homem branco.

NA SENZALA O NEGO

Na senzala o nego,
Tanto, tanto apanhou
Por causa de sua cor
Tanto sangue derramou

Por causa de sua cor
Tanto sangue derramou
Viva a princesa Izabel
Que foi quem nos libertou

Tenho uma mágoa no peito
Uma dor no coração
De quem não gosta do negro
Renegando o seu irmão

Eu sou negro e fui escravo
Ao mundo posso gritar
Cultivo minhas raízes
Mazagão é meu lugar

Quando eu vim da minha terra
Meu coração lá ficou
Era a casa de meus pais
Onde o sonho começou.

Vim embora sem destino
Muito triste a chorar
Hoje eu vivo abençoado
No estado do Amapá.

Mazagão terra querida
Nunca esquecerei de ti
És o berço da cultura
Foi a onde eu nasci

Morena vem sem demora
Pra este salão dançar
No gingado dessa dança
Até o dia clarear

Nos ladrões da música *Na senzala o nego*, os eixos temporais (re)construção da memória da comunidade e acontecimentos do presente, característica nos ladrões do Marabaixo, constroem a identidade do negro. No primeiro eixo, é relatado as memórias do sofrimento e violência na senzala, constituindo uma subjetividade marcada pelo não-dito do discurso legitimado, o qual constrói imagens dos negros no Brasil, apenas, como escravos destituídos de sentimentos, cultura e saberes, silenciando possibilidades de dizeres como dos ladrões da primeira quadra: “Na senzala o nego,/ Tanto, tanto apanhou/ Por causa de sua cor/ Tanto sangue derramou”.

No eixo temporal que narram os acontecimentos do presente a subjetividade é construída pela identificação do negro com as raízes africanas, o lugar de onde veio e a resignificação do lugar atual onde vive através da valorização da cultura do Marabaixo como um elemento da ancestralidade africana, como é demonstrado nos ladrões: “Mazagão terra querida/ Nunca esquecerei de ti/ És o berço da cultura/ Foi a onde eu nasci/ Morena vem sem demora/ Pra este salão dançar/ No gingado dessa dança/ Até o dia clarear”.

Observa-se que o uso da primeira pessoa do singular marca a apropriação do discurso do outro como seu próprio dizer, ou seja, o sujeito se apropria do discurso legitimado pela classe dominante, com a representação da história contada pelo olhar branco, como é evidenciado nos ladrões: “Por causa de sua cor/ Tanto sangue derramou/ Viva a princesa Izabel/ Que foi quem nos libertou”.

Esses ladrões deixam em evidência a tensão de vozes discursivas que atravessam e constroem uma subjetividade heterogênea e contraditória, construída pelas identificações atribuídas à história do povo negro no Brasil ao longo do tempo. Neste sentido, o sujeito negro constrói sua subjetividade pelo que foi atribuído à sua identidade, na tentativa de buscar singularidade e novas identificações que o constitua como sujeito, em outras palavras, diz o que foi dito, construindo o seu próprio dizer.

A história do povo negro no Brasil, foi por muito tempo, dita por outros, logo, sua identidade foi forjada pelo que se disse sobre negro e não pelo que o negro disse sobre sua história. Isso justifica as vozes do discurso legitimado tão presente na constituição da subjetividade do negro.

Atualmente, o discurso legitimado é constantemente atravessado por vozes discursivas que por muito tempo foram silenciadas. Intelectuais negros começaram a ocupar os espaços de discussão e decisão de políticas, por exemplo, acesso às universidades, cargos políticos, fazendo com que o negro tenha seu lugar de fala, desmistificando, ou no mínimo, questionando as representações do negro sem

subjetividade perpassado pelos discursos coloniais.

A partir da análise dos ladrões da música *Na senzala o nego*, verificamos que as imagens ou representações que constituem a subjetividade do negro nos Ladrões do Marabaixo apontam para uma pluralidade de vozes, outros que constituem e constroem a sua verdade, as suas identificações ou sua identidade. Sua subjetividade se constitui da memória do passado e das experiências vivenciadas no presente, na tentativa de construir sua singularidade fora das representações que lhe foram atribuídas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo propôs-se examinar como se constitui a identidade e subjetividade do negro nos ladrões do Marabaixo com o propósito de considerá-los como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa. O Marabaixo a manifestação cultural com maior representatividade do povo negro do Amapá. Dessa forma, o conhecimento dos ladrões do Marabaixo devem ser escolarizados e legitimados como saberes do negro no Amapá como forma de valorização da diversidade étnica e cultural do Amapá e, principalmente, da construção da identidade e subjetividade do povo negro deste estado.

Apesar do discurso da valorização dos afrosaberes ser reconhecido nos currículos como observamos no BNCC e RCA, pouco ou nada mudou no ensino nas escolas. Mesmo o BNCC destacando as especificidades dos estados em relação à diversidade étnica-racial, os saberes africanos e afro-brasileiros ainda estão reduzidos a temáticas pontuais de maneira uniforme sendo o negro, na maioria das vezes, apresentado na condição de ex-escravo.

Ainda sobre as lacunas dos currículos, compartilhamos com a ideia de que o sujeito negro precisa conhecer a história de seus ancestrais africanos a partir de discursos que possibilite o lugar de fala do negro. No entanto, o compartilhamento dessas novas realidades precisam “sair da bolha”, de nada adiantará negros falando para negros se sua voz ainda for silenciada em outros espaços públicos de discussão e disseminação do conhecimento.

A escola precisa comprometer-se com a ações pedagógicas que preencham as lacunas dos currículos quanto a escolarização dos afrosaberes. A entrada do conhecimento do Marabaixo é pouco ou nem comentada nas aulas de língua portuguesa, sendo um saber útil para o letramento dos alunos. Nosso esforço é para que as singularidades dos afrosaberes de cada região sejam objeto de ensino e didatização de forma transversal nas escolas de educação básica brasileira e, assim, desnaturalizar o modo de presença do sujeito negro na atualidade, desconstruindo o que parece uma identidade evidente.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Aparelhos Ideológicos de Estado. 3 ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

AMAPÁ, Referencial Curricular Amapaense: educação infantil e ensino fundamental. 2018. Estabelece diretrizes e bases para a educação do estado do Amapá. Disponível em: <https://ipfer.com.br/wp-content/uploads/2019/01/BNCC-AMAPA.pdf>. Acesso em: 5, abr 2019.

MARTINS, Rostan. **Aonde tu vai, rapaz, por esses caminhos sozinho?** – comunicação e semiótica do Marabaixo. São Paulo: Scortecci, 2016.

SANTOS, Erisvaldo Pereira dos. Reexistência negra e Escravidão na Educação das Relações étnico-raciais. In: GONÇALVES, Clézio Roberto.

MUNIZ, Kassandra da Silva (org.). Educação como prática da igualdade racial na escola. Belo horizonte: Mazza Edições, 2016.

VIDEIRA, P. L. Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense. Fortaleza: UFC, 2009.

O TRATAMENTO LEXICOGRÁFICO DO VOCABULÁRIO TÉCNICO-CIENTÍFICO EM MINIDICIONÁRIOS ESCOLARES DO TIPO 3

Maryelle Joelma Cordeiro

Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte, Minas Gerais.

RESUMO: O tema que serviu de inspiração para a elaboração deste artigo nasceu a partir das discussões feitas na disciplina *Seminário de Tópico Variável em Linguística aplicada: A lexicografia pedagógica no ensino de português*, ministrada pelo Professor Doutor Aderlande Pereira Ferraz, no primeiro semestre do ano de 2012, no âmbito do curso de Pós Graduação em Estudos Linguísticos oferecido pelo Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais. Após uma introdução sobre os aspectos teóricos gerais da Lexicografia abordados durante a disciplina, foram abordados temas como a tipologia de obras lexicográficas, a estrutura do dicionário linguístico, a complexidade da produção de dicionários, o percurso histórico dos dicionários de língua portuguesa, o dicionário como instrumento didático, o programa nacional do livro didático e a avaliação do dicionário escolar, bem como crenças de professores sobre o papel do dicionário no ensino de língua portuguesa. Após inúmeras considerações e discussões feitas em sala de aula, foi solicitada a elaboração de um trabalho prático em que fosse realizada a análise crítica do registro

e do tratamento lexicográfico dado pelo minidicionário escolar do tipo 3 ao vocabulário técnico-científico de disciplinas como a Matemática, a Biologia, a Física e a Química. O objetivo da proposta foi avaliar como é realizado o tratamento e apresentação de termos dessas áreas científicas nos minidicionários escolares do tipo 3, desenvolvidos para alunos do Ensino Fundamental II, público que utiliza frequentemente este tipo de dicionário para consulta, tanto em sala de aula, como para pesquisas feitas em casa.

PALAVRAS-CHAVE: Léxico; Lexicografia; Ensino de língua; Dicionários escolares.

ABSTRACT: The topic by which this article was inspired came up from discussions in the *Applied Linguistics Seminar of Variable Topic: The pedagogical lexicography in Portuguese teaching*, facilitated by Professor Aderlande Pereira Ferraz, in the first semester of 2012, in the scope of the Postgraduate Course in Linguistic Studies offered by the Postgraduation Program in Linguistic Studies from Federal University of Minas Gerais. After an introduction on the general theoretical aspects of lexicography addressed during the course, topics were discussed such as the typology of lexicographic works, linguistic dictionary structure, dictionaries production complexity, the historical path of Portuguese language

dictionaries, the dictionary as a pedagogical tool, the national textbook program and the evaluation of the school dictionary, as well as teachers' belief about the dictionary role in Portuguese teaching. After numerous considerations and discussions in the classroom, a practical task was requested concerning the lexicographic register and treatment given by the school mini-dictionary of type 3 to the technical-scientific vocabulary of Mathematics, Biology, Physics and Chemistry. The goal was to assess the treatment and presentation of terms from these scientific areas in the type 3 mini-dictionaries which are developed for elementary school students, who often use this type of dictionary either in classroom, or while doing homework.

KEYWORDS: Lexicon; Lexicography; Language teaching; School Dictionaries.

1 | INTRODUÇÃO

Neste trabalho, objetivamos analisar como os minidicionários escolares do tipo 3 apresentam definições de termos técnico-científicos das áreas de conhecimento da Matemática, Biologia, Química e Física em suas obras lexicográficas. Além disso, pretendemos verificar quais termos constam nesse tipo de dicionário e como é realizado o tratamento lexicográfico dessas palavras, levando-se em consideração o contexto escolar dos usuários deste tipo obra, as séries finais do Ensino Fundamental II, e como esse aluno assimila as definições de tais termos proposta pelos minidicionários.

2 | ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEXICOGRAFIA

A Lexicografia é uma das Ciências do Léxico responsável pelo estudo do repertório escrito e oral da língua, bem como pela organização e elaboração dos dicionários.

Os estudos lexicográficos, no Ocidente, remontam ao início da Era Moderna. As primeiras obras de caráter lexicográfico eram uma espécie de lista de palavras que serviam para ajudar na leitura de textos clássicos latinos e que também auxiliavam na interpretação da Bíblia. Para a elaboração desses trabalhos, as listas eram baseadas principalmente nos glossários latinos do período Medieval.

O Professor Telmo Verdelho, da Universidade de Aveiro, em Portugal, no texto *Dicionários portugueses: Breve História* comenta algumas motivações que levaram à criação das primeiras listas vocabulares: “Foi inicialmente motivada pelas solicitações do ensino do latim como língua não materna, e encontrou na técnica tipográfica uma condição determinante para a sua configuração e difusão.” (Verdelho, 2002, p.15)

Foi na época do Humanismo, por volta dos séculos XVI e XVII, que a Lexicografia começou a se consolidar como disciplina linguística. Ainda segundo o mesmo autor, houve na Europa, desde a Idade Média, uma necessidade pelo uso da tecnologia da escrita e devido à escolarização do latim ocorreu também o interesse pela

dicionarização das línguas vulgares. Em muitas cidades europeias, foram criados dicionários monolíngues e bilíngues, escritos em Latim e em outra língua moderna.

No que diz respeito às origens dos dicionários em língua portuguesa, convém citar toda a extensa produção lexicográfica jesuítica, voltada para a produção de materiais escolares com enfoque na formação linguística não só de religiosos, como também na catequização dos índios brasileiros. Essas obras foram fundamentais e são consideradas de extrema importância para a formação e fixação do léxico da língua portuguesa, não só em Portugal, como também no Brasil.

Um dos pioneiros na elaboração de dicionários em língua portuguesa, no século XVIII, cujo nome merece destaque é o do padre D. Raphael Bluteau. O padre D. Raphael de Bluteau foi um clérigo de origem francesa, nascido na Inglaterra. Desde muito jovem foi enviado a Portugal, onde aprendeu rapidamente a língua portuguesa. De posse de vasto conhecimento, não só do português, como também do francês, do italiano e do latim, Bluteau elaborou o *Vocabulário Português-Latino*. A obra bilíngue foi publicada em oito volumes no período compreendido entre 1712 a 1728. Possuía caráter enciclopédico, pois apresentava grandeza de detalhes relacionados aos conhecimentos da época.

Baseada nos trabalhos realizados por Bluteau, outra obra que merece destaque e também foi de importância fundamental para a Lexicografia Portuguesa foi publicada por Antônio de Moraes e Silva. A obra intitulada *Dicionário da Língua Portuguesa* foi publicada em duas edições, sendo a primeira no ano de 1789 e a segunda em 1813. A proposta da obra era de uma reedição reduzida da obra feita por Bluteau, reformulada e acrescida por Moraes e Silva. Apesar de atribuir sua obra a uma reedição da obra de Bluteau, pode-se perceber que na obra de Moraes e Silva há uma objetivação no tratamento de dados e uma proposta lexicográfica completamente diferentes daquelas feitas por Bluteau. Foi somente na publicação da 2ª edição que o autor atribuiu a si a plena autoria.

O *Dicionário da Língua Portuguesa* de Moraes e Silva é considerado o primeiro dicionário moderno da Língua Portuguesa. No compêndio foram eliminadas as informações enciclopédicas, onomásticas e bilíngues presentes na obra de Bluteau e a ele foram acrescentadas outras vinte e duas mil novas entradas.

Podemos perceber que a Lexicografia tem se ocupado desde tempos pretéritos com a descrição lexicográfica, cujo objetivo principal é analisar a significação das palavras. Uma vez que o léxico de uma língua é formado por palavras, cabe ao dicionário realizar a tentativa de descrição do léxico de uma língua. Dessa maneira, o dicionário é concebido como sendo responsável pela organização sistemática do léxico e pela sua descrição. Além disso, os dicionários também buscam registrar e definir os signos lexicais que se referem a conceitos elaborados e cristalizados na cultura. Trata-se um produto cultural de extrema importância nas sociedades contemporâneas, destinados ao grande público.

Com relação ao papel social exercido pelo dicionário, Biderman faz algumas

considerações extremamente relevantes ao explicar que:

Dado o papel do dicionário em relação à norma social, por registrar a linguagem aceita e valorizada na comunidade dos falantes e também por ser o depositário do acervo lexical da cultura, ele é uma referência básica para uma comunidade. Por isso o dicionário é um instrumento indispensável e imprescindível na fixação do léxico de uma língua e ferramenta fundamental na consolidação de uma língua escrita e literária.” (Biderman, p.75, 2002)

Existem várias tipologias de dicionários, dentre as quais podemos citar: os dicionários monolíngues, os dicionários de língua; os dicionários analógicos também conhecidos como ideológicos; os dicionários temáticos ou dicionários especializados, como os dicionários de verbos, regências, antônimos e sinônimos; os dicionários etimológicos; os dicionários históricos e, por fim, os dicionários terminológicos que compreendem termos de diferentes áreas de especialidade e do conhecimento.

O dicionário conhecido como *Thesaurus* é aquele que contém de 100 a 400 mil palavras, sendo considerado um tesouro lexical da língua. Frequentemente esse tesouro lexical se subdivide e é apresentado em diversas tipologias de dicionários. O dicionário padrão, ou dicionário geral de língua é aquele que abrange de 50 a 70 mil palavras em sua macroestrutura. Estão presentes nele inúmeros termos técnicos e científicos, além de regionalismos e termos raros. O dicionário do tipo escolar é apresentado em diversas subcategorias: tipo 1, tipo 2 e tipo 3, com um repertório que varia de 1.000 a 35 mil entradas. Por fim, existe ainda o dicionário infantil, obra indicada para a faixa etária de 7 a 10 anos, com um repertório de aproximadamente cinco mil palavras.

Na estruturação de um dicionário estão presentes os lemas, ou entradas lexicais, que fazem referência ou a um termo da língua ou a um referente do universo extralinguístico. A nomenclatura do dicionário, ou seja, sua macroestrutura é constituída pela lista total dos lemas. Já o verbete e a estrutura interna de cada verbete compõem a microestrutura. Na microestrutura, a palavra é definida e o sentido do vocábulo pode ser explicitado por meio de abonações (citações tiradas de obras literárias) ou exemplos (aqueles criados pelo autor). No verbete, ainda, devem estar contempladas informações relativas a registros sociolinguísticos do uso da palavra e outras unidades léxicas associadas ao lema por meio de redes semântico-lexicais.

3 | A LEXICOGRAFIA PEDAGÓGICA E OS DICIONÁRIOS ESCOLARES

A principal função da Lexicografia Pedagógica é realizar a elaboração de dicionários cuja proposta esteja adequada para o ensino. Ela abrange a área de estudo voltada para a relação entre o dicionário e o ensino/aprendizagem, tanto de língua materna, quanto de língua estrangeira. É uma área que vem crescendo muito devido à conscientização sobre o importante papel dos dicionários para o ensino/aprendizagem de línguas.

Os estudos da Lexicografia Pedagógica partem do pressuposto de que todo

e qualquer dicionário é um instrumento didático que contém inúmeras informações tanto sobre a língua quanto sobre a cultura de um determinado povo. Assim como existem livros didáticos adequados aos diferentes níveis de ensino, também se deve proceder de maneira igual na escolha do melhor dicionário, do mais adequado para as diferentes situações de ensino, o dicionário que seja adequado às necessidades dos alunos.

O objetivo geral da Lexicografia Pedagógica é descrever o potencial didático dos dicionários. Também oferece subsídios para que o uso do dicionário seja produtivo e voltado para o ensino e aprendizagem de línguas, tanto materna quanto estrangeira. São inúmeras as motivações para a realização de estudos na área de Lexicografia Pedagógica. Dentre elas, pode-se citar a falta de consciência de que o dicionário é um lugar de lições sobre a língua e o fato de que o dicionário de línguas é pouco e mal explorado pelos docentes.

Do ponto de vista do potencial pedagógico, a Lexicografia Pedagógica oferece informações sistematizadas sobre o léxico, bem como sobre os componentes gramatical, linguístico e discursivo das unidades lexicais. Ela contribui ainda para a alfabetização, para o desenvolvimento da competência de leitura e produção textual e os estudos históricos e descritivos da língua.

3.1 Os dicionários escolares

Para Krieger (2006, p.174), “o dicionário de língua é a mais prototípica das obras lexicográficas - constitui-se no único lugar que reúne, de modo sistemático, o conjunto dos itens lexicais criados e utilizados por uma comunidade linguística, permitindo que ela reconheça a si mesma em sua história e em sua cultura”.

No Brasil, a iniciativa de uso de dicionários escolares partiu de uma iniciativa da sociedade e não do MEC.

A partir do ano 2001, os dicionários começaram a ser avaliados para serem, em seguida, distribuídos às escolas. Mas tais obras, até esse período, eram de uma única tipologia, os minidicionários. Foi somente mais tarde, depois da criação do PNLD, que o MEC passou a incluir o dicionário no material escolar, na bibliografia básica usada pelos estudantes. Com o PNLD de 2006 que o dicionário foi incluído no programa. Assim, o MEC começou a aperfeiçoar as diretrizes e estabelecer critérios para a seleção e escolha dos dicionários escolares.

3.2 Tipologia dos dicionários escolares

- a. **TIPO 1** - No dicionário de tipo 1 constam no mínimo 1000 e no máximo 3.000 verbetes. A proposta lexicográfica é adequada para se introduzir o uso do dicionário ao aluno em fase de alfabetização.
- b. **TIPO 2** - Já o dicionário de tipo 2 deve conter no mínimo 3.500 e no máximo 10.000 verbetes. A proposta lexicográfica é adequada aos alunos em fase

de consolidação e do domínio da língua escrita.

- c. **TIPO 3** - É o dicionário que contém no mínimo 19.000 e no máximo 35.000 verbetes. A proposta lexicográfica desse tipo de dicionário é orientada pelas características de um dicionário padrão, porém é adequada a alunos das séries finais do segmento do Ensino Fundamental II.

4 | ANÁLISE CRÍTICA DO TRATAMENTO LEXICOGRÁFICO DAS DEFINIÇÕES DOS TERMOS TÉCNICO-CIENTÍFICOS NOS DICIONÁRIOS ESCOLARES.

Para a realização da análise, os termos consultados foram extraídos de três minidicionários de tipo 3, a saber: o *Míni Aurélio: O Dicionário da Língua Portuguesa* (2008); o *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2010) e o *Minidicionário Luft* (2005). Esclarecemos que a escolha de tais obras para a elaboração deste trabalho deve-se ao fato de serem obras renomadas e respeitadas pelo público brasileiro, sendo distribuídas oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC) e adotadas por milhares de escolas e pais de alunos. Para o estudo, foram selecionados os seguintes termos:

Matemática: *abscissa, biunívoco, circunferência, fração e vértice.*

Biologia: *célula, cromossomo, enzima e vírus.*

Química: *ácido, molécula, combustão, fórmula e substância.*

Física: *frequência, velocidade, potência, energia e aceleração.*

A transcrição dos verbetes pode ser visualizada no quadro a seguir:

	Mini Aurélio	Minidicionário Houaiss	Minidicionário Luft
Matemática	<p>abs.cis.sa <i>s.f. Geom.</i> Coordenada cartesiana correspondente ao eixo horizontal, no plano. bi.u.ní.vo.co <i>adj.Mat.</i> Diz-se da relação ou correspondência entre dois conjuntos, em que cada elemento do primeiro corresponde a apenas um elemento do segundo, e vice-versa.</p> <p>cir.cun.fe.rên.cia <i>s.f. 1. Geom.</i> Lugar geométrico dos pontos dum plano equidistantes dum ponto fixo. 2. V. círculo (2)</p> <p>fra.ção <i>s.f. 1.</i> Parte de um todo. 2. Mat. Número que representa uma ou mais partes da unidade que foi dividida em partes iguais. [Pode ser escrita em forma decimal, como por ex., 0,5 ou 0,375; ou na forma de divisão entre dois números inteiros, um acima outro abaixo de um traço: $\frac{1}{2}$.] [Pl.: -ções.]</p> <p>vér.ti.ce <i>s.m. 1.</i> O ponto culminante; cimo. 2. Anat. O ponto mais alto da abóbada craniana (e do corpo humano em sua posição ereta normal). 3. Geom. Ponto comum a duas ou mais retas ou segmentos de retas, ou que pertence a mais de um lado ou face de uma figura.</p>	<p>abscissa <i>s.f. GEOM 1.</i> distância numa reta entre um ponto e outro tomado como origem. biunívoco <i>adj.</i> que associa a cada um dos elementos de um conjunto um único elemento de outro conjunto, e vice-versa (diz-se da relação)</p> <p>circunferência <i>s.f. 1.</i> linha curva fechada que limita um círculo. 2. p.ext. perímetro de uma área; contorno (<i>a c. de uma ilha</i>)</p> <p>fração [pl.: -ões] <i>s.f. 1.</i> parte de um todo. 2. MAT uma ou mais partes em que se divide a unidade. 3 MAT representação numérica (<i>p.ex. 3/4, 1/3</i>) que indica o quociente de dois números. f. decimal <i>loc. subst.</i> fração própria cujo denominador é dez ou uma potência inteira de dez. f. imprópria <i>loc. subst.</i> aquela cujo numerador é maior que o denominador. f. ordinária <i>loc. subst.</i> fração cujo denominador não é uma potência de dez. f. própria <i>loc. subst.</i> aquela cujo numerador é menor que o denominador.</p> <p>vértice <i>s. m. 1.</i> o ponto oposto mais afastado da base de uma figura. 2. p.ext. ápice, cume, base. 3. GEOM ponto onde duas ou mais retas se cruzam, formando um ângulo.</p>	<p>abscissa <i>s.f.</i> primeira das coordenadas que, no sistema cartesiano, definem a posição de um ponto sobre um plano ou espaço, ou coordenada que define a posição de um ponto sobre uma linha.</p> <p>biunívoco - o vocábulo não consta.</p> <p>circunferência <i>s.f. (Geom.) 1</i> Curva plana, fechada, cujos pontos estão todos à mesma distância de um ponto interior, dito centro.</p> <p>fração <i>s.f. 2</i> (Mat.) Expressão indicativa do número de partes consideradas, quando um todo é dividido em partes iguais (<i>p.ex.: a fração $\frac{3}{5}$ indica 3 das 5 quitas de um todo</i>).</p> <p>vértice <i>s.f. 3.</i> (Geom.) Ponto comum a duas ou mais retas.</p>
Biologia	<p>cé.lu.la <i>s.f. 1. Biol.</i> Unidade estrutural e funcional básica dos seres vivos, ger. De dimensões microscópicas, composta de numerosas partes, sendo as principais a membrana, o citoplasma e o núcleo. 2. Eletr. Dispositivo que produz corrente elétrica a partir de reações químicas ou que as provoca (<i>por ex., eletrólise</i>) empregando corrente elétrica. 3. Eletrôn. Nome dado a diversos dispositivos fotoelétricos.</p> <p>Célula solar. Fotocélula (2).</p> <p>cro.mos.so.mo <i>s.m. Citol. Genét.</i> Unidade morfológica e fisiológica, visível ou não ao microscópio óptico, e que contém a informação genética.</p> <p>en.zi.ma <i>s.f. 1.</i> Fermento solúvel. 2. Quím. Proteína com propriedades catalíticas específicas. § En.zi.má.ti.co <i>adj.</i></p> <p>ví.rus <i>s.m.2n. 1. Biol.</i> Agente infeccioso muito diminuto, visível apenas ao microscópio eletrônico, sem metabolismo próprio, donde a necessidade de parasitar células vivas. [segundo o material genético, se dividem em <i>vírus DNA</i> e <i>vírus RNA</i>.] 2. Inform. Programa carregado no computador do usuário, sem o conhecimento deste, e que, ao ser ativado de forma involuntária, executa tarefas de natureza destrutiva.</p>	<p>célula <i>s.f. 1.</i> BIO unidade microscópica estrutural e funcional dos seres vivos, constituída de material genético, citoplasma e membrana plasmática. 2. pequena cela. 3. fig. grupo de pessoas com um mesmo ideal e atuação (<i>c. revolucionária</i>) c. fotoelétrica. <i>loc. subst.</i> dispositivo fotossensível que gera corrente ou tensão elétrica quando estimulado ~ celulosidade <i>s.f.</i> – celuloso <i>adj.</i></p> <p>fotossíntese <i>s.f.</i> BIO processo químico pelo qual plantas clorofiladas e diversas espécies de bactérias sintetizam substâncias orgânicas a partir do gás carbônico atmosférico e da água, utilizando a luz como fonte de energia ~ fotossintético <i>adj.</i></p> <p>cromossomo /ô/ <i>s.m.</i> parte de célula vegetal ou animal que contém os genes que determinam as características desse vegetal ou animal. ~ cromossômico <i>adj.</i></p> <p>enzima <i>s.f.</i> proteína orgânica capaz de acelerar reações químicas em seres vivos ~ enzimático <i>adj.</i> – enzímico <i>adj.</i></p> <p>vírus <i>s.m. 2n. 1</i> agente infeccioso diminuto que se multiplica no interior de células vivas 2 INF programa de computador capaz de criar cópias de si mesmo, que ger. destrói arquivos memória, etc. v. da imunodeficiência humana <i>loc. subst.</i> nome de dois tipos de vírus, responsáveis pela aids [sigla, em ing.: HIV]</p>	<p>célula <i>s.f. 2.</i> (Biol.) Cada um dos corpúsculos formadores dos tecidos animais e vegetais.</p> <p>fotossíntese <i>s.f.</i> (Bot.) Síntese da matéria orgânica, nas plantas clorofiladas, sob a influência da luz solar.</p> <p>cromossomo <i>s.m.</i> Material hereditário contido em cada célula animal ou vegetal.</p> <p>enzima <i>s.f.</i> Fermento solúvel que se forma e atua no organismo animal.</p> <p>vírus <i>s.m. 2n. 1.</i> Agente microscópico que produz certas doenças no homem, nos animais e nas plantas e provoca a produção de anticorpos específicos.</p>

<p>Química</p>	<p>á.ci.do <i>s.m</i> 1. <i>Quím.</i> Qualquer de uma classe de substâncias que se dissociam em água formando íons hidrônio, que são capazes de ceder prótons, de aceitar um par de elétrons, que reagem com uma base para dar um sal. <i>Adj.</i> 2. <i>V.</i> azedo (1). 3. Que tem propriedades de um ácido (1). 4. Fig. Corrosivo, mordaz. Ácido desoxirribonucleico (cs) <i>Quím.</i> Biopolímero que constitui os genes e orienta a biossíntese das proteínas. [Sigla: <i>ADN</i> e (ingl.) <i>DNA</i>.] Ácido ribonucleico <i>Quím.</i> Qualquer de certos biopolímeros que têm papel auxiliar na biossíntese das proteínas. [Sigla: <i>ARN</i> e (ingl.) <i>RNA</i>.] mo.lé.cu.la <i>s.f</i> 1. <i>Fis.-Quím.</i> A menor porção duma substância capaz de existência independente sem perder suas propriedades químicas. com.bus.tão <i>s.f</i> 1. Ação de queimar. 2. Estado de um corpo que arde produzindo calor, ou calor e luz. [Pl.: <i>-tões</i>.] fór.mu.la <i>s.f</i> 1. Expressão dum preceito, regra ou princípio. 2. Modo já estabelecido para requerer, declarar, executar, etc., alguma coisa, com palavras precisas. 3. Receita (3). 4. <i>Med.</i> Enumeração, com as respectivas quantidades, das substâncias que devem ser associadas para produzir determinados efeitos. subs.tân.cia <i>s.f</i> 1. A parte real, ou essencial, de algo. 2. A natureza dum corpo; matéria. 3. O que é necessário à permanência material de uma coisa. 4. O que é necessário à vida; sustância. 5. Qualquer matéria caracterizada por suas propriedades específicas.</p>	<p>ácido <i>adj.</i> 1 azedo, amargo (<i>gosto á.</i>) 2 de odor provocante 3 que tem propriedade ácida, corrosiva (<i>dissolvente á.</i>) 4 (<i>fig.</i>) irônico ou cruel; corrosivo (<i>comentário á</i>) <i>s.m.</i> 5. substância ou íon capaz de doar prótons e que reage com base para formar sal e água. molécula <i>s.f.</i> QUÍM a menor porção de uma substância que mantém todas as propriedades da substância e pode compor-se de um ou mais átomos ~ molecular <i>adj.</i> <i>2g.</i> combustão [pl. <i>-ões</i>] <i>s.f.</i> 1 Ato ou efeito de queimar 2. fenômeno da combinação de oxigênio com uma substância combustível, gerando luz e calor. fórmula <i>s.f.</i> 1 expressão de uma regra, princípio ou preceito (<i>as f. dos ritos religiosos</i>) 2 descrição científica sob forma de símbolos e figuras (<i>f. matemática</i>) 3 palavra ou expressão consagrada pelo uso e imposta por regras de etiqueta, convenções etc. (<i>f. de cortesia</i>) 4 <i>p.ext.</i> frase feita; lugar-comum (<i>não tem imaginação, só repete f. já testadas</i>) 5 modo de proceder, método (<i>não há f. garantida para o sucesso</i>) 6 representação das proporções dos diversos componentes de uma substância ou mistura. substância <i>s.f.</i> 1 qualquer espécie de matéria (<i>s. sólida</i>) 2 a parte essencial de algo 3 <i>fig.</i> força, vigor (<i>faltou s. em sua apresentação</i>) 4 o que há de nutritivo nos alimentos (<i>esse caldo não tem s.</i>) ~ substancioso <i>adj.</i></p>	<p>ácido <i>s.m.</i> 2. (<i>Quím.</i>) Substância que se dissocia em solução aquosa, podendo agir como doadora de próton e que, de uma base, reage formando um sal. molécula <i>s.f.</i> Agrupação definida e ordenada de átomos, eletricamente neutra. combustão <i>s.f.</i> 1. Ação ou efeito de queimar. 2. Estado de corpo que se consome queimando, produzindo calor (e luz); ignição. fórmula <i>s.f.</i> 4. (<i>Quím.</i>) Representação simbólica das combinações químicas segundo os elementos componentes. substância <i>s.f.</i> 1. O que subsiste por si. 2. Matéria. 3. Parte principal; essência.</p>
-----------------------	---	--	---

<p>Física</p>	<p>fre.quên.cia <i>s.f.</i> 1. Ato ou efeito de frequentar. 2. Repetição amiudada de fatos ou acontecimentos. 3. As pessoas que frequentam um lugar. 4. <i>Fís.</i> Número de ciclos que um sistema com movimento periódico efetua na unidade de tempo.</p> <p>ve.lo.ci.da.de <i>s.f.</i> 1. Qualidade de veloz; rapidez. 2. <i>Fís.</i> Medida expressa na relação entre um espaço percorrido e o tempo gasto para percorrê-lo.</p> <p>po.tên.cia <i>s.f.</i> 1. Qualidade de potente. 2. Vigor, força. 3. Vigor sexual. 4. Força aplicada à realização de certo feito. 5. Nação poderosa. 6. <i>Fís.</i> A energia produzida ou consumida, por unidade de tempo, em um sistema. 7. <i>Mat.</i> Produto (6) de fatores iguais; o resultado de uma série de multiplicações em que o mesmo número é repetido como fator. [A quantidade de fatores iguais é indicada por um ordinal: <i>1.000 é a terceira potência de 10.</i>]</p> <p>e.ner.gia <i>s.f.</i> 1. Força, vigor. 2. Firmeza de caráter. 3. <i>Fís.</i> Propriedade dum sistema que lhe permite realizar trabalho. Energia atômica ou energia nuclear. <i>Fís.</i> A que está associada às forças ou interações entre partículas subatômicas, e que se desprende nas reações nucleares.</p> <p>a.ce.le.ra.ção <i>s.f.</i> 1. Ação ou efeito de acelerar. 2. Rapidez na execução. 3. Pressa, precipitação. 4. Aumento progressivo da velocidade de um veículo automotor. 5. <i>Fís.</i> Taxa de variação da velocidade num intervalo de tempo [símb. usual: <i>a</i>]. [Pl.: -ções.]</p>	<p>frequência <i>s.f.</i> 5 <i>FIS</i> medida de vibração de onda sonora ou de rádio.</p> <p>velocidade <i>s.f.</i> 1 movimento rápido e ligeiro 2. relação entre espaço percorrido e tempo de percurso.</p> <p>potência <i>s.f.</i> 6 <i>FIS</i> a energia transferida em determinado espaço de tempo.</p> <p>energia <i>s.f.</i> 1 <i>FIS</i> capacidade de trabalho de um corpo, de uma substância ou de um sistema físico.</p> <p>aceleração [pl.:ões] <i>s.f.</i> 1. Ato ou efeito de acelerar(-se); aceleração 2 aumento de velocidade ou de movimento, ← desaceleração. 3. Encurtamento do tempo de ocorrência; abreviação, antecipação 9 a. da cura ←atraso.</p>	<p>frequência <i>s.f.</i> 1. Ação de frequentar. 2. Qualidade de frequente. 3. Repetição amiudada. 4. Número de repetições por intervalo de tempo.</p> <p>velocidade <i>s.f.</i> 2. (<i>Fís.</i>) Espaço percorrido por unidade de tempo.</p> <p>potência <i>s.f.</i> 2. Força; vigor.</p> <p>energia <i>s.f.</i> 1. Capacidade para realizar trabalho. 2. Força; vigor.</p> <p>aceleração - o vocábulo não consta.</p>
----------------------	--	---	--

Quadro 1: Transcrição dos verbetes dos minidicionários do tipo 3.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da consulta aos minidicionários do tipo 3. (2019)

Para que tal análise seja mais consistente, a avaliação da apresentação dos termos será feita em duas direções: em primeiro lugar, será avaliada a macroestrutura dos dicionários, ou seja, a organização, a nomenclatura do dicionário como o conjunto de todas as entradas. Em seguida, será feita a análise da microestrutura, das características internas de cada verbete.

Ao analisar a macroestrutura, começa-se primeiramente com a avaliação da proposta lexicográfica presente em cada obra. O dicionário do tipo 3, apesar de ter como público alvo as últimas séries do segundo segmento, não dispõe de uma proposta lexicográfica definida. Mas, ainda que não seja explicitada a proposta lexicográfica nesse tipo de dicionário, esse tipo de obra não parece ser direcionado para alunos do Ensino Fundamental, e sim alunos do Ensino Médio, estudantes universitários e profissionais.

Geralmente, o que ocorre é que os minidicionários são um recorte dos

dicionários gerais de língua. Já no prefácio do *Míni Aurélio* pode ser lido que o tratamento lexicográfico dado à obra foi o mesmo, reduzidas as dimensões, daquele dado ao dicionário geral de língua, chamado *Aurelião*.

Na maioria das vezes, o verbete no dicionário de língua é idêntico ao verbete no minidicionário. Esse tipo de dicionário parece mais voltado aos falantes mais experientes da língua. Assim, quanto mais “subimos” na tipologia, mais nos aproximamos dos dicionários “padrão” de língua (Cf. Biderman, 1984).

Ainda dentro da apresentação do dicionário, com relação à nomenclatura, não existem critérios claros que explicitem a inclusão dos termos técnico-científicos nas obras. Existe somente a menção da consulta às áreas técnicas, mas nada mais explicativo sobre como foi feita a inclusão desses termos e qual seria o tratamento dado a eles. No que diz respeito às abreviações das áreas de conhecimento utilizadas no dicionário, não são explicadas separadamente, mas colocadas junto a todas as outras abreviações. Essa falta de explicitação cria um pouco de dificuldade para o consulente menos experiente.

Em um dicionário que atenda as necessidades do público alvo, devem ser realizados a seleção e o tratamento da nomenclatura de forma a contemplar as disciplinas escolares. O conteúdo visto frequentemente pelos alunos, o vocabulário encontrado geralmente nos livros didáticos, deve estar presente no dicionário que é voltado para a escola.

Para Cano (2002, p.2): “Partimos, pois, do pressuposto de que a aquisição do saber científico é uma das chaves para a formação da cidadania, e cabe à escola desempenhar o papel de transmissora desse saber, que é fundamentado, principalmente, nos livros didáticos e em dicionários”. A mesma autora diz que as séries finais do ensino fundamental são marcadas pela explicitação do conhecimento científico ao qual o aluno passa a ser formalmente apresentado.

Ainda segundo ela:

É nessa altura do currículo que o aluno atinge um nível de conhecimento, geralmente por meio do livro didático, que lhe proporcionará, de alguma maneira, acesso a outras leituras e em consequência à norma linguística e cultural vigente. Nesse ciclo de ensino, o aluno entra em contato com um grande número de unidades léxicas novas, entre elas os termos empregados nas disciplinas Ciências, Matemática, Geografia, História etc., que ele deverá incorporar ao seu vocabulário. Sem a compreensão dessas terminologias pelo educando, dificilmente haverá aprendizagem. (Cano 2002, p. 168)

Nessa fase da vida escolar em que o aluno está sendo exposto a um vocabulário novo que, na maioria das vezes, é de difícil compreensão e um tipo de situação muitas vezes recorrente é aquela em que o aluno, ao realizar uma atividade ou prova, se sente perdido e, por não conhecer o significado de um termo usado no texto da atividade, não consegue realizar o que foi pedido. O dicionário, desde que trabalhado de maneira correta e adequada, poderia ser um instrumento a mais que ajudaria no esclarecimento dessas dúvidas, sendo uma excelente fonte para

pesquisas.

Krieger mostra quais seriam as vantagens do uso do dicionário para o esclarecimento de dúvidas de vocabulário técnico:

Quando usado também para este fim de relação com o mundo dos conhecimentos especializados, o dicionário revela o leque de finalidades de consultas que um estudante pode fazer. Para alcançar tal finalidade, a obra de caráter escolar deve ter o cuidado de registrar termos técnicos das disciplinas que integram os currículos escolares mais avançados. (Krieger, 2007, p.306)

Também Camilotti (2010, p.3) considera importante que o vocabulário que conste no dicionário seja aquele aprendido e visto diariamente nas matérias estudadas pelos alunos. Conforme a autora, “Para este público cabe realizar uma seleção vocabular de termos técnico-científicos calcada nas áreas do conhecimento que são objeto de ensino na escola”.

Ainda Rangel (2007, p.107) reafirma a necessidade de um dicionário que contemplem os termos técnico-científicos. Para o autor, “os dicionários mais adequados seriam, portanto, aqueles que, sem perder sua especificidade como gênero, dialogassem seja com os livros didáticos, seja com obras ficcionais e de entretenimento dirigidas ao público infantil”.

É muito importante que todos os termos das ciências com as quais o aluno passa a ter contato estejam presentes no minidicionário, mas na análise em questão, dos três dicionários somente o *minidicionário Luft* não contemplou todos os verbetes. Nele estão ausentes o termo *biunívoco* e o termo *aceleração*.

Partindo para microestrutura nos dicionários, ou seja, para as características internas de cada verbete, analisa-se, primeiramente, o tipo de definição usada nos verbetes.

Para Finatto (2002), o primeiro problema a ser considerado na definição de termos é o fato que definir um termo equivale a expressar um determinado saber, uma porção de conhecimento especializado. No enunciado estaria envolvida, portanto, a representação conceitual particular que é ligada a um saber científico, tecnológico.

A definição também deveria ser produzida em função do público alvo do dicionário. Deveria haver uma adequação linguística para o público alvo visado, mas é possível notar que não existe mais a mesma preocupação, como acontece nos dicionários de tipo 1 e 2. Diferentemente do tratamento dado ao dicionário do tipo 3, os dicionários do tipo 1 e 2 são adaptados às necessidades do seu consulente. As definições são bem claras, o vocabulário usado é recorrente, geralmente apresentam exemplos claros e não abonações de clássicos do século XIX.

Um tipo de definição que é aconselhável nessa fase de aprendizagem é a definição enciclopédica, que ajuda o aluno a se familiarizar com o conteúdo, tornando mais clara a sua compreensão. Porém em nenhum dos três dicionários analisados os verbetes contemplavam definições enciclopédicas.

Pelo contrário, o que ocorre muitas vezes é usar a definição sinonímica, que

deveria ser evitada, pois poderia causar mais dúvidas ao consulente uma vez que não existem sinônimos perfeitos e apresentar sinônimos para uma palavra muitas vezes não esclarece a dúvida, mas pode levar a outras possíveis dúvidas.

Krieger considera ainda que o uso de sinônimo é, com certeza, eficiente na ampliação da competência lexical do aluno, mas seu uso deveria se limitar àqueles sinônimos que se aproximam semanticamente, mas que não devem oferecer o mesmo sentido.

A definição sinonímica é corrente no *minidicionário Houaiss* que, ao definir os termos *ácido* e *fórmula*, se limita a usar os sinônimos *azedo*, *amargo* para o primeiro e *princípio*, *preceito* para o segundo verbete.

Outro elemento que ajuda também na melhor compreensão dos termos são as ilustrações e o uso de exemplos. Porém em nenhum dos dicionários analisados foram feitas ilustrações ou dados exemplos.

A qualidade das definições depende da exatidão e da clareza na redação dos verbetes. Um dos problemas encontrado na definição dos termos diz respeito às palavras usadas na definição. O que pode se perceber é que o aluno, ao consultar o dicionário para procurar tais termos, na maioria das vezes, se frustra, pois a definição dada é insuficiente ou muito complexa. O que pode ser visto nos dicionários em questão é que frequentemente apareciam na mesma obra definições extremamente complexas, mas também algumas definições muito simples, o que leva à perda de precisão conceitual.

Para Krieger (2004/2005, p.111), “Muitos dicionários utilizados limitam-se a arrolar sinônimos e criam as chamadas definições circulares, ou seja, definem um sinônimo pelo outro e vice-versa, obrigando o consulente a efetuar novas buscas, nada elucidativas”. Esse tipo de definição circular foi encontrado em todos os dicionários analisados. Um exemplo é o verbete *circunferência* no *Míni Aurélio*. Na definição, foi usada a palavra *equidistantes* que, com certeza, pode ter um significado obscuro para o aluno. Ao procurar o verbete *equidistante* o aluno vai achar a definição *que dista igualmente*. Porém mais um problema surge, porque *dista* pode não ser claro para o aluno e essa falta de clareza levará a recorrer novamente ao dicionário para procurar o significado de *dista*. Para que ele descubra o significado de *dista*, deve recorrer ao verbete *distar*. Entretanto, o consulente, antes de pensar em *distar*, deve pensar que *dista* é uma das conjugações do verbo *distar* e que ele deve procurar não por *dista* e sim por *distar*. Feito isso, muito tempo já se passou e o aluno já está fatigado, cansado por essa busca sem fim, por ter que recorrer ao dicionário para entender o próprio dicionário e por ter que fazer isso por inúmeras vezes. Nesse ponto, ele abandona o dicionário e continua ainda com a dúvida sobre o que seria *equidistante*. Seria bem mais fácil e mais pedagógico se já na primeira entrada estivesse definido como de *igual distância*.

Outro ponto a ser pensado é que o dicionário deve servir também como auxiliar na expansão do repertório lexicográfico dos alunos. Evidentemente que isso deve

ser bem equilibrado, porque as informações contidas em cada verbete devem ser suficientes e atender as necessidades do consulente. Porém, nesse tipo de dicionário, não devem constar informações muito numerosas e muito específicas, pois caso haja essa necessidade o consulente poderá consultar um dicionário específico.

Para finalizar a análise, deve-se frisar que é importante também que nesse tipo de dicionário sejam incluídas informações linguísticas como a formação de plural, a separação silábica e outras informações relativas ao uso, pois no momento em que o aluno recebe uma informação nova, um conhecimento novo teria oportunidade de aprender também um pouco mais sobre o funcionamento da língua.

REFERÊNCIAS

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo: *A definição lexicográfica*, in *Terminologia*. TERMISUL, Cadernos do I. L., nº 10, 1993.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *As ciências do Léxico*. In: OLIVEIRA, A.M.P.P; ISQUERDO, A.N. *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. 2. ed. Campo Grande: Ed. UFMS, 2001, p. 13-22.

CAMILOTTI, F. C. P. *O dicionário escolar e o estudo de Ciências: uma perspectiva de interação*. In: *Congresso Internacional Linguagem e Interação II*, 2010, São Leopoldo. Anais do Congresso Internacional Linguagem e Interação. São Leopoldo: Casa Leiria, 2010. p. 1-12.

CANO, W. M. *Uma aplicação pedagógica da terminologia: um dicionário escolar de Ciências*. Revista do GELNE (UFC), Fortaleza, v. 4, n. 1/2, p. 168-171, 2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Míni Aurélio: o dicionário da língua portuguesa*. 7.ed. Curitiba: Positivo, 2008.

FINATTO, M. J. B. *O papel da definição de termos técnico-científicos*. Revista da ABRALIN, Florianópolis, v. 1, n. n.1, p. 73-97, 2002.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Minidicionário Houaiss da língua portuguesa*. 4.ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KRIEGER, M. G. *Tipologias de dicionários: registro de léxico, princípios e tecnologias*. Calidoscópico (UNISINOS), v. 04, p. 141-147, 2006.

LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. 21ed. São Paulo: Ática, 2005.

NUNES, J. H. & PETER, M. (Orgs.) *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas/Pontes, 2002.

RANGEL, E. de O. *Dicionários escolares e políticas públicas em educação: a relevância da proposta lexicográfica*. In: *Dicionários escolares*. São Paulo: Parábola, 2010.

OPERADORES ARGUMENTATIVOS USADOS NO GÊNERO EDITORIAL ENQUANTO RECURSOS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO PERSUASIVO

Míriam Silveira Parreira

argumentação.

RESUMO: A proposta deste trabalho é analisar o uso de operadores argumentativos na construção de enunciados de editoriais, apresentando-os como correspondentes aos lugares da retórica clássica. Para tanto, objetivamos verificar de que forma eles podem funcionar enquanto recurso na construção do discurso persuasivo. O *corpus* que compõe esta pesquisa, de natureza qualitativa, compreende 03 editoriais extraídos de três jornais: Folha de S. Paulo, Estado de Minas e O Globo. Para a análise, tomamos como base os estudos de Koch (1984), ao abordar que pela linguagem, no processo de interação, procura-se a adesão do interlocutor, bem como na afirmação da autora de que há na língua mecanismos que podem ser usados na estruturação do texto para direcionar a argumentação. Usamos como base teórica os estudos de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1999) que afirmam ser o discurso argumentativo escrito produzido com a finalidade de se obter a adesão de um interlocutor. As considerações feitas tendem a mostrar que o uso de operadores argumentativos pode tornar mais forte a argumentação dos editoriais de jornal, contribuindo para a persuasão.

PALAVRAS-CHAVE: Operadores argumentativos. Editorial de jornal.

ARGUMENTATIVE OPERATORS' FUNCTION USED IN THE EDITORIAL GENDER WHILE RESOURCE IN THE CONSTRUCTION OF THE PERSUASIVE SPEECH

ABSTRACT: The purpose of this study is to analyze the use of argumentative operators in the constructions of statements in newspaper editorials, presenting them as correspondents to the classical rhetoric. In order to do such, we aimed verify how they can function as a resource in the construction of the persuasive discourse. The *corpus* of this research, of qualitative and quantitative nature, is made up of 03 editorials from three newspapers: O Globo, Folha de São Paulo and Estado de Minas. The analysis is based in studies of Koch (1984) were also used when she states that, in the interaction process through language, the adhesion of the interlocutor is sought for; she also states that, there are mechanisms in the language, which can be used in the structuring of the text, in order to direct the argumentation. We used as a complementary basis the studies of Perelman & Olbrechts-Tyteca (1999), which state that the written argumentative discourse is produced with the intention of obtaining adhesion of an interlocutor.

KEYWORDS: Argumentative operators. Newspaper editorial. Argumentation.

1 | INTRODUÇÃO

Ao lermos os textos de um jornal, tendemos, até por uma questão de boa fé quase que instintiva, a acreditar na palavra escrita. Entretanto, o que se apresenta escrito nele é uma espécie de construção, de representação da realidade porque passou por um deslocamento, por uma transformação que pode alterar o significado real do acontecimento. Ao analisar dessa forma, podemos dizer que, embora se proponha a falar da realidade, de se reportar ao real, o jornalista necessariamente recorta fragmentos da realidade e a transfere para o universo do próprio jornal, que é a representação diária do que está se passando no mundo. Assim, o jornalista se torna intérprete da realidade, pois toma o lugar de enunciador que interpreta a sociedade.

Dessa forma, o sujeito (o jornalista) pretende ganhar a adesão dos outros sujeitos (os leitores) mediante a ideia que evidencia, já que o discurso jornalístico acaba precisando e dependendo da aceitação, muito mais do que qualquer obra, para poder sobreviver.

Muitos leitores consideram o editorial de jornal, categoria de texto que procura evidenciar as tendências ideológicas do jornal sobre temas polêmicos ou fatos surpreendentes, como uma verdade porque ele tem o peso da palavra escrita, impressa, que “parece” uma forma acabada da verdade. Entretanto, o que pode escapar ao leitor é que essa escrita é uma ilusão construída no universo do jornal, na tentativa de interpretar fatos da realidade.

Por esse motivo, não há dúvidas de que o editorial de jornal merece nossa atenção, porque trata de temas variados e polêmicos e traz, diariamente, a sua versão da realidade e nem sempre tomamos consciência disso. Segundo Agustini (informação verbal*¹), o bom editorial é aquele que apaga a presença do enunciador e coloca o argumento como sendo objetivo, dando logicidade para o que está sendo produzido. Ele, a princípio, deveria apresentar apenas a opinião do jornal, mas vai além do seu propósito porque se utiliza de recursos argumentativos que criam, segundo Agustini (2006) um efeito de implicação, valendo-se do senso comum para fazer “parecer” que a conclusão lógica, possível é a defendida por ele.

Dessa forma, o editorial, que deveria ser um texto apenas opinativo, passa a caracterizar-se pela persuasão. Isto é, chega a distorcer a característica básica de apresentar sua opinião sobre o assunto, passando, na verdade, à explícita tentativa de convencer o leitor e conduzi-lo a uma ação determinada pelo enunciador. Assim, por seu caráter argumentativo e pela necessidade de expressar a opinião do jornal,

1. Consideração tecida pela Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Hernandes Agustini, durante o exame de qualificação da dissertação “Um estudo do uso de operadores argumentativos no gênero editorial de jornal”, realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

apoia-se em valores aceitos pelo senso comum e pode funcionar como formador de opinião.

Nesse sentido, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) afirmam que são as relações que a argumentação possui com a ação é que comprometem praticamente os que dela participam. De acordo com a afirmação, salientamos que estamos considerando que o uso dos operadores argumentativos nos editoriais é uma das estratégias usadas para reforçar a argumentação, mas sabemos que existem outras, como por exemplo as escolhas lexicais, que podem contribuir também para a persuasão, mas não são objeto de nossa pesquisa.

O valor retórico – ou argumentativo – que se manifesta por meio de uma relação precisa entre enunciados, a de ser argumento para, segundo Koch (1984), é marcado por morfemas que funcionam como operadores argumentativos e discursivos. Koch (1984) identifica especialmente formas linguísticas de natureza argumentativa, inscritas nos textos, como marcadores explícitos de uma intenção. Dentre elas estão os operadores argumentativos, marcas responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, estruturadoras dos textos e determinantes de sua orientação argumentativa. Portanto, formas consideradas estratégias dos enunciadores para conduzirem a uma conclusão.

Em vista disso, dentro do quadro da Linguística Textual, formulamos a pergunta básica deste estudo: O uso de certos operadores argumentativos que aparecem frequentemente no gênero editorial de jornal pode tornar a argumentação mais persuasiva? Nesse sentido, a questão levantada levou-nos a refletir sobre o modo como os argumentos são apresentados no gênero textual editorial de jornal, objeto de estudo desta pesquisa.

Em função dessa proposta, objetivamos analisar de que forma o uso de operadores argumentativos no gênero editorial pode funcionar enquanto recurso na construção do discurso persuasivo. Para a análise, recorte de nossa dissertação de mestrado, selecionamos, por motivo de espaço, apenas 03 (três) editoriais de três jornais diferentes: *O Globo*, *Folha de S.Paulo* e *Estado de Minas*.

2 | JUSTIFICATIVA

As questões levantadas nesta pesquisa resultam da leitura de editoriais de jornal e da observação de operadores argumentativos usados com frequência nesse gênero textual. A investigação desenvolvida nesta pesquisa justifica-se por haver nos editoriais marcas linguísticas de manobras discursivas adotadas pelos seus autores com uma intenção no âmbito do jornal e no âmbito social. Sendo assim, pode-se conscientizar o leitor do editorial a respeito da intenção argumentativa dessas marcas linguísticas, para percebê-las no discurso lido e até usá-las em seu próprio discurso, de modo eficaz. O estudo pode ser relevante se feito na sala de aula, a fim de tornar o aluno um leitor que reconhece técnicas argumentativas persuasivas

e prepará-lo não só para ler como também para produzir textos argumentativos em que possa fazer uso de operadores argumentativos com uma intenção.

A proposta de estudo que fazemos é resultado de uma preocupação com a necessidade de verificar como o uso dos operadores argumentativos no editorial contribui para que o editorialista exponha fatos que possam levar o leitor a assumir o seu ponto de vista. Além disso, levar o leitor a refutar conceitos pré-estabelecidos, conduzindo-o a uma conclusão desejada por quem escreve, o produtor do texto.

Assim sendo, acreditamos que nosso estudo possa ampliar as informações já existentes sobre os editoriais e a argumentação contribuindo, inclusive, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, pelo melhor conhecimento de como essa categoria de texto se constitui e funciona. Por esse motivo, nossos objetivos são: a) verificar o uso de operadores argumentativos usados nos editoriais de jornal; b) ajudar a esclarecer como o uso de operadores argumentativos nos editoriais de jornal objetiva chamar a atenção do leitor e induzi-lo à ação, que pode ou não levar à adesão da tese defendida.

Nesta pesquisa, hipotetizamos que: a) o uso de certos operadores argumentativos que aparecem no gênero editorial pode determinar a orientação argumentativa dos enunciados pertencentes ao *corpus* deste estudo; b) a linguagem dos editoriais de jornal tem características próprias que objetivam chamar a atenção do leitor e induzi-lo à ação que pode ou não levar à adesão da tese defendida.

3 | MATERIAL E MÉTODOS

O *corpus* desta análise, recorte de nossa dissertação de mestrado, é constituído de 03 (três) editoriais de jornal veiculados em três jornais: *O Globo*, *Folha de S.Paulo* e *O Estado de Minas*. O levantamento do *corpus* considerou editoriais publicados no período compreendido entre os meses de julho de 2004 até novembro de 2004.

A opção feita por catalogar os editoriais de jornais de circulação nacional justifica-se: a) pelo conceito que possuem diante dos brasileiros que têm acesso a eles; b) por serem veículos de comunicação nacional; c) por direcionarem suas informações a um público que se interessa por assuntos atuais e diversificados.

Não objetivamos comparar a linguagem argumentativa utilizada por um ou outro jornal, mas explicitar os valores dos operadores argumentativos presentes no discurso persuasivo e analisar como se processa a argumentação no gênero textual selecionado. Foi esse o motivo que nos levou a optar pela análise de editoriais jornalísticos de mais de um jornal. Ademais, dessa maneira não correremos o risco de analisar textos escritos com apenas um estilo, evitando-se na verificação de regularidades a interferência do viés de um grupo único de produtores.

Para atingir nossos objetivos, nossa pesquisa está dividida em três partes. Na primeira parte, fizemos uma revisão bibliográfica para examinar questões relativas

ao uso dos operadores argumentativos, ao gênero textual editorial e a técnicas argumentativas, tratados por autores que julgamos expressivos e para estabelecer nosso ponto de vista teórico acerca do assunto.

Na segunda parte, fizemos um levantamento das técnicas argumentativas mais usadas no processo de argumentação do gênero editorial, adotadas como ponto de partida para o processo de comunicação.

Na terceira parte, procuramos verificar os efeitos de sentido que o uso de certos operadores argumentativos pode causar no leitor do editorial de jornal e demonstrar, por meio de exemplos do *corpus*, que a linguagem dos editoriais tem características próprias que objetivam chamar a atenção do leitor e induzi-lo à ação que pode ou não levar à adesão.

Finalmente, concluímos a pesquisa procurando sintetizar as constatações mais significativas e estabelecer considerações com base na análise feita. Nesse sentido, procuramos evidenciar que os editoriais de jornal têm mecanismos acionados, de maneira consciente ou não, pelos produtores do texto para elaborar ideias, rechaçar preconceitos e assumir pontos de vista acerca dos fatos abordados.

Não pretendemos apresentar uma análise exaustiva pelas limitações próprias de qualquer análise. Entretanto, esperamos apresentar resultados coerentes com a proposta que fizemos e, sobretudo, significativos para os estudos do texto.

4 | EDITORIAL E ARGUMENTAÇÃO

A Linguística Textual, até meados da década de 70, em função do conceito de texto, visto como unidade linguística hierarquicamente mais elevada que a frase, preocupou-se basicamente com o estudo dos mecanismos interfrásticos. A maioria dos linguistas, na época, dedicou-se à construção de gramáticas do texto, tendo como objeto de estudo a coesão e a coerência.

Para Koch (2004), a Linguística Textual vem se tornando, na medida em que busca compreender e explicar o texto, um domínio multi e transdisciplinar, resultado de um complexo processo de interação social e também de construção social de sujeitos, de conhecimento e de linguagem. Linguagem que consideraremos, nesta pesquisa, como forma de ação e de interação entre os homens, concordando com Travaglia (1996), quando sintetiza tal concepção de linguagem, como segue:

... a linguagem como forma ou processo de interação. Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e 'falam' e 'ouvem' desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 1996, p. 7)

Nesse sentido, para a realização desta pesquisa, torna-se relevante ressaltar a concepção da linguagem como processo de interação que produz efeitos de sentido entre interlocutores por mostrar aos leitores de jornal que os editorialistas objetivam realizar ações por meio da linguagem. No caso específico deste estudo, a linguagem é tida como meio utilizado pelo enunciador (o editorialista), para estabelecer a interação verbal que se constitui como realidade fundamental da língua.

Segundo Guimarães (1995), na Semântica Argumentativa a argumentação é vista como uma relação de sentidos na linguagem e essa relação não se dá com os objetos, mas orienta para uma interpretação em uma enunciação particular. O autor lembra as considerações da Retórica desde Aristóteles ou as de Platão e afirma que ao lado disso a gramática de Port-Royal foi decisiva para as questões da linguagem.

Koch (1984) afirma que pela linguagem, no processo de interação, procuramos a adesão de nosso interlocutor. Para a autora, os operadores argumentativos têm por função estruturar os enunciados em textos, orientando o sentido dos textos em uma dada direção.

Ducrot (1981) assevera que a marca da relação argumentativa pode ser encontrada na própria estrutura semântica. Para ele, na língua existem formas que, ao serem usadas, marcam a própria enunciação do enunciado.

Na concepção de Ducrot (1989), um morfema **X** é operador argumentativo em relação a uma frase **P** se três condições forem preenchidas: a) pode-se construir a partir de **P** uma frase **P'**, introduzindo-se **X** em **P**, isto é, $P' = P + X$; b) em uma situação de discurso determinada, um enunciado de **P** e um de **P'** possuem valores argumentativos nitidamente diferentes; c) a diferença argumentativa não pode ser derivada de uma diferença factual entre as informações fornecidas pelos enunciados de **P** e de **P'**. Por exemplo, no enunciado “Pedro trabalhou um pouco”, pode-se substituir “um pouco” por “pouco” e construir uma frase **P'**: “Pedro trabalhou pouco”. É necessário dizer que **X** é operador argumentativo se um enunciado de **P** e um enunciado de **P'** permitem conclusões diferentes. Mas as conclusões podem ser idênticas porque tudo depende do que se considera a melhor razão para o êxito. Se o pensamento for de que o trabalho leva ao êxito, toma-se **P** como argumento. Se for de que o trabalho leva ao fracasso porque cansa e irrita, o argumento será **P'**. O pesquisador desenvolve o conceito de “topos” proposto por Aristóteles na tentativa de fornecer condições de explicar os sentidos dos enunciados. Conclui que todo ato de argumentação e toda orientação argumentativa de um elemento semântico implicam que sejam convocados “topoi” graduais e que não se pode utilizar uma língua, na medida em que ela comporta operadores argumentativos, se não se pressupõe “topoi”. Pode-se concluir do exposto que basicamente a argumentação consiste em reforçar a intensidade da adesão. Para isso deve-se recorrer à noção de “lugares” ou “topoi argumentativos”, proposta por Aristóteles. Os “lugares” podem ser definidos como depósitos de argumentos.

Nesse sentido, o estudo dos operadores argumentativos nos editoriais de jornal

nos permitirá analisar de que jeito esses marcadores apresentam os enunciados que introduzem e o efeito de sentido que eles podem causar nos leitores.

A análise proposta enfatiza a importância da linguagem dos editoriais de jornal - principalmente em uma situação comunicativa polêmica - não só para a compreensão dos valores implicados no uso da língua, mas também como recurso que aponta razões plausíveis para a crença na ideia apresentada.

Dado o exposto, fica claro que para desenvolvermos nosso estudo, utilizaremos as contribuições da Linguística Textual e da Semântica Argumentativa, sobretudo nos traços relativos à argumentação e ao significado, aos operadores argumentativos e às técnicas argumentativas. Portanto, torna-se importante apresentarmos, a seguir, alguns aspectos teóricos que tomamos como base de nossas análises e que são pertinentes para o nosso estudo: o editorial de jornal, a argumentação e as técnicas argumentativas.

5 | O EDITORIAL DE JORNAL

O editorial de jornal é produzido por um editor que tem a função de elaborar o texto dissertativo com argumentos baseados em uma ideia central, adequando-o aos valores que a instituição jornalística defende. O texto não é assinado porque trata-se de uma opinião do jornal, por isso é escrito em terceira pessoa, em um espaço que busca conciliar contradições e interesses de diferentes leitores. Tem como tarefa assumir uma posição diante de fatos cotidianos marcantes e polêmicos da atualidade com a finalidade de exortar, analisar, comentar, criticar. Seu objetivo, portanto, é informar e relatar fatos sob sua subjetividade, pois evidencia o posicionamento do canal de comunicação. É um texto de opinião que pode aparecer na página de rosto do jornal ou internamente. De preferência, aborda assuntos polêmicos selecionados de acordo com o que se considera de interesse dos leitores do jornal. Segundo Erbolato (1981),

os jornais mantêm páginas ou seções destinadas a emitir opiniões sobre assuntos em geral, já conhecidos dos leitores, quer anteriormente, quer pela leitura do noticiário do próprio dia. Mas, enquanto a maioria das páginas são dedicadas à apresentação imparcial dos acontecimentos, mostrados apenas interpretativamente, sempre ouvindo todas as partes possivelmente interessadas e sob ângulos diversos, a seção Editorial representa o pensamento do jornal. (ERBOLATO, 1981, p. 113)

A opinião do jornal é veiculada nos editoriais, que em enunciados decisivos realizam uma função textual, porque cumprem o papel social de apresentar um novo argumento ao leitor, na tentativa de convencê-lo e/ou persuadi-lo em relação à validade de sua opinião. Ao defender sua tese, o editorialista usa uma série de argumentos para construir o editorial, partindo de ideias organizadas e relacionadas umas às outras. Nos enunciados que direcionam a argumentação do editorial, estão presentes operadores argumentativos, marcas linguísticas que podem atuar como

reforço ao ponto de vista que está sendo defendido.

Acreditamos que o editorialista, ao expressar a opinião do jornal a respeito do assunto de que trata, tem por finalidade fazer o leitor aderir seu ponto de vista. Para isso, busca despertar nele reflexões sobre as perspectivas propostas, na tentativa de conduzir o leitor a uma determinada conclusão. E o faz a partir de argumentos que conduzem ao posicionamento adotado pela instituição jornalística. Embora sejam características comuns a todos os textos de opinião, salientamos que o editorial é um texto argumentativo que se fortalece como formador de opinião pelo lugar/ espaço que ocupa, pelo poder que a palavra impressa pode exercer ou não sobre o leitor e porque aborda questões atuais e polêmicas que envolvem a adesão ou não da sociedade.

Perelman & Olbrechts-Tyteca (1999) definem como textos argumentativos todos aqueles que objetivam fazer o outro mudar de postura, acreditar no que está sendo dito, ou então, fazer o que está sendo proposto. Isto é, fazer com que o outro mude o seu modo de pensar ou de agir. Por esse motivo, tomamos como referencial o Tratado da Argumentação de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1999) com o objetivo de abordar em nossa análise as técnicas argumentativas que têm como finalidade obter a adesão do interlocutor. E no campo da Nova Retórica, ressaltamos a contribuição de Aristóteles no resgate e valorização da lógica do verossímil, pois ela distingue um dos campos de aplicação do raciocínio humano que se assenta em premissas prováveis e controversas.

6 | ARGUMENTAÇÃO

A origem do termo argumento é latina, vem de *argumentum*, que tem como tema *argu*, cujo sentido é fazer brilhar, idêntico ao que aparece em *argúcia*, *arguto*. A argumentação, segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (1999), consiste na ação que se propõe a modificar um estado de coisas que já existem. A argumentação seria, pois, o ato de persuadir, de provocar uma escolha.

No editorial, como a intenção é manter a objetividade para que o texto seja persuasivo, a tarefa do grupo responsável pelo editorial é levar o leitor a adotar o mesmo ponto de vista, sensibilizando-o a se comportar na sociedade e atuar de acordo com os princípios e concepções defendidas por ele. Esse é um poder que o jornal tem e pode exercer ou não sobre seus leitores.

Dessa forma, os argumentos selecionados pelo locutor funcionam como fatores decisivos para a credibilidade do leitor. Por esse motivo, acreditamos que os operadores argumentativos estejam introduzindo, na maioria das vezes, determinados enunciados dos editoriais de jornal com o objetivo de fortalecer ainda mais a argumentação.

7 | TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS

As técnicas argumentativas são fundamentos que relacionam as teses de adesão inicial e a tese principal. Tratar de argumentação implica tratar de critérios relacionados à probabilidade do saber estabelecido e do que virá a ser instituído, isto é, à formação de opinião própria.

A necessidade da formação de opinião, em situação típica de argumentação coloca em pauta a ação da opinião, elemento designador daquilo em que se acredita.

A possibilidade de apresentar a opinião do jornal, por meio dos editoriais, abre possibilidades para o trabalho com a argumentação, ou melhor, para uma expressão mais autêntica sobre questões efetivas.

Para que as pessoas se entendam ao falar ou escrever é preciso agir retoricamente, ou seja, utilizar uma linguagem que as faça atingir os objetivos pretendidos na comunicação. Por esse motivo, são usadas técnicas de argumentação em que os argumentos produzidos podem ser verdadeiros ou não para justificar o ponto de vista adotado e fazer com que ele seja aceito, ou então para fortalecer ainda mais posições já aceitas.

Quanto às técnicas de argumentação, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999) destacam que o discurso persuasivo produz efeitos de sentido no enunciatário. Por esse motivo, pretendemos relacionar as técnicas argumentativas às funções que os operadores exercem nos editoriais. Esses aspectos nos interessam para a compreensão do papel argumentativo desses operadores. Refletiremos, ainda que de forma delimitada, sobre questões de natureza retórica e discursiva na análise que apresentaremos mais adiante.

O ato retórico pode se constituir, por exemplo, do critério pragmático (ou de efeito). É desse critério que vamos tratar em nossas análises. No critério pragmático a retórica é vista como ação persuasiva que envolve efeitos pretendidos a partir das intenções do orador, de sua capacidade de reforçar valores de um auditório ou mudar sua opinião.

Entendemos o discurso retórico como aquele que propõe uma visão da realidade a partir das necessidades do orador e dos interesses de seu auditório. Nesse sentido, a qualidade da argumentação é uma estratégia do orador que deve auxiliá-lo para que tenha a adesão do auditório e que haja credibilidade em sua argumentação. Dessa forma, a função retórica contribui para enfatizar os interesses do auditório e também para reforçar a opinião de um determinado grupo. Ela pode, assim, usar certos recursos para garantir a eficácia da comunicação.

Na constituição da opinião, de acordo com postulados preconizados por Aristóteles e retomados por Perelman e Olbrechts-Tyteca (1999), procede-se à divisão das técnicas argumentativas que compreendem dois grupos principais: as que utilizam argumentos quase-lógicos (que se preocupam com “verdades” para o homem em geral) e as que trabalham com argumentos baseados na estrutura do

real (que não estão ligados à descrição objetiva dos fatos, mas a opiniões relativas a eles).

Os argumentos quase-lógicos apoiam-se em princípios lógicos, em premissas pré-existentes. Os argumentos baseados na estrutura do real têm seus princípios nas experiências, nas relações reconhecidas entre as coisas. Restringimos nosso estudo a esses argumentos, por atenderem ao propósito de análise que objetivamos.

7.1 Argumentos quase-lógicos

1) *Comparação* – a argumentação que parte da comparação coteja vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro. Por isso, esse argumento se distingue tanto dos argumentos de identificação, quanto dos por analogia. As comparações podem ser por oposição (pesado e leve), por ordenamento (o que está mais pesado que) e por ordenação de quantidade (por exemplo, pesagem por meio de unidades de peso).

2) *Compatibilidade/ Incompatibilidade* – ao usar essa técnica, a pessoa que argumenta tem por objetivo demonstrar que a tese de adesão inicial, com a qual o auditório concordou previamente, é compatível ou não com a tese principal.

3) *Regra de Justiça* – esse argumento é fundamentado no tratamento idêntico a seres e situações que façam parte de uma mesma categoria.

4) *Retorsão* – é uma réplica feita a partir dos próprios argumentos do interlocutor.

5) *Ridículo* – esse argumento consiste em criar uma situação irônica, quando da adoção, de forma provisória, de um argumento, extraindo dele todas as conclusões, por mais absurdas que sejam.

As definições, usadas como técnicas argumentativas, podem ser:

a. *Lógicas* – possuem uma definição própria que a distingue de todas as outras.

b. *Expressivas* – não têm compromisso com a lógica, dependem de um ponto de vista.

c. *Normativas* – indicam o sentido que se quer dar a uma palavra em um discurso e dependem de um acordo feito entre o locutor e o auditório.

d. *Etimológicas* – são fundamentadas na origem das palavras.

7.2 Argumentos fundamentados na estrutura do real

6) *Pragmático* – esse argumento se fundamenta na relação de dois argumentos sucessivos por meio de um vínculo causal. O argumento pragmático é a consequência nessa relação.

8) *Desperdício* – é um argumento que consiste em dizer que uma vez que um trabalho foi iniciado, é preciso que seja concluído para não se perder o tempo

e o investimento.

9) *Exemplo* – essa argumentação acontece quando há a sugestão da imitação das ações de outras pessoas, que podem ser célebres, membros da família, conhecidas, cuja conduta é admirada.

10) *Ilustração* – a ilustração possui como função reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que podem esclarecer o enunciado geral.

11) *Modelo/Antimodelo* – o argumento pelo modelo é uma variação da argumentação pelo exemplo. A argumentação pelo antimodelo fala naquilo que deve ser evitado.

12) *Analogia* – esse argumento utiliza como tese de adesão inicial um fato que possui uma relação analógica com a tese principal.

13) *Autoridade* – é o argumento que utiliza atos ou juízos de uma pessoa ou de um grupo de pessoas como meio de prova a favor de uma tese. Na maioria das vezes, o argumento de autoridade, em vez de constituir-se como a única prova, pode completar uma rica argumentação. Então, quanto mais importante e bem aceita é a autoridade, mais importante são suas palavras.

Cabe-nos ressaltar que, sendo o editorial uma forma de expressão do jornal que tem o poder de usar argumentos com intenções de levar o leitor a concordar com a opinião veiculada, a análise das técnicas argumentativas que utiliza na sua comunicação, aliada ao uso dos operadores argumentativos, pode apontar seus efeitos de sentido.

7.3 Argumentando nos editoriais - análise e resultados

A investigação que fizemos encontrou e considerou os seguintes grupos de operadores indicados com seu papel básico:

1º grupo - *além disso, além de, e, também, ainda, e se* (operadores que acrescentam mais um argumento que passa a ser decisivo, quando há duas (ou mais) escalas orientadas no mesmo sentido, introdutores de mais um argumento a favor de uma determinada conclusão ou marcadores de tempo)

2º grupo - *até* (operador que estabelece a hierarquia dos elementos em uma escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão, ou então o mais fraco, deixando subentendido que existem outros mais fortes)

3º grupo - *mas, porém* (assinalam uma oposição entre argumentos implícitos ou explícitos)

4º grupo - *portanto, só então* (apontam a conclusão a argumentos apresentados anteriormente)

5º grupo - *afinal, pois* (introduzem um ato de justificativa ou explicação ao enunciado anterior, estabelecem uma relação de causa/consequência)

6º grupo - *tanto que* (operador que serve para estabelecer relações de

comparação entre elementos, tendo em vista uma conclusão)

7º grupo - *já, menos de* (marcadores de tempo ou mudança de estado)

8º grupo - *se* (marcador de condição)

9º grupo - *naturalmente, comprovadamente* (advérbios de atitude que têm como função esclarecer, confirmar ou enfatizar um ato de asserção anterior ou posterior)

10º grupo - *por exemplo* (operador que estabelece relação de especificação e/ou exemplificação)

11º grupo - *como* (operador que exprime uma relação de conformidade)

12º grupo - *nem* (marcador que exprime uma relação de negação)

Como podemos detectar nos editoriais transcritos no próximo item, há uma alta frequência de uso de operadores no gênero textual editorial de jornal. Isso pode significar que essa categoria de texto precisa orientar bem o leitor para a conclusão a que deve chegar e, ainda, de acordo com Agustini (informação verbal*²) achar/ter a impressão de que chegou a essa conclusão porque raciocinou por conta própria; daí advindo a logicidade da argumentação.

Expomos, a seguir, como se dá o processo de argumentação, em relação às técnicas argumentativas usadas.

8 | ANÁLISE DAS TÉCNICAS ARGUMENTATIVAS EM TRÊS EDITORIAIS DO CORPUS

Para a presente fase da análise, transcrevemos e analisamos três editoriais, um de cada jornal e todos três referentes ao mesmo assunto: a votação, pela Câmara dos Deputados, da Lei de Biossegurança.

Procuramos evidenciar neles tipos de argumentos, cujos esquemas argumentativos têm como base os estudos de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1999) e apresentar as funções dos operadores argumentativos como correspondentes aos lugares da Retórica.

A Retórica, na concepção de Aristóteles, trata de questões que de algum modo são da competência de todos os homens, na medida em que se empenham, dentro de determinados limites, a defender uma tese, em apresentar uma defesa ou uma acusação. Na ótica de Aristóteles, à Retórica cabe descobrir os meios que, relativamente a qualquer argumento, podem levar à persuasão de um determinado auditório. No raciocínio retórico, as premissas são extraídas de certos lugares (ou topos) que se estendem a todos os temas, pois são gerais, como o lugar da quantidade, do preferível, o lugar da proporção, o lugar da causa e do efeito, e outros; ou que se constituem de determinados temas que funcionam como verdades particulares, aceitas por todos. A tarefa da Retórica é, conforme assinalou Lopes

2. Consideração tecida pela Prof^a Dr^a Carmen Lúcia Hernandes Agustini, durante o exame de qualificação da dissertação “Um estudo do uso de operadores argumentativos no gênero editorial de jornal”, realizado na Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

(2005), persuadir, convencer, agradar, manipular ideias com a finalidade de aceitação, descobrir as intenções de quem fala ou escreve, atribuir razões ao seu dizer.

Nessa análise, vamos circunscrever o sentido de Retórica àquele reservado aos estudos das técnicas discursivas, que correspondem aos atos e aos fatos enquanto mecanismos utilizados na língua para harmonizar seus interesses com os dos outros, por meio de raciocínios argumentativos, com a finalidade de persuadir. Nesse sentido, consideramos ser de fundamental importância para o orador começar por conhecer quais as teses e os valores inicialmente admitidos por seu auditório, pois eles deverão constituir o ponto de partida do discurso.

As análises que fizemos levam-nos a acreditar que os editoriais jornalísticos atestam a ideologia de cada jornal a que pertencem, e o fazem por meio de técnicas argumentativas adotadas pelos seus autores com a finalidade de persuadir. Fato que nos permite evidenciar que existe um *ethos* cultural (conjunto dos traços de caráter que o orador deve revelar ao auditório para causar boa impressão), constituído para o editorial e que as interpretações que fazemos dos argumentos estão condicionadas aos topói (lugares retóricos) e à formação do sujeito-histórico-social.

Consideramos o *ethos*, nos editoriais, conforme Reboul (1998), como o caráter (psicológico) dos diferentes públicos, aos quais o orador deve adaptar-se. Para o autor o *ethos* diz respeito ao orador, *pathos* ao auditório, o *logos* à argumentação propriamente dita do discurso. Assim, um discurso é retórico quando, para persuadir, alia a argumentação ao seu componente oratório.

Segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (1999), para fundamentar valores e hierarquias ou reforçar a intensidade da adesão que os lugares retóricos suscitam, é permitido relacioná-los com outros valores ou hierarquias para consolidá-los ou recorrer aos topói (lugares). Para Reboul (1998), a leitura retórica é um diálogo. Mesmo que ela não tenha como objetivo dizer que o texto tem ou não tem razão, ela não é neutra, pois faz juízos de valor, mostra que tal argumento é forte ou fraco, que tal conclusão é legítima ou errônea.

Sendo assim, passemos à análise de argumentos usados no primeiro texto selecionado:

TEXTO 1

Contra o tempo

Um argumento habitualmente usado pelos oponentes do emprego de células-tronco embrionárias no tratamento de uma série de doenças é que a cura por esse tipo de terapia, longe de estar ao alcance da mão, não passa de uma duvidosa possibilidade. Esse raciocínio em si não é convincente: *afinal, se é distante a perspectiva de encontrar tratamento eficaz para doenças hoje incuráveis, isso não pode justificar o abandono das pesquisas. Além disso*, a argumentação acaba de sofrer um golpe devastador com a notícia procedente da Itália, de que um menino de 5 anos de idade foi curado de uma forma de anemia potencialmente fatal, a talassemia, com células-tronco extraídas da placenta de seus irmãos gêmeos recém-

nascidos.

Nesse caso, *naturalmente*, não estavam em jogo as complexas questões éticas relativas à retirada de células-tronco de embriões, que morrem no processo. *Mas* esta foi uma situação singular, que não pode ser repetida à vontade; a utilização de células embrionárias continua a ser o ponto-chave do debate. *Tanto que* na Inglaterra, que tem estado na vanguarda nas pesquisas e na legislação sobre a matéria, os pais de um menino que sofre *também* de uma forma rara e potencialmente letal de anemia foram autorizados a produzir e selecionar 12 embriões especificamente para extrair células-tronco geneticamente compatíveis com a criança.

Como se vê, bem mais rapidamente do que se esperava a situação está passando dos debates e estudos teóricos para a prática médica. O que *ainda* há pouco era classificado de vaga promessa *já* começa a dar resultados concretos notáveis.

Essa mudança de panorama deixa claro *também* que a Lei de Biossegurança não pode ficar indefinidamente parada no Congresso Nacional. Os parlamentares precisam atentar para o fato de que as células-tronco *já* estão começando a produzir curas, e criar condições para que os pesquisadores brasileiros possam trabalhar sem impedimentos.

Temos *comprovadamente* competência científica suficiente para acompanhar os países mais desenvolvidos nessa área. *Mas* corremos o risco de ficar para trás se faltar o devido amparo da legislação.

(Jornal *O Globo*, Ano LXXIX, nº 25967, Rio de Janeiro, 10 set. 2004. Editoriais, p. 7.)

No texto 1 observamos a presença de 14 (quatorze) operadores argumentativos. Nele discute-se a questão da Lei de Biossegurança, enfatizando-se a importância da retirada de células-tronco de embriões para pesquisas.

No primeiro parágrafo do texto, o enunciador cita um argumento contrário à sua opinião. Em seguida, afirma que o argumento não é convincente, usando em um primeiro momento o operador *afinal* para justificar a afirmação que fez antes. A seguir, usando o operador *se* para evidenciar sua tese (ideia defendida), afirma que o fato de ainda não ser possível a cura por meio do emprego de células-tronco embrionárias, não é argumento para o abandono das pesquisas. Ao finalizar o parágrafo, usa o operador *além disso* para introduzir mais um argumento com a finalidade de comprovar a invalidade da argumentação que está criticando.

O editorialista discorda da visão das pessoas que se opõem ao emprego de células-tronco embrionárias no tratamento de doenças. A escolha do *se* introduz a explicação que o editorialista julga necessária para o convencimento do leitor (seu auditório). No período seguinte do texto, quanto ao lugar da argumentação, conforme Aristóteles concebe, o editorialista, buscando a adesão do auditório, cita um caso particular de cura como *argumento por ilustração*. Esse argumento possui como função reforçar a adesão a uma regra conhecida e aceita, fornecendo casos particulares que podem esclarecer o enunciado como um todo. Torna-se importante

ressaltar que o argumento por ilustração não depende de adesão à regra, ele pode ser duvidoso, mas deve impressionar a imaginação para se impor à atenção.

No segundo parágrafo do texto, o editorialista comenta, introduzindo a ideia, por meio do operador *naturalmente*, que o menino só foi curado porque não estavam em jogo questões éticas. Em seguida, para reforçar sua tese inicial (de que as pesquisas com células-tronco devem ser permitidas), ele usa o operador *mas*, e lançando mão do *argumento por compatibilidade/incompatibilidade* afirma que a não utilização de células-tronco continua a ser um entrave para a cura de doenças, ou seja, o debate sobre questões éticas tem que acabar porque o uso das células-tronco, comprovadamente, é eficaz. Depois, com o uso dos operadores *tanto que* e *também* o editorialista usa o *argumento por ilustração*, ao fornecer um caso particular ocorrido na Inglaterra para tentar comprovar o que ele defende como melhor solução.

No terceiro parágrafo do texto, o editorialista inicia o parágrafo usando o *como* com valor de conformidade para tentar comprovar que a situação já está mudando. Usa o operador *ainda* para introduzir o argumento que considera mais forte para causar no leitor a adesão à sua tese e para finalizar a argumentação, assinala a mudança de estado, usando o operador *já* para afirmar que os resultados são notáveis.

Continua, no quarto parágrafo, a valorizar o efeito do emprego das células-tronco para a sociedade. Nesse sentido, o editorialista organiza seu raciocínio pelo *argumento pragmático* (que se fundamenta na relação de dois argumentos sucessivos por meio de um vínculo causal), que permite a ele apreciar a proposta das pesquisas com células-tronco como um ato favorável à cura de doenças, já que pôde ilustrar no texto essa afirmação. Escolhe, para justificar seu ponto de vista, as seguintes marcas linguísticas: *ainda* e *já*. E não deixa de, ao finalizar o texto, com o uso de *comprovadamente*, talvez por acreditar que conseguiu, com as ilustrações que fez, a adesão de seu “auditório”, seguido de *mas*, deixar uma opinião, um ponto de vista: o de que corremos o risco de ficar para trás se a lei não permitir que as pesquisas sejam realizadas.

O posicionamento do editorialista revela um raciocínio concebido em função de suas consequências, que nesse caso são os resultados concretos notáveis da utilização das células-tronco embrionárias e o possível atraso da ciência no Brasil.

Nesse sentido, podemos observar que o editorial está imbuído, como Reboul (1998) afirma, da importância do *ethos*, pois o editorialista manifesta de forma confiante seu ponto de vista, porque sabe que pode contar com a credibilidade do auditório. Sabemos que sem essa confiança, sejam quais forem seus argumentos, não há a menor possibilidade de persuasão. Daí vem a importância de, cada vez mais, não só nos jornais, mas em outros meios de comunicação, o conhecimento do auditório não poder ser ignorado pelo orador.

Notamos que a construção retórica do discurso, nesse editorial, exigiu que os argumentos fossem sustentados por “provas”, baseadas em julgamento de valor

retórico da legitimação.

Passemos à leitura e análise da argumentação no segundo texto:

TEXTO 2

Avanço para a ciência

São bem-vindas as emendas introduzidas pelo senador Osmar Dias (PDT-PR) no projeto da Lei de Biossegurança que tramita no Senado. Elas permitem a pesquisa com células-tronco embrionárias, que está na base da terapia celular e da chamada clonagem terapêutica. Na versão do projeto que veio da Câmara, por força dos lobbies evangélico e católico, esse tipo de investigação foi, para efeitos práticos, proibido.

As terapias que usam células-tronco são uma das principais promessas da ciência para o tratamento de diabetes, mal de Parkinson e outras doenças degenerativas, *além de* trazer a perspectiva de que, um dia, laboratórios possam desenvolver órgãos para transplantes.

O princípio geral é o de que células-tronco embrionárias conservam a capacidade de converter-se em qualquer tipo de tecido, de pele a ossos. A objeção religiosa deve-se ao fato de que, para obter as células-tronco, é necessário destruir embriões na fase de blastocistos -um aglomerado de cerca de uma centena de células. *Já* existe algo como 20 mil embriões nessas condições congelados em clínicas de fertilidade. Muitos deles serão destruídos de qualquer forma, *pois* são sobras de processos de fertilização *in vitro*.

As alterações propostas *ainda* ficam aquém do desejável, ao não prever, *por exemplo*, a possibilidade de que, no futuro, células-tronco embrionárias sejam produzidas a partir de tecidos do próprio paciente, contornando assim o problema da rejeição. Não há dúvida, *porém*, de que o substitutivo agora aprovado na Comissão de Educação do Senado representa um enorme avanço em relação ao texto anterior.

Não se preveem maiores problemas para o projeto ser sancionado pelo Senado, hipótese em que voltaria à Câmara - onde se concentram os lobbies contrários. *Portanto*, se o governo não se mobilizar para garantir a pesquisa com células-tronco, o país corre o risco de ser condenado ao atraso numa área vital da ciência.

(Jornal *Folha de S. Paulo*, Ano 85, nº 25524, São Paulo, 11 ag. 2004. Editoriais, p. 2.)

Ao ler o texto, que possui 08 (oito) operadores argumentativos, percebemos que no início o editorialista considera “bem-vindas” as emendas do projeto a favor de pesquisas com células-tronco embrionárias, que se encontram na base da terapia celular e da clonagem terapêutica. Ainda no primeiro parágrafo do texto, ele informa que, na versão do projeto que veio da Câmara, a investigação foi proibida. Podemos notar que até aquele momento nenhum operador argumentativo fora usado.

Em seguida, ao iniciar o segundo parágrafo do texto, para reforçar a afirmação de que as terapias com células-tronco são uma das principais promessas da ciência, o editorialista usa um operador argumentativo: *além de*. Esse operador exerce a função de adicionar um argumento para uma conclusão, ou seja, é usado como estratégia argumentativa que busca levar o leitor à adesão da tese inicial: de que

as pesquisas precisam ser viabilizadas. O emprego do operador *além de* aciona a justificativa que torna mais significativa a adesão do leitor à opinião que o editorial encerra, característica do *argumento pragmático*, cuja função é reforçar a adesão.

Os operadores *já e pois*, são usados para introduzir o *argumento por ilustração*, já que apresentam um dado estatístico sobre o uso de células de embriões em clínicas de fertilização. A tese de adesão inicial é retomada no quarto parágrafo, quando há a afirmação de que as alterações *ainda* ficam aquém do desejável. O uso de *por exemplo* serve para introduzir a opinião do editorialista, o seu ponto de vista sobre as propostas que ainda estão aquém do desejável. No período seguinte, o editorialista continua a expor suas ideias, elegendo o operador argumentativo de oposição, *porém*, para novamente apontar a certeza de que o substitutivo aprovado no Senado representa um enorme avanço.

Ao concluir seu raciocínio, no último parágrafo do texto, por meio dos operadores, *portanto e se*, introduz o argumento que pode levar o leitor a refletir sobre a necessidade da adesão às pesquisas para que o país não fique atrasado cientificamente. Nota-se, pelo emprego do operador condicional *se*, que o editorialista pressupõe que o governo pode estar atrapalhando o avanço da ciência. Esses indícios nos remetem novamente ao *argumento pragmático*.

Os argumentos apresentados têm uma intenção: levar o leitor a acreditar que é preciso avançar nas pesquisas, como o próprio título do editorial já indica.

Vimos em Perelman & Olbrechts-Tyteca (1999), que o ato retórico serve para fazer alguém mudar de ideia, como também para fortalecer posições já existentes, para reforçar e fortalecer a opinião que todos já formaram sobre determinada ideia. Nesse sentido, a análise revela que o discurso apresentado pelo editorialista procura reafirmar a posição de um determinado grupo cultural que ele parece conhecer bem.

Vejamos a argumentação no terceiro texto:

TEXTO 3

A questão dos transgênicos

Depois de repetir, *mais de* uma vez, que não assinaria medida provisória para facilitar o início do plantio da safra de 2004-2005 de soja transgênica, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva efetivou o ato. *Até* parece que ninguém sabe que há mais de seis anos os sojicultores estão adquirindo sementes modificadas nas fronteiras do País, em especial os gaúchos. O texto da medida provisória é simples, a fim de não colidir com a Lei de Biossegurança, que *ainda* depende de votação na Câmara dos Deputados, para *só então* ir à sanção presidencial.

Foi a terceira vez em *menos de* dois anos que se recorre a esse mecanismo para liberar a venda de soja modificada e permitir o plantio da safra. O que se constata, *portanto*, é que, no embate entre o ministro da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Roberto Rodrigues (abertamente a favor), e a sua colega do Meio Ambiente, Marina Silva (explicitamente contra), o primeiro acabou vitorioso, sem se discutir realmente se a soja transgênica é 100% segura

para a saúde humana e se exerce alguma influência negativa, ecologicamente. A dúvida *nem* é cabível, *pois* todo mundo sabe – até o mais humilde lavrador no Alto Amazonas – que a monocultura é prejudicial ao meio ambiente e pode comprometer a própria natureza.

O problema foi resolvido temporariamente – mal resolvido, diga-se de passagem –, *mas* nada indica que chegou ao fim o longo debate que vem sendo deixado de lado, por altos interesses das multinacionais das sementes e do agrotóxico. Um ministro (não identificado) do Supremo Tribunal Federal (STF) disse que não se pode reclamar da demora de uma decisão judicial. E acusa a Justiça de autismo, quando analisa o caso. Deu como exemplo a decisão do Tribunal Regional Federal (TRF): os desembargadores reconheceram a competência da CNTbio para liberar o plantio dos transgênicos da linha Roundup Ready (favorável à Monsanto). *Mas* os mesmos desembargadores mantiveram a proibição da soja da multinacional. Uma questão que não podia demorar tanto acabou confundindo o meio rural. Parcela ponderável teme que o Brasil pode perder mercado na União Europeia, que historicamente não permite a comercialização de grãos geneticamente modificados em sua jurisdição e insistem que o Brasil deve manter o plantio tradicional. Agora, vão exigir que a soja transgênica seja identificada com embalagem especial, com advertência em letras garrafais, para não ser confundida com a natural. Quem sabe dos métodos aplicados nesse mercado altamente competitivo pode imaginar que não será difícil contaminar plantações tradicionais. Se é público que há contrabando de sementes, tudo o mais é livre, lamentavelmente. A previsão é que a produção de soja, com o reforço das sementes modificadas, será de 65 milhões de sacas na safra a ser colhida em 2005.

(Jornal *Estado de Minas*, nº 22939, Belo Horizonte, 18 out. 2004. Editoriais, p. 2.)

Nesse texto temos 14 (quatorze) operadores argumentativos. Ele se inicia com a narrativa de um fato intrigante: que o presidente Lula assinou a medida provisória para facilitar o início do plantio da safra 2004-2005 de soja transgênica. E usa, para contar o fato, o operador que estabelece relação de proporção *mais de* para causar no leitor o efeito de sentido da perplexidade diante do fato de que, mais uma vez, o governo é obrigado a assinar uma medida provisória.

A afirmação introduzida pelo operador argumentativo *até*, de que há mais de seis anos os sojicultores estão adquirindo sementes modificadas nas fronteiras do País, em especial os gaúchos, constitui-se como um argumento *por ilustração*.

O segundo período do texto - que chega a ser irônico - é introduzido pelo operador *até*. Esse operador assinala um argumento que dá prosseguimento à declaração feita anteriormente, reforçando-o e objetivando persuadir o leitor a aderir à ideia defendida de que já está passando da hora de regulamentar o plantio da soja transgênica. Em seguida, o editorialista usa os operadores *ainda* e *só então* para apresentar o problema que precisa ser solucionado: a aprovação da Lei de Biossegurança.

No segundo parágrafo usa argumentação semelhante à do primeiro. Usa também um operador que estabelece relação de proporção, só que agora *menos*

de, para salientar que a votação precisa ser feita porque já é a terceira vez que se lança, em relação ao assunto, uma medida provisória. Dando continuidade à sua argumentação, o editorialista recorre a *portanto, se, e se, nem, pois* para introduzir argumentos que chamam a atenção do leitor, principalmente para o fato de que discussões importantes sobre a soja transgênica não são preocupações dos ministros da Agricultura e do Meio Ambiente.

É interessante ressaltar aqui que os três textos escolhidos para essa análise tratam do mesmo assunto e só esse abordou fatos tão importantes para o debate que envolve a aprovação da Lei de Biossegurança. Também no último argumento do segundo parágrafo usa-se o operador *até*, que introduz um argumento decisivo sobre a soja transgênica ser segura para a saúde humana ou não: de que todo mundo sabe, *até* o mais humilde lavrador, que a monocultura é prejudicial ao meio ambiente e pode comprometer a própria natureza. O argumento que o operador introduz, novamente, é o da *ilustração*, que pretende persuadir o auditório (o leitor) e fazer com que concorde com o raciocínio do enunciador do texto.

A seguir, o editorialista continua a evidenciar questões em torno da tese defendida. Ele estabelece uma linha de raciocínio baseada em provas que podem justificar sua adesão à tese inicial, como marca de *argumento pragmático*, ainda que de forma difusa.

Os operadores *e* e *mas*, no último parágrafo, introduzem argumentos concretos associados a pontos de vista do editorialista. Esses operadores são usados, ao nosso ver, com o objetivo maior de informar sobre o assunto. E consideramos que essa pode também ser uma estratégia, já que muito antes, desde Aristóteles, acredita-se que levar o auditório a raciocinar junto pode ser uma forma eficaz de conseguir a adesão.

Os discursos, nos três editoriais, ao que parece, foram organizados numa dada situação retórica, cuja identidade é representada nos lugares retóricos, a partir de premissas evidentes para os editorialistas, mas que se constituem como hipóteses. Os lugares retóricos revelam o caráter cultural dos editorialistas e a maneira como procuraram expor seu ponto de vista, partindo do consenso com o auditório.

Em seus enunciados, os editorialistas usam operadores argumentativos que se constituem como manobras discursivas adotadas pelos editorialistas com a intenção de reforçar a persuasão, de causar no leitor a adesão ao ponto de vista que possuem. Cumpre frisar que o discurso formador do editorial tem o poder de direcionar o pensamento do leitor e se encontra imbuído de um caráter ideológico.

Nessa direção, os resultados obtidos indicam a necessidade de uma maior atenção ao estudo das funções que os operadores argumentativos exercem em textos argumentativos e do ensino das estratégias argumentativas pautadas na Nova Retórica, no Ensino Médio. Isso não significa abandonar outros estudos, mas aprimorar os estudos de Língua Portuguesa.

A partir da análise que fizemos, chegamos a confirmações pertinentes em

relação ao uso das técnicas argumentativas nos editoriais e ao efeito de sentido que podem causar no leitor do jornal e, conseqüentemente, na sociedade da qual esse leitor faz parte:

a) que os argumentos, em que se usam operadores argumentativos, apontam uma descrição dos fatos ligada a pontos de vista que chamam a atenção e podem levar à mudança de opinião do leitor e ao abandono do modo como via o tema antes de ler o editorial;

b) que o leitor é visto como alvo que pode ser conduzido a aderir à tese defendida pelo editorialista, reforçada pelo uso dos operadores argumentativos, na tentativa de facilitar as mudanças sociais, tornando-as mais naturais quando ocorrem.

8.1 Editorial, operadores argumentativos e tipos de argumento

Para uma melhor visualização do que ocorreu nos editoriais analisados apresentaremos, a seguir, o resultado do levantamento dos tipos de argumentos encontrados nos editoriais analisados, introduzidos pelo uso de operadores argumentativos. Oportunamente, ressaltamos novamente que os enunciados analisados que contêm os operadores, podem ser analisados de outras maneiras, de acordo com outros planos de delimitação.

Conforme o levantamento que fizemos, chegamos à constatação de que, em relação ao uso das técnicas argumentativas nos editoriais, os temas tratados nos editoriais, em geral, são apresentados a partir do *argumento pragmático*, cuja função é reforçar a adesão pelas conseqüências de algo. Nele o editorialista hierarquiza as relações de causa e conseqüência para sustentar seu ponto de vista na tentativa de persuadir o auditório.

Torna-se importante ressaltar a preferência que os editorialistas do jornal *O Globo* têm pelo uso do *argumento pragmático* – em que o editorialista pode hierarquizar as relações de causa e conseqüência como estratégia para justificar o seu raciocínio.

O segundo tipo de argumento mais usado foi o *argumento por ilustração*. Na verdade, esse argumento precisa impressionar a imaginação do leitor para chamar a atenção. Dessa forma, quanto mais concreto for, mais facilitará a compreensão das teses defendidas pelo editorialista, podendo se tornar mais forte para levar à adesão.

Ao usar o argumento da *compatibilidade/incompatibilidade* com tanta frequência, pois ele é o terceiro tipo de argumento mais usado nos três textos, o editorialista pode ter como finalidade se aliar ao senso comum. Em seguida, após “ser aceito pelo leitor” e até mesmo “ganhar sua confiança”, o produtor do texto pode analisar os fatos tendo em vista o valor do auditório/leitor com a finalidade de, ao tentar convencer o leitor ou fazê-lo concordar com a tese de adesão inicial, tornar-se mais persuasivo. Nesse sentido, é bom lembrar que muitas pessoas não têm opinião

formada sobre certos assuntos, assim as possibilidades de persuasão aumentarão se o editorialista usar argumentos que estejam o mais próximo possível da realidade para que eles possam se constituir como “verdades” para o auditório.

Podemos incluir, entre os argumentos mais usados (*pragmático, por ilustração e por compatibilidade/incompatibilidade*) - responsáveis pela quase totalidade dos argumentos usados, a *definição*. A definição expressiva foi a mais usada, e ela não tem compromisso com a lógica, pois depende de um ponto de vista. Essa técnica argumentativa permite a fixação de pontos de vista como teses de adesão inicial. Aí podemos pensar que para o argumento do editorialista ser aceito ou não, tudo vai depender de sua expressividade. Assim, quanto mais forte for o argumento, maior poderá ser a adesão.

De acordo com o levantamento que fizemos, os quatro argumentos, *pragmático, por ilustração, por compatibilidade/incompatibilidade e definição* são responsáveis pela quase totalidade dos argumentos usados. Isso parece ser bastante significativo quando se trata de caracterizar os editoriais enquanto gênero de base argumentativa.

A partir levantamento feito, objetivamos verificar os efeitos de sentido causados por argumentos introduzidos pelo uso de operadores argumentativos no discurso jornalístico, no leitor e, conseqüentemente, na sociedade. Pudemos observar que:

a) o centro de interesse do leitor do editorial são os temas polêmicos ligados, principalmente, a assuntos políticos, econômicos e aos avanços da ciência bem como das leis que regem a vida humana e as possíveis mudanças que podem ocorrer;

b) os argumentos usados, geralmente descrevem fatos ligados a pontos de vista que podem levar à mudança de opinião do leitor e ao abandono do modo como visualizava as questões relacionadas ao tema antes de ler o editorial;

c) o leitor é visto como alvo que pode ser conduzido a aderir à tese defendida pelo editorialista, reforçada pelo uso dos operadores argumentativos, na tentativa de facilitar as mudanças sociais, tornando-as mais naturais quando ocorrem;

d) o discurso apresentado pelo editorialista procura reafirmar a posição de um determinado grupo cultural que ele já conhece bem;

e) o posicionamento do editorialista revela um raciocínio concebido em função, sobretudo, de suas conseqüências e de fatos que ilustram proposições gerais.

9 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da Semântica Argumentativa e da Linguística Textual, desenvolvemos um estudo da argumentação, investigando o uso de operadores argumentativos nos editoriais de jornal, tendo em vista que eles funcionam como estratégias argumentativas que têm por objetivo levar o leitor a concordar com determinado ponto de vista adotado pelo jornal e apresentado pelo editorialista.

Verificamos que a linguagem do editorial tem características próprias que objetivam chamar a atenção do leitor e induzi-lo a aceitar ou não levar a

tese defendida pelo editorialista, por causa do peso que tem enquanto palavra impressa. Constatamos que o valor argumentativo de uma frase não é somente uma consequência das informações que ela traz, mas dependendo de como ela for construída - comportando diversos morfemas, expressões ou termos - além de informar, pode servir para dar uma orientação argumentativa ao enunciado.

Constatamos ser frequente o uso de operadores argumentativos em editoriais de jornal. Comparando o número de ocorrências de operadores argumentativos por jornal e também os percentuais de operadores encontrados neles, afirmamos que apontam para um similar estilo de escrita. De uma maneira geral, existe um equilíbrio no uso dos operadores argumentativos que funcionam como marcas linguísticas na superfície do texto, contribuindo para tornar a argumentação mais forte e, sobretudo, mais eficaz.

A análise feita permite-nos afirmar que é característica do próprio gênero editorial expressar o ponto de vista do jornal a partir de interesses. Isso pode explicar as escolhas dos assuntos tratados, ou seja, aquilo que estão valorizando mais, o silenciamento diante de certos acontecimentos ou uma importância enorme dada a determinados fatos acontecidos na sociedade. O que nos remete à afirmação que fizemos no início desta pesquisa, de que o que se apresenta escrito é uma espécie de representação da realidade porque passou por um deslocamento. Na verdade, pode levar-nos a perceber que é característica do gênero editorial de jornal recortar fragmentos da realidade e os transferir para o universo do jornal, interpretando a realidade. E, como percebemos nas análises feitas na pesquisa, os editoriais podem conseguir ou não a adesão do leitor, a partir de estratégias que contribuem para a persuasão.

Acreditamos que o estilo de escrita semelhante dos três jornais - *O Globo*, *Folha de S. Paulo* e *O Estado de Minas* - deve-se ao fato de que o editorialista precisa seguir o manual de instruções do próprio jornal para a produção do texto e, ao redigi-lo e editá-lo, precisa tomar decisões que são subjetivas, isto é, que contemplem o modo de pensar e analisar de cada grupo responsável pelos assuntos polêmicos tratados em seus editoriais. Na pretensão de fazer crer que está com a razão, cada grupo apresenta um discurso ideológico influenciado por razões impostas pelo jornal por causa da linha de pensamento adotada enquanto instituição.

A presença de operadores argumentativos nos editoriais mostrou-se de grande importância na fundamentação de valores e hierarquias ou reforço da intensidade da adesão que os lugares retóricos suscitam. Revelou também que o emprego desses termos/marcas não se faz por uma mera escolha, mas, com certeza, tem um objetivo: tornar “mais fortes” as opiniões que devem ser acolhidas pelo auditório (o leitor) que sai, muitas vezes, dizendo a outras pessoas que leu o que está falando e nem se dá conta de que, dessa forma, está não só transmitindo o que leu, mas também está assumindo a “ideia lida” como sua. Isso vai fazendo com que ele “aceite” com maior facilidade as mudanças sociais, econômicas e políticas, ou relacionadas à ciência.

Verificamos que, de acordo com as funções mais frequentes encontradas e introduzidas principalmente pelos operadores *e* e *mas*, as estratégias básicas da argumentação dos editoriais são: *introduzir um argumento apresentado como acréscimo e contrapor argumentos orientados para conclusões contrárias*. Pudemos verificar que o editorialista baseia-se, principalmente, no *argumento por compatibilidade/incompatibilidade*, com a finalidade de considerar opostos para “trazer o leitor para si” e tornar-se mais persuasivo; no *argumento pragmático*, porque pode partir de uma postura de identidade com o auditório que possa contribuir para a persuasão; no *argumento por ilustração* que não depende de adesão à regra, mas deve impressionar a imaginação para impor-se à atenção. Isso permite afirmar que há uma correlação entre os dois tipos de operadores argumentativos mais usados como estratégias básicas da argumentação, que vão somando e se opondo, e os tipos de argumento mais frequentes.

Acreditamos que nosso trabalho tenha atingido os objetivos propostos e tenha contribuído para os estudos linguísticos, porque permitiu verificar a importância do uso dos operadores argumentativos nos editoriais e a relação que têm com as técnicas argumentativas. Isso nos autoriza a ressaltar a necessidade de chamar a atenção dos usuários da Língua Portuguesa para o valor argumentativo dos operadores (daí sua importância para o ensino), e afirmar que parte da força argumentativa dos enunciados encontra-se na dependência deles, independentemente de quais sejam usados.

REFERÊNCIAS

DUCROT, Oswald. *Princípios de Semântica Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. *Provar e dizer: linguagem e lógica*. Tradução de Maria Aparecida Barbosa, Maria de Fátima G. Moreira e Cidmar Teodoro País. São Paulo: Global Ed., 1981.

_____. “Argumentação e topoi argumentativos”. In *História e sentido na linguagem*. Campinas, São Paulo: Cortez, 1989.

ERBOLATO, Mário Lauro. *Jornalismo especializado: emissão de textos no jornalismo impresso*. São Paulo: Atlas, 1981.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. *Estratégias pragmáticas de processamento textual*. In: *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, jan./jun., 1992.

_____. *A inter-ação pela linguagem* (Coleção Repensando a língua portuguesa). São Paulo: Contexto, 2000.

_____. *Introdução à Linguística Textual* (Coleção Texto e Linguagem). São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LOPES, Valdir Luiz. *A formação do professor de língua portuguesa e alguns aspectos retóricos de seu discurso*. São Paulo-SP, Tese de Doutorado/USP, 2005.

PERELMAN, Chaïm & OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação: A nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1998. [orig. 1991].

TRAVAGLIA, Luiz Carlos . *Gramática e interação: uma proposta para o ensino da gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

O PROJETO *EDUCAÇÃO PARA LIBERDADE*, EM CAMPOS BELOS, GOIÁS: UMA ANÁLISE FOUCAULTIANA

Ronivaldo de Oliveira Rego Santos

Mestre em História. Docente da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Campos Belos.

Professor da Rede Municipal de Ensino e Presidente do Conselho Municipal de Educação da mesma cidade. E-mail: roniregogo21@gmail.com

Luciana Nogueira da Silva

Mestra em Educação. Membro do grupo de pesquisa: Currículo: concepções teóricas e práticas educativas (CNPQ). Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás e da Rede Municipal de Ensino. E-mail: luciana.professora.educ@gmail.com

Wanderson Luiz Oliveira

Licenciado em Plena em Letras: Português/ Inglês e respectivas Literaturas, da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Campos Belos – GO. E-mail: wandersonluiz06@hotmail.com

RESUMO: O presente artigo tem como finalidade analisar a educação prisional sob a ótica foucaultina. Com a finalidade de conhecer o projeto “Educação para Liberdade” que materializa a educação nas prisões, no sistema prisional do município de Campos Belos, e compreendo que a educação nesse contexto se desenvolve sob à jurisdição dos Ministérios da Educação e da Justiça, foi realizada uma entrevista com um professor e um agente prisional. O sujeito, a disciplina

e a punição, são categorias analíticas foucaultianas apresentadas e discutidas de modo a compreender o contexto do educar, reeducar e punir nas instituições disciplinadoras aqui discutidas: a escola e a prisão. Além de Foucault (1987), (1979), (2005), (1992) e (2013) a referida pesquisa contou com o embasamento teórico de Gallo; Veiga-neto (2007) e Maeyer (2013), Cunha (2010) bem como as legislações que disciplinam e orientam a Educação nas Prisões.

PALAVRAS-CHAVE: (Re) educar. Sujeito. Disciplina. Punição. Educação nas Prisões.

ABSTRACT: This article aims to analyze the prison education from the perspective foucaultina. In order to know the project “Education for Freedom” that materializes education in prisons in the prison system of the municipality of Campos Belos, and understand that education in this context is developed under the jurisdiction of the Ministries of Education and Justice, It was undertaken an interview with a teacher and a prison officer. The subject, discipline and punishment are Foucauldian analytical categories presented and discussed in order to understand the context of educate, re-educate and punish the disciplinary institutions discussed here: the school and the prison. In addition to Foucault (1987) (1979) (2005) (1992) and (2013) the related research was the

theoretical basis of Gallo; Veiga-Neto (2007) and Maeyer (2013), Cunha (2010) as well as the laws that govern and guide the Education in Prisons.

ABSTRACT: Re-educate. Subject. Discipline. Punishment. Education in Prisons.

1 | INTRODUÇÃO

A educação no sistema prisional tem como objetivo explícito, nas legislações que disciplinam e orientam a reeducação e ressocialização, fazer detento conviver novamente em sociedade. Nesse projeto educacional, habilidades como a leitura, a escrita e resolução de problemas matemáticos, conhecimentos sobre o mundo social e humano são evocados para a justificar os aspectos filantrópicos e humanitaristas vinculados à ideia de objetivo maior, que seria reeducar o detendo para o seu bem e o bem da sociedade.

O que está em jogo aqui é tentar entender as racionalidades que se expressam nesse tipo de projeto de reeducação que aglutina em um mesmo espaço duas instituições totais, a escola e a prisão.

Com a finalidade de discutir a educação nas prisões, este artigo, sob à luz das categorias foucaultianas, analisa o projeto “Educação para Liberdade” a partir percepção de dois sujeitos que lidam com o cotidiano dos jovens e adultos em situação de privação de liberdade. Com esse objetivo foram realizadas entrevistas com um agente prisional e com um professor. A análise dos seus depoimentos foi realizada em diálogo com as legislações que disciplinam e orientam a educação no sistema prisional. Diante disso, cumpre refletir: como reeducar para a liberdade no interior de relações imperativamente disciplinares?

2 | CATEGORIAS ANALÍTICAS FOUCAULTIANAS: O SUJEITO, A DISCIPLINA E A PUNIÇÃO

Foucault assevera *em Sujeito e Poder* que o que sempre esteve em jogo nos seus estudos foi a questão do sujeito. Isto é, como que, no interior das relações de poder e saber, o indivíduo é transformado em sujeito. A isso Foucault (2014) dá o nome de processos de subjetivação. “Esse processo faz dele [indivíduo] um objeto. A separação entre o louco e o homem são de espírito, o doente e o indivíduo em boa saúde, o criminoso e o ‘rapaz gentil’ ilustra essa tendência” (FOUCAULT, 2014, p. 118-119).

Com essa perspectiva Foucault sustenta a ideia de que não há um sujeito soberano, metafisicamente constituído, um ser essencial, e sim um sujeito fabricado, construído e forjado historicamente, em condições específicas e pontuais. Dentre as diversas maneiras de se construir um sujeito, há aqueles lugares mais eficazes, as

instituições: igrejas, manicômios, hospitais, escolas, conventos, prisões, enfim, as instituições, e especialmente as liberais (cf. FOUCAULT, 1987; 2013). Nelas, além do poder exercer-se de maneira mais intensa, produz-se também saberes. Cada uma a seu modo, produz e reproduz o sujeito conforme a ordem, ou se se preferir, a episteme estabelecida (Cf. FOUCAULT, 2000; 2013).

Desse modo, não se trata aqui de estudar o sujeito, até por que, como diria Deleuze (2005), não há sujeito em Foucault. O que se tenta é desvelar quais relações de poder e saber se estabelecem na formação do sujeito criminoso, delinquente, que precisa ser reeducado, para ser vinculado ao princípio normalidade, e como se dá o processo de objetivação e sujeição. Nesse ponto nos deparamos com as noções de punição e de disciplina.

É comum, ainda em nossos dias, as mais variadas formas de punição. Embora ela esteja arraigada em nossa sociedade como um meio de coibir desvios de condutas e ao mesmo tempo como mecanismo de controle social, sua história mostra, especialmente no que diz respeito às prisões, recortes carregados de sangue. Na história das prisões muitas foram as formas de punição, entre elas o suplício. O esartejamento, o castigo na roda entre outros, eram formas de mostrar à sociedade que o preço a se pagar pelo crime é bem superior aos benefícios (cf. FOUCAULT, 1987).

O que está em jogo aqui é discutir como, por meio de uma certa ocultação de todos os processos supliciais e surgimento de uma economia disciplinar, passou-se, nas sociedades modernas, de um castigo, de uma punição estritamente corporal, para uma pedagogia punitiva, que atinja não somente o corpo, mas também alma e a mente. Isso ocorre justamente por que surgem novas modalidades de crime, com a mudanças econômicas e políticas. Diante disso, como problematiza Foucault (1987, p. 89) o indivíduo seria “[...] reensinado. [...] A pena que forma sinais estáveis e facilmente legíveis deve assim recompor a economia dos interesses e a dinâmica das paixões”.

A punição, passa se exercer no interior das relações disciplinares, que age nos detalhes. “Mas mais importante sem dúvida é que esse controle e essa transformação do comportamento são acompanhados – ao mesmo tempo e consequência – da formação de um saber dos indivíduos” (FOUCAULT, 1987, p. 103). Nesse sentido, Saraiva e Lopes (2011, p. 26) destacam que: “A prisão era entendida como uma outra instituição para a docilização dos corpos, recuperando aqueles que não tivessem sido adequadamente normalizados por escolas, fábricas, quartéis”. Mais do que isso,

A prisão tinha como objetivo corrigir os desvios que inviabilizavam a vida social, ensinando aos delinquentes a obediência a regulamentos que ainda não teria sido aprendida. A prisão poderia ser considerada, então, a instituição capaz de corrigir aqueles que a escola não o fizera de modo competente (SARAIVA, LOPES, 2011, p. 26).

Em síntese, quem não se enquadrou na sala de aula agora tem que se enquadrar na cela. O castigo passara a ser considerado um meio de reduzir e combater os desvios (FOUCAULT, 1987). Essa é a função da disciplina, dos castigos e das pedagogias tão comuns nas instituições de privação e nas nossas relações cotidianas, tão bem direcionadas pela disciplina.

A disciplina em Foucault é um conceito polissêmico. O filósofo não descarta a possibilidade da disciplina e nem impele suas críticas a todas as suas formas. Ele problematiza historicamente o conceito e percebe que, a partir da Idade Clássica (Idade Moderna) a disciplina começa a se transformar em elemento fundamental da produção e a se vincular com os saberes de função *psi*, isto é, saberes que tem a pretensão produzirem os sujeitos. Esse processo de institucionalização do poder disciplinar que é profundamente discutido por Foucault. Nosso foco está situado no conceito enquanto poder institucionalizado, enquanto poder disciplinar anatomo-político.

Deve-se considerar que, nesse contexto, a disciplina não é um aparelho e sim uma forma de poder que reside ao mesmo tempo nas instituições, mas também fora delas, pois, o poder transita entre os indivíduos, constitui malhas e teias com muitos poderes, em micropoderes (Foucault, 1987). De modo geral “[...] as sociedades modernas podem ser definidas como sociedades ‘disciplinares’, mas a disciplina não pode ser identificada com uma instituição nem como aparelho [...]” (DELEUZE, 2005, p 35). Mais do que isso, a disciplina é “[...] uma tecnologia, que atravessa todas as espécies de aparelhos e de instituições para reuni-los, prolongá-los, fazê-los convergir, fazer com que se apliquem de um novo modo” (DELEUZE, 2005, p 35).

Nesse sentido, infere-se que o poder está nos indivíduos e são eles que se articulam nas instituições. Deve-se destacar ainda que a disciplina na medida em que age individualmente, também pensa nas multiplicidades. É o próprio Foucault, em *Vigiar e Punir*, quem esclarece a questão:

Mas sob a forma de repetição disciplinar, a colocação em quadro tem por função, ao contrário, tratar a multiplicidade por si mesma, distribui-la e dela tirar o maior número possível de efeitos. Enquanto a taxinomia natural se situa sobre o eixo que vai do caráter a categoria, a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular ao múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dela. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar “celular” (FOUCAULT, 1987, p. 127).

A disciplina se estabelece como um elemento fundamental para as modernas sociedades de controle, de vigilância. Não para simplesmente vigiar ou punir os indivíduos e a coletividade. Ela serve também para difundir saberes que se articulam e tendem a tornar o sujeito cada vez mais cativo, mais dócil, tanto quanto mais útil. Sendo assim, disciplinarizar é “[...] tanto organizar/classificar as ciências quanto domesticar os corpos e as vontades. (GALLO; VEIGA-NETO (2007, p. 9).

Se a disciplina em Foucault é um meio de exercer o poder sobre os indivíduos e ao mesmo tempo em os puni, o sistema prisional é o lugar por excelência da junção entre sujeição, disciplinamento e punição. A educação é tanto um dispositivo disciplinar para reeducar quanto para deixá-lo mais dócil, mais maleável. Ao frequentar as aulas o preso tem como recompensa a redução da pena. Se o preso aceita as regras, se sujeita às normas disciplinadoras deste sistema, então é recompensado por isso.

3 I INSTITUIÇÕES DISCIPLINARES: DO EDUCAR AO REEDUCAR

A escola, assim como a prisão, é uma instituição disciplinar. Segundo Foucault (1987, p. 173) a “disciplina fabrica [...] corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. Como instituição disciplinar, os rituais escolares têm objetivos disciplinares, e os processos para alcançar tais objetivos que se desenvolvem na escola é um ensaio, se comparado à prisão. O aluno deve aprender, tem a opção de aprender a seguir regras, mas na prisão não há opção, as regras disciplinares são impostas. A escola, como a prisão, é uma instituição que vigia, é um aparelho disciplinador.

A Educação nas prisões se configura como uma instituição disciplinar (escola) dentro de outra instituição disciplinar (prisão). Nessa perspectiva deve-se dar razão a Foucault (1987, p. 171), quando assevera que “na essência de todos os sistemas disciplinares, funciona um pequeno mecanismo penal”.

A educação no âmbito prisional, apesar de se desenvolver fora da escola, é organizada também pelo Ministério da Educação conjuntamente com Ministério da Justiça. Esse modelo atende a um público de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, condenados pelo poder judiciário, considerados pelo senso comum como inimigos da sociedade. Não obstante suas peculiaridades, este modelo de educação, acaba se enquadrando como uma modalidade da Educação Básica, com a premissa de lidar com um indivíduo desviante já sob o poder da justiça.

Efetivamente a infração lança o indivíduo contra todo o corpo social; a sociedade tem o direito de se levantar em peso contra ele, para puni-lo. Luta desigual: de um só lado todas as forças, todo o poder, todos os direitos. E tem mesmo que ser assim, pois aí está representada a defesa de cada um. Constitui-se assim um formidável direito de punir, pois o infrator se torna o inimigo comum. Até mesmo pior que um inimigo, é um traidor, pois ele desfere seus golpes dentro da sociedade (FOUCAULT, 1987, p. 86).

Sendo um indivíduo infrator, traidor, violador dos direitos do outro, condenado a cumprir como pena pelos seus delitos a privação de sua liberdade, a educação é um direito de todos, como institui a Constituição Federal, em seu Art. 205, “A educação, direito de todos [...] visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Um direito, portanto, dos presos na mesma medida que é direito dos demais indivíduos que são atendidos pela a Educação Básica.

Aos que violaram as regras da sociedade o EJA no âmbito das prisões é a possibilidade de educar-se novamente. A reeducação neste contexto é apresentada como um caminho para a liberdade, como inspira o nome do projeto desenvolvido no Brasil pela UNESCO (2006) “Educando para a liberdade”. A reintegração à sociedade também é apontada nas diretrizes do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional quando desafia obter a “promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação” (BRASIL, 2011, p. 01).

A modalidade de educação que se desenvolve nas prisões, a Educação de Jovens e Adultos, segundo o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional é o formato para atender aqueles não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos por si já se configura uma etapa da educação destinada a compensar o indivíduo que na idade certa não teve a oportunidade de concluir a Educação Básica. No âmbito prisional esta modalidade da educação traz uma responsabilidade bem maior no que diz respeito ao ressarcimento educacional desses jovens e adultos. Além da finalidade de sua gênese de reparar, educar aqueles que já deveriam ter sido educados na idade certa, ainda tem o objetivo de “educar para a liberdade”, de reeducar, de ressocializar, reintegrar, etc.

A educação nas prisões se desenvolve embasada pelas Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais aprovada pela Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010, que se refere aos presos como “jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais”. O artigo 3º, inciso I dessa legislação disciplina que “é atribuição do órgão responsável pela educação nos Estados e no Distrito Federal (Secretaria de Educação ou órgão equivalente) e deverá ser realizada em articulação com os órgãos responsáveis pela sua administração penitenciária” (BRASIL, 2010, p. 02). Assim a educação que se desenvolve nas prisões é responsabilidade do Ministério da Educação e do Ministério da justiça. Este último por meio da Resolução nº- 03, de 11 de março de 2009 institui as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais, educação esta que também deve realizar-se considerando a Lei de Execução Penal, lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.

4 | O PROJETO *EDUCANDO PARA A LIBERDADE* EM CAMPOS BELOS

O projeto *Educando para a Liberdade* em Campos Belos é uma extensão, por assim dizer, do projeto que se desenvolve no âmbito educacional das prisões brasileiras. Apoiado pelo governo do Japão, o projeto é resultado da parceria entre os ministérios da Educação, da Justiça e da Representação da UNESCO no Brasil. No município de Campos Belos, o projeto é desenvolvido por meio de uma escola estadual que modula professores para desenvolver o trabalho educativo com os jovens e adultos em situação de privação de liberdade.

Para compreender melhor como as legislações e direcionamentos curriculares se materializam no contexto da Educação Prisional entrevistamos dois sujeitos que atuam com os apenados. Um professor, que desenvolve seu trabalho educativo por meio da modalidade educacional EJA, representante do Ministério da Educação e um agente prisional responsável pela organização e a manutenção da ordem no sistema prisional, representante do Ministério da Justiça.

Há, no sistema prisional, sob a tutela do estado, sessenta e sete presos, sendo cinco mulheres e sessenta e dois homens. Ao ser solicitado a descrever a rotina de um agente prisional o agente entrevistado responde:

A rotina varia de acordo com os tipos de eventos dia. Por exemplo: dia de visita, dia de cobal, dia de audiências, transferência ou recambiamento de presos. Fora esses fatores têm as coisas diárias, levar presos para hospital, passar para o banho de sol, tirar do banho de sol, levar para sala de aula, passar remédios (controlados ou temporários), fazer revista de celas estrutural e geral, passar comida, café, além disso, garantir a custódia do estado de vigiar e manter os apenados na cadeia. E todos os plantões devem fazer relatórios de tudo que acontece no plantão. (Agente prisional)

Sobre o cotidiano nas prisões Foucault (1987, p. 120) salienta: “A vida é então repartida de acordo com um horário absolutamente estrito, sob uma vigilância ininterrupta: cada instante do dia é destinado a alguma coisa, prescreve-se um tipo de atividade e implica obrigações e proibições”. É difícil discutir a educação que se desenvolve no contexto das prisões sem pensar no papel desenvolvido pelo agente prisional, responsável direto pela manutenção do cotidiano nas prisões. É sob a tutela dele que os presos vivem, sob a sua condução. Por meio dessa descrição percebemos o preso como um indivíduo que está sob vigilância o dia inteiro. É esse o indivíduo que se pretende reeducar, é ele que se educa para a liberdade.

O agente prisional classifica a relação com os presos como “impessoal. Sem vínculos afetivos. E sem qualquer tipo de aproximação fora daquilo que a lei exige”. A relação entre os presos e os agentes prisionais é muito diferente de uma relação que se desenvolve em outros contextos. Quanto menos envolvimento, melhor. Assim, as relações construídas dentro da prisão são relações diferentes, menos amigáveis do que as relações que eles precisam desenvolver para conviver na família e na sociedade.

Segundo Maeyer (2013, p. 45) “A cultura da prisão é a educação por pares, é a reprodução dos comportamentos ou a imitação dos comportamentos valorizados. É a cultura do mais forte, da desenvoltura, do silêncio, do transitório”. Como desenvolver um projeto educacional em um sistema por essência é antieducativo? Como educar para a liberdade nesse sistema a partir do mesmo currículo que é desenvolvido na Educação Básica?

Ao ser questionado sobre o processo de adesão dos presos para a realização da matrícula na EJA prisional, o agente prisional entrevistado responde que a adesão é “voluntária”, mas que muitos são pressionados a abandonar às aulas sob

pressão da organização criminosas, no interior da prisão. A matrícula antes de ser efetivada passa por um processo de deferimento do setor administrativo, que leva em consideração os atenuantes do preso candidato a aluno.

O aluno da EJA é recompensado com a remição, ou seja, diminuição da pena. A recompensa no sistema prisional além de “elogios” e “a concessão de regalias” citadas no Art. 56 da Lei de Execução Penal (LEP), lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984 cuja finalidade é “efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado” é materializada também pela redução de pena de acordo com o Art. 126, inciso I e II “1 (um) dia de pena a cada 12 (doze) horas de frequência escolar - atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias” e “1 (um) dia de pena a cada 3 (três) dias de trabalho.”

Para que o preso seja recompensado são realizados relatórios tanto do trabalho que ele desenvolve na prisão quanto da frequência das aulas. Sobre o processo de relato da frequência das aulas o professor entrevistado esclarece que “Faz chamada e manda para a escola. Todo o mês tem que mandar a frequência para o Poder judiciário para que seja feito o cálculo de penas” (Professor). O relatório das atividades relacionadas ao trabalho, segundo o agente prisional entrevistado, é realizado pelo diretor da prisão.

O relato e o exame fazem parte das instituições disciplinares. Segundo Foucault (1987, p.172) a vigilância se apoia num sistema de registro contínuo, os exames resultam em transcrições, registros que documentam e fixam os indivíduos que estão sob regime disciplinar. Realizado periodicamente, os exames se configuram em inspeções contínuas sobre os corpos em processos disciplinares relatados e fixados em registros realizados pelos professores e pelos agentes prisionais.

Contudo, o preso que aceita estudar no contexto prisional é aquele que também se sujeita ao sistema, as tecnologias disciplinares do sistema e por isso não são bem aceitas pelos seus pares. De modo geral, não se trata de estudante, mas, sempre do ‘condenado’, do criminoso, do indivíduo ao se sujeitar ao sistema educacional enfrenta dificuldades internas:

Como aqui há crime organizado a tendência de quem está na carceragem (galerias internas ditas massas) é de não estudar, porque para eles e isso é “comediagem” não é coisa de “ladrão de verdade”, ou seja, fica mal visto e isso dentro da cadeia não é bom, pois pode perder o convívio e até ficar “marcado”, porque geralmente eles proibem os que estão na massa de estudar e se descumprirem a ordem acham problema, e problema em cadeia geralmente custa à vida (Agente prisional).

A educação na prisão enfrenta desafios que vão além da sala de aula. Há uma população carcerária que inibe os detentos a estudarem. Para ser aceito por seus pares os presos precisam trancar a matrícula. Estudar e trabalhar significa aceitar e se submeter o poder disciplinador exercido por meio das instituições disciplinadoras (escola e prisão), e a população carcerária vê isso como uma fraqueza que coloca

em risco a manutenção das organizações criminosas dentro das prisões.

Ao ser questionado se os presos participam de atividades direcionadas a cultura, esporte, inclusão digital, educação profissional, fomento à leitura, o agente prisional respondeu: “não há nenhuma dessas atividades” e segundo o professor entrevistado não há atividades físicas porque às condições na prisão oferecem riscos. No art. 7º tais autoridades devem “propiciar espaços físicos adequados às atividades educacionais, esportivas, culturais, de formação profissional e de lazer, integrando-as às rotinas dos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2010, p. 03). Mas segundo os entrevistados essas condições não são ofertadas. E a prisão está “derramando”, muito lotada dificultando todas as atividades desenvolvidas no sistema prisional.

Segundo professor entrevistado o livro didático é o mesmo utilizado na escola, tendo em vista que o currículo também é o mesmo. No entanto, não há coerência entre os conteúdos do currículo e do livro didático, o que invalida o livro didático como material de apoio aos professores e aos alunos da EJA em situação de privação de liberdade.

Sobre a metodologia o professor justifica a dificuldade de inovar: “Na cadeia não podemos levar muitas coisas, porque não é permitida a entrada de matérias que oferecem riscos. Por isso não mudamos muito a metodologia”. (Professor)

Ação que é reforçada pelo Art. 8º das Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais: “As ações, projetos e programas governamentais destinados a EJA, incluindo o provimento de materiais didáticos e escolares, apoio pedagógico, alimentação e saúde dos estudantes, contemplarão as instituições e programas educacionais dos estabelecimentos penais” (BRASIL, 2010, p. 03)

Ao ser questionado sobre qual o maior desafio da Educação nas Prisões o professor responde: “O maior desafio da educação prisional é a falta de apoio. Nós professores nos sentimos sozinhos, porque poucos acreditam na educação prisional. Até os próprios detentos não veem muito futuro. Para muitos estudar só é vantagem porque diminui a pena” (Professor). Ainda em seu depoimento o professor afirma que não há formação continuada com foco na Educação prisional. Uma grande dificuldade que as políticas direcionadas à Educação nas Prisões precisa enfrentar o quanto antes. O fato de se sentir sozinho, é muito revelador. Nesse caso a falta de formação continuada acentua essa solidão quando não contribui para que o professor possa pensar essa modalidade de educação entre seus pares.

Uma das diretrizes do Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional é a “promoção da reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação”. Ao ser convidado a emitir a opinião sobre a relação entre a educação e reintegração social das pessoas em privação de liberdade, o agente também pontua a falta de credibilidade que os alunos em privação de liberdade possuem. “Muitos presos só estudam para diminuir a pena”. Na opinião do agente prisional a educação no sistema prisional é muito importante, mas nos moldes que

ela se desenvolve não contribui para a ressocialização do preso, pois “o sistema ainda é muito rústico, hostil, desconforme para qualquer modalidade de regeneração, isso em todos os âmbitos, estrutural, físico, pessoal e principalmente institucional”. Segundo Cunha (2010, p. 175) “A privação da liberdade por meio do encarceramento não possibilita, por si só, a reeducação. Essa lógica perversa não é mais aceitável e se reflete na falência da política carcerária e no aumento da violência dentro dos presídios”. São desafios que as políticas educacionais precisam priorizar.

Para o professor a EJA na prisão oferece as mesmas oportunidades no que tange aos direitos de progressão nos estudos, pois “os detentos têm o direito de fazer o Enem e até mesmo o vestibular. Se o detento tiver realmente interesse poderá fazer até a faculdade”. Como muitos alunos desse projeto em Campos Belos já foram alfabetizados, concluíram o Ensino Médio e passaram no Exame Nacional do Ensino Médio.

Pode ser verdade que em um primeiro momento, conforme a percepção dos entrevistados, os alunos aceitam estudar para diminuir a pena, mas por algum motivo, muitos prosseguem os estudos e a educação possibilita aquele indivíduo que não concluiu a educação da idade certa possa agora, mesmo em situação de privação de liberdade concluir a Educação Básica. No entanto concluir a Educação Básica por si só não é garantia de ressocialização ou de “Educação para a Liberdade”.

Segundo Cunha (2010, p. 176) “A ação educativa como meio para a ressocialização deve resgatar a dignidade humana”. Um projeto de educação que de fato possa resgatar a dignidade humana não pode ser desenvolvido nos mesmos moldes que a Educação Básica se desenvolve na escola. Outros contextos, outras necessidades, outros meios pedem outras formas e práticas educativas. Para contextos educacionais diferentes, deve-se estabelecer objetivos diferentes, somente alcançados com práticas pedagógicas diversificadas. Segundo Cunha (2010, p. 176) “Uma política educacional forte de valorização do sujeito e de sua autonomia, amparada por políticas públicas sérias de inserção social, econômica e política [...] reduziria a possibilidade de retorno à prática de delitos”. Assim de fato a educação nas prisões possibilitaria uma educação para a liberdade e não apenas um sistema prisional organizado com a finalidade única de punir.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos uma distância imensa entre as legislações que disciplinam a educação nas prisões e a realidade na qual ela se aplica. A educação nas prisões tem um caminho muito longo pela frente para que seus objetivos sejam alcançados. Muitas reflexões e discussões precisam ser realizadas até que se consiga mudar de modo a atender as necessidades de reeducação dos apenados.

Não podemos deixar de frisar que o fato de um detento ter a oportunidade de concluir seus estudos, ou em alguns casos ser alfabetizado, ter a oportunidade

de produzir textos, ler e escrever é um avanço muito importante. A educação nas prisões por meio do projeto “Educação para a Liberdade” desenvolvido no sistema carcerário do município de Campos Belos já possibilitou aos alunos, jovens e adultos em situação de privação de liberdade, a conclusão do Ensino Médio, bem como o alcance de significativa pontuação no Exame Nacional do Ensino Médio. Sem a educação nas prisões isso não seria possível. No entanto, um projeto educativo que de fato eduque para liberdade não se materializa no sistema prisional.

É preciso que as pesquisas direcionem seus olhares para o contexto da educação nas prisões e uma abordagem foucaultiana tem muito a contribuir com o aprimoramento desse olhar. Os pesquisadores ainda são poucos e as produções menos ainda. Estes têm o desafio de falar pelos apenados, defender o direito que eles possuem de serem (re) educados. No caminho dessa defesa os pesquisadores têm um lugar específico: Defendem os inimigos da sociedade, são de certa forma também inimigos da sociedade. É preciso pensar que tipo de educação pode contribuir para que os sujeitos não se desviem da disciplina de modo a parar nas prisões? Porque a maioria dos detentos não tem acesso nem a Educação Básica? Como desenvolver um projeto de educação nos âmbitos das prisões que de fato possa contribuir para a reeducação e a ressocialização dos apenados?

O condenado mesmo sem ser marcado no corpo, é marcado na alma, nos documentos, no seu histórico. A sociedade não perdoa, uma vez inimigo da sociedade, sempre inimigo da sociedade. Esse inimigo é margeado, seus direitos ora não são prioridades, ora sequer são considerados.

O encarceramento aqui em nossa região possui características que evidenciam um sistema prisional com o objetivo principal de punir e disciplinar em detrimento de (re)educar. Mas, em que medida, educar ou (re)educar em instituições disciplinares, é pensar em liberdade?

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais.** Resolução nº- 03, de 11 de março de 2009. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária – CNPCP.

_____. **Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.** Resolução nº 2, de 19 de Maio de 2010. Ministério da educação. Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.** Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: CNE/ MEC, 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei de Execução Penal.** Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. **Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional.** Decreto nº 7.626, de 24 de novembro de 2011. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014 aprova o - PNE. Disponível em: <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/125099097/lei-13005-14>. Acesso em 18 de Agosto de 2014.

CUNHA, Elizangela Lelis da. **Ressocialização:** o desafio da educação no sistema prisional feminino. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 157-178, mai.-ago. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622010000200003>. Acesso em 17 de Abril de 2016.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** São Paulo, Brasiliense, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Trad. de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. Soberania e disciplina. In: _____. **Microfísica do poder.** Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **A hermenêutica do sujeito.** 1. ed., 4ª tiragem. São Paulo: Martins fontes, 2005.

_____. O sujeito e o poder. In. **Ditos e Escritos IX. Genealogia da ética, Subjetividade e Sexualidade.** Rio de Janeiro, Forense Universidade, 2014, p. 118-140.

_____. **As palavras e as coisas.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **A ordem do discurso.** 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

GALLO, Silvio D.; VEIGA-NETO, Alfredo. **Ensaio para uma Filosofia da Educação.** Educação. São Paulo: Segmento. n.3 (Especial Foucault Pensa a Educação), mar., 2007. p.16-25. Disponível em: <<http://www.michelfoucault.com.br/files/Foucault%20-%20Silvio%20&%20Alfredo%20-%20Editorado%20Final%20-%20dez%2006.pdf>>. Acesso em 18 de Abril de 2016.

MAEYER, Marc De. **A educação na prisão não é uma mera atividade.** Educ. Real. vol.38 no. 1 Porto Alegre Jan./Mar. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000100004>. Acesso 17 de Abril de 2016.

SARAIVA, Karla; LOPES, Maura Corcini. **Educação, inclusão e reclusão.** Currículo sem Fronteiras, v.11, n.1, pp.14-33, Jan/Jun 2011. ISSN 1645-1384 (online). Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol11iss1articles/saraiva-lobes.pdf>>. Acesso em 18 de Abril de 2016.

UNESCO. **Educando para a liberdade:** trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês. Ministério da Educação. Ministério da Justiça, 2006.

O CARÁTER ARTÍSTICO E ESTÉTICO DA LITERATURA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

Deisi Luzia Zanatta

Católica de Santa Catarina – Centro Universitário

Fabiano Tadeu Grazioli

Universidade Regional do Alto Uruguai e das
Missões (URI)

Faculdade Anglicana de Erechim (FAE)

RESUMO: Por meio da literatura, o ser humano entra em contato com uma forma de arte capaz de recriar a realidade. Com isso, tais manifestações estabelecem um elo comunicativo com o seu leitor e através da experiência estética fazem com que o leitor possa se identificar com o conteúdo ali apresentado. Diante disso, este artigo visa apresentar uma abordagem teórica sobre a definição de literatura e o seu caráter artístico e estético. Para tal, utilizamos como embasamento teórico os pressupostos de Jean Paul Sartre (1989), Terry Eagleton (2003), Afrânio Coutinho (1978), Aristóteles (1970), Antonio Candido (2004), José de Nicola (1993), Judith Langner (2011), e Hans Robert Jauss (1989). A partir deste estudo, foi possível perceber que a literatura pode exercer fundamental relevância na vida das pessoas, pois expande a visão dos leitores e também propicia a compreensão de si e do mundo em que vive.

PALAVRAS-CHAVE: Caráter artístico e estético da literatura. Conceito de literatura. Experiência da leitura; Identificação do leitor.

THE ARTISTIC AND AESTHETIC CHARACTER OF LITERATURE: A THEORETICAL APPROACH

ABSTRACT: Through literature, the human being comes in contact with an art form capable of re-creating reality. With this, these manifestations establish a communicative link with their reader and through aesthetic experience they allow the reader to identify with the content presented there. Therefore, this article aims to present a theoretical approach on the definition of literature and its artistic and aesthetic character. For such, we used the assumptions of Jean Paul Sartre (1989), Terry Eagleton (2003), Afrânio Coutinho (1978), Aristóteles (1970), Antonio Candido (2004), José de Nicola (1993), Judith Langner (2011), and Hans Robert Jauss (1989). From this study, it was possible to perceive that literature can have fundamental relevance in people's lives because expands the readers's vision and also provides an understanding of themselves and the world in which they live.

KEYWORDS: Artistic and aesthetic character of literature. Concept of literature. Reading experience. Identification of the reader.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A literatura é uma produção estética capaz de recriar a realidade. Podemos enfatizar, então, que a literatura é a arte da palavra e seu caráter artístico se concretiza na linguagem utilizada para comunicação e interação social. Diante disso, a literatura se torna um veículo de transmissão do conhecimento e da cultura de uma sociedade numa determinada época. Sua produção emerge do meio social, uma vez que o artista objetiva lançar um retrato desse espaço.

A obra literária, então, tem a finalidade de chegar até os olhos do leitor como uma possível representação da realidade e, quem sabe, viabilizar que esse receptor se identifique com as situações apresentadas no texto e, a partir disso, transforme a si mesmo numa relação subjetiva e ao mundo numa escala social. Isso, porque a arte literária se origina de uma relação entre o escritor, público e sociedade.

Diante disso, neste texto, objetivamos apresentar algumas abordagens teóricas acerca do caráter artístico da literatura e para tal, buscamos auxílio nos estudos de Jean Paul Sartre (1989), Terry Eagleton (2003), Afrânio Coutinho (1978), Aristóteles (1970), Antonio Candido (2004), José de Nicola (1993), Judith Languer (2011), e Hans Robert Jauss (1989).

No nosso entendimento, a literatura além de lançar o leitor a mundos imaginários, lhe aguçar as emoções, viabiliza a produção de sentido e, a partir disso, a formação do pensamento crítico.

A LITERATURA COMO MANIFESTAÇÃO ARTÍSTICA E ESTÉTICA

A transmissão do conhecimento acontece porque o homem possui a capacidade de criar *formas de linguagem*. Os primeiros sinais de comunicação foram encontrados em cavernas ou arquitetados em rochas e são conhecidos como pinturas ou escrituras rupestres. Essas escrituras pretendiam mostrar as histórias contadas pelos homens pré-históricos. Vejamos alguns desses sinais:

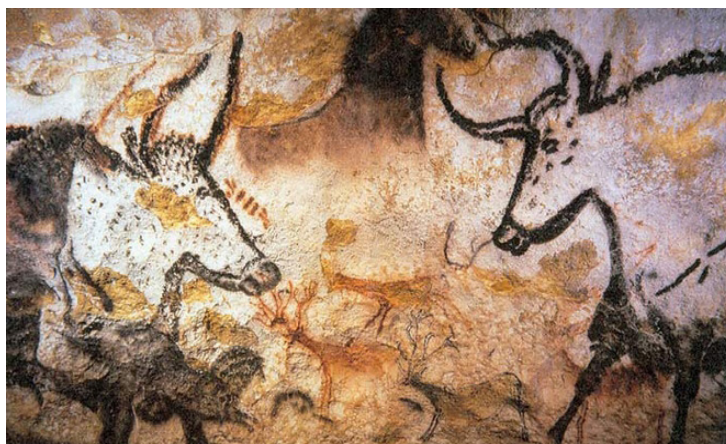


Figura 1

Fonte: <https://cultura.culturamix.com/historia/pinturas-rupestres>

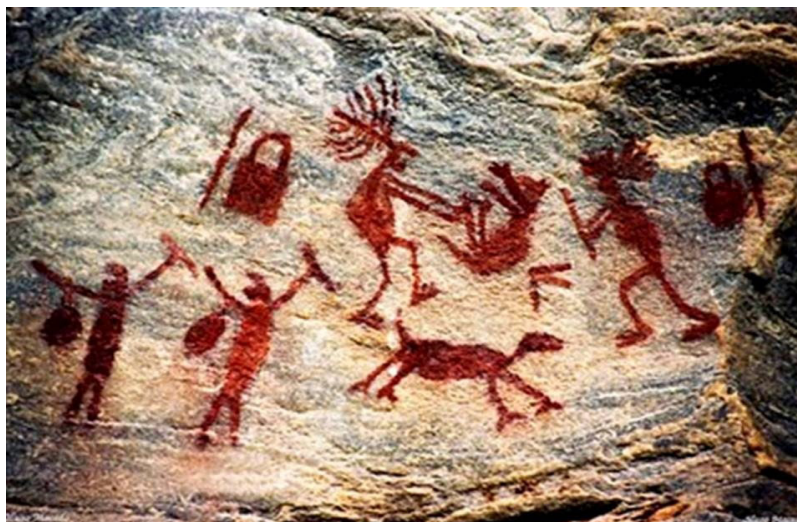


Figura 2

Fonte: <https://cultura.culturamix.com/historia/pinturas-rupestres>

Até chegar no sistema atual, a escrita passou por muitas transformações. Neste sentido, o código escrito possui a função de relatar e registrar acontecimentos que ocorreram e ocorrem na sociedade. A linguagem, então, serve para relatar a nossa história e cultura, e a literatura é um desses meios.

A palavra literatura tem origem do latim *litteris* e significa *Letra*. Em princípio, a literatura surgiu na forma oral, nos primórdios dos tempos e era utilizada por povos nômades para transmitir lendas, histórias e canções para as gerações seguintes. Nessa época, o homem ainda desconhecia o sistema da escrita. Com o passar do tempo, vários suportes para a escrita surgiram como as tabulas de argila, papiros, o códice, pergaminhos até chegar na modalidade de informações impressas ou digitais. Assim, da exploração da palavra pelo autor, surge a literatura.

José de Nicola (1993) postula que a literatura é uma das diversas maneiras de manifestação da arte, da mesma forma que a pintura, a arquitetura, a música, a dança e a escultura. Conforme Nicola (1993), na Antiguidade, um dos registros mais antigos que envolvem considerações acerca da arte como imitação foi do filósofo grego Aristóteles. Esse pensador viveu entre 384 e 322 (a. C.) e elaborou várias anotações em que visava analisar a arte e a literatura de seu tempo. Conforme Aristóteles, a poesia era o gênero literário soberano da época em que a técnica se aliava à mimese (imitação).

Tal gênero, na concepção de Aristóteles, se distinguia dos demais como o trágico, épico, cômico e satírico, porque a poesia possuía uma qualidade universal que a imitação permitia. Segundo Aristóteles (1970, p. 283), “sendo o poeta um imitador, como é o pintor ou qualquer criação de figuras, perante as coisas será induzido a assumir uma das três maneiras de as imitar; como elas eram ou são, como os outros dizem que são ou como parecem ser, ou como deveriam ser”. Mas com o passar dos anos, vários estudos sobre o tema surgiram e os pressupostos de

Aristóteles passaram a ser questionados.

Nicola (1993) menciona que há entre as expressões artísticas pontos em comum e pontos específicos, como você pode observar no quadro a seguir:

Pontos em comum	Essência da arte/possibilidade de o artista recriar a realidade e com isso, criando mundos, sonhos, ilusões, verdades. O artista possui a magia de modelar realidade conforme suas convicções, seus ideais, sua vivência.
Pontos específicos	O principal é o modo singular de se expressar que vai caracterizar cada uma das manifestações artísticas, levando em consideração que o artista literário se manifesta através da palavra oral ou escrita.

Quadro 1 – Pontos em comum e pontos específicos das expressões artísticas

Fonte: Nicola (1993)

E nessa forma de expressão, o escritor precisa fazer uso da linguagem poética que acontece no momento em que há uma intenção do emissor direcionada para a própria mensagem, seja na combinação de palavras, seja na estrutura da mensagem e nos significados das palavras.

Diante do exposto, Nicola (1993) constata alguns fatos sobre a literatura:

- A literatura é uma manifestação artística;
- A linguagem é o material da literatura, isto é, o artista literário trabalha com a palavra;
- Em toda obra literária percebe-se uma ideologia, uma postura do artista diante da realidade e das aspirações humanas.

No quadro a seguir, é possível apresentar algumas definições para *literatura* de acordo com a visão de determinados estudiosos:

Jean Paul Sartre (<i>Que é a Literatura?</i> , 1989, p. 28).	Literatura é como uma subjetividade que se entrega sob a aparência de objetividade, um discurso tão curiosamente engendrado que equivale ao silêncio; um pensamento que se contesta a si mesmo, uma Razão que é apenas a máscara da loucura, um Eterno que dá a entender que é apenas um momento de História, um momento histórico que, pelos aspectos ocultos que revela, remete de súbito ao homem eterno; um perpétuo ensinamento, mas que se dá contra a vontade daqueles que ensinam.
Terry Eagleton (<i>Teoria da literatura: uma introdução</i> , 2003, p. 11)	Depende da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido. Se o leitor decidir ver um texto como literário, este será literatura.

<p>Antonio Candido (<i>Vários escritos</i>, 2004, p. 174)</p>	<p>Chamarei de literatura, da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações. Vista deste modo a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.</p>
<p>Afrânio Coutinho (<i>Notas de teoria literária</i>, 1978, p, 9-10)</p>	<p>A literatura, como toda arte, é uma transfiguração do real, é a realidade recriada através do espírito do artista e retransmitida através da língua para as formas, que são os gêneros, e com os quais ela toma corpo e nova realidade. Passa, então, a viver outra vida, autônoma, independente do autor e da experiência de realidade de onde proveio. [...] O artista literário cria ou recria um mundo de verdades que não são mensuráveis pelos mesmos padrões das verdades fatuais. Os fatos que manipulam não têm comparação com os da realidade concreta. São as verdades humanas gerais, que traduzem antes um sentimento de experiência, uma compreensão e um julgamento das coisas humanas, um sentido da vida, e que fortalecem um retrato vivo e insinuante da vida, o qual sugere antes que esgota o quadro.</p>

Fonte: Quadro elaborado pelos autores

Notamos que os significados da palavra literatura são vários. O dicionário Houaiss (2004) também apresenta algumas definições para o termo *literatura*, sendo essa é a “arte da utilização estética da linguagem, especialmente a escrita; conjunto de obras literárias pertencentes a um país, época [...]” (HOUAISS, 2004, p. 460). Logo, ao atentarmos para os conceitos elencados, a literatura está relacionada com o bom desenvolvimento da escrita e leitura, com as relações gramaticais, com a retórica e a poética, mas principalmente com a tarefa de escrever artisticamente.

Diante disso, é possível perceber que a literatura se vale da linguagem como meio de comunicar e interagir com seu leitor/receptor e se manifesta através dos gêneros literários. Conforme René Wellek e Austin Warren (1976), a linguagem é o material da literatura, tal como a pedra ou o bronze o são da escultura, as tintas da pintura, os sons da música. Mas importa ter presente e que a linguagem não é uma matéria meramente inerte como a pedra, mas já em si própria uma criação do homem.

A literatura, então, possui uma função social, pois sua produção sempre se insere na realidade de um povo, ou seja, o escritor faz parte de uma sociedade e desse contexto consegue captar situações e recriar a realidade. Logo, por espelhar o real, a literatura possui um caráter político e ideológico que é difundido pelo viés da arte, mas, ao mesmo tempo, não perde o seu caráter artístico. O poema a seguir é um exemplo disso:

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.
Manuel Bandeira (1993, p. 87).

Percebemos que no poema *O bicho* Manuel Bandeira faz uma crítica aos governantes e à sociedade, pois exemplifica uma situação que denuncia as mazelas sociais. Nesse caso, a de um homem que precisa procurar por alimento em ambientes precários.

Assim, a literatura se torna uma manifestação da arte na disseminação da cultura e do conhecimento. Devido a sua singularidade artística, as produções literárias não estão presas às normas gramaticais, isto é, o escritor possui a liberdade para transgredir, subverter as regras, a fim de ampliar a significação das palavras e despertar vários sentidos no leitor. Diante disso, a literatura se difere de outras manifestações através da palavra como fonte da matéria-prima.

O escritor, então, pode ser considerado um artista das palavras, pois através de seus sentimentos e senso crítico, escolhe e trabalha na lapidação, manipulação das palavras, organizando-as para explaná-las no campo das ideias, ou seja, do imaginário.

Antonio Candido (2004) menciona que a literatura pode ter uma importância equivalente à educação familiar, grupal ou escolar. Cada ambiente social elabora as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas conforme os seus impulsos, suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, com a finalidade de fortalecer em cada um a presença e atuação deles. O estudioso ainda enfatiza:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudicial, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apóia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas

A relevância que a literatura pode desempenhar na vida das pessoas é bastante significativa, porque ela propicia experienciar e (re) significar situações do leitor diante do mundo, fazendo com que amplie seus horizontes e emancipe-se ao dialogar com o texto. Com isso, fica evidente o propósito comunicativo da literatura enquanto manifestação artística e cultural.

A leitura ao ser tomada como formação, conforme Jorge Larossa (2003) transcende fronteiras e de uma simples informação passa a se tornar experiência. Com isso, você pode notar que o leitor, ao entrar em contato com os textos literários pode revisitar a sua história e buscar respostas para as indagações que tende a fazer sobre os acontecimentos do presente e, quem sabe, do futuro. Da interação entre texto e receptor surgem as possibilidades de vivências, as quais podem evocar reflexões sobre o mundo ao seu redor e, ao mesmo tempo, sobre a construção e reconstrução de si.

Segundo Judith Languer (2011), a literatura exerce um papel fundamental na vida, mesmo que o receptor não perceba, uma vez que tal manifestação artística possibilita ao leitor um olhar para o seu interior e buscar significados e compreensões, na tentativa de descobrir quem ele pode vir a se tornar e como o mundo pode vir a ser. Deste modo, a cada momento que o leitor se relaciona com a literatura por meio da leitura é direcionado a reelaborar os sentidos que o texto lhe propicia e, então, novas vivências se concretizam.

Com isso, é possível notar que a literatura pode ser um instrumento para o sujeito analisar as ações que desempenha na sociedade. A literatura, então, tende a ser entendida como uma força de iniciação na vida que traz “livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo porque faz viver” (CANDIDO, 2004, p. 176).

A literatura enquanto arte possibilita ao leitor ativar as lembranças que teve de outros tempos, aguçando a sua sensibilidade e enriquecendo a sua percepção sobre o mundo em que vive. Candido (2004), então menciona que

[...] a organização da palavra comunica-se ao espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo. Isto ocorre desde as formas mais simples, como a quadrinha, o provérbio, a história de bichos, que sintetizam a experiência e a reduzem a sugestão, norma, conselho ou simples espetáculo mental (CANDIDO, 2004, p. 177).

O conteúdo expresso por meio da literatura pode apresentar um caráter humanizador, porque tal manifestação da arte permite que o ser humano busque, aprimore sua evolução através das reflexões que elabora em relação à emotividade que emerge do texto literário. Diante disso, a literatura possui um caráter estético.

O termo *estética* possui origem da palavra grega *aisthesis* e significa percepção, sensação, sensibilidade. É uma das linhas da filosofia que objetiva estudar a natureza, a beleza e os fundamentos da arte, como também da análise do

que pode ser considerado a não beleza nas manifestações artísticas.

As primeiras reflexões sobre o assunto partiram de Aristóteles e Platão que acreditavam que a estética se ligava diretamente com a lógica e a ética, em que a obra era uma unidade também composta pelo belo, pelo bom e pelo verdadeiro. O belo só seria alcançado ao ser identificado com o bom, levando em consideração os valores morais.

Regina Zilberman (1989) nos apresenta a teoria de Hans Robert Jauss (1989), o qual postula que a obra de arte tem função social. No contato com o texto, o sujeito rompe com seu individualismo e confronta-se com o outro; assim, a obra amplia os horizontes do leitor, emancipando-o. Com isso, Jauss (1989) divide a experiência estética em três categorias de fruição: *Poiesis*, *Aisthesis* e *Katharsis*, cuja concretização depende da participação e interação do leitor com a obra.

A *Poiesis* corresponde ao prazer, sendo compreendida no sentido aristotélico de “faculdade poética”; ela é produto da experiência do homem; é o prazer sentido pelo criador da obra ou pelo receptor que, em contato com ela, a recria. A *Aisthesis*, por sua vez, designa o prazer estético da percepção reconhecedora e do reconhecimento perceptivo, explicado por Aristóteles pela dupla razão do prazer ante o imitado; ela compreende a recepção prazerosa do objeto estético. Por último, a *Katharsis* constitui o prazer provocado pelo discurso ou pela poesia, capaz de conduzir o ouvinte e o espectador tanto à transformação de suas convicções quanto à liberação de sua psique. É na *katharsis* que se encontra a função social da arte, a de emancipação que, segundo Regina Zilberman (1989) uma obra inovadora ao desafiar um código vigente, oferece ao seu leitor novas dimensões existenciais. Por meio disso, libera esse leitor das presilhas cotidianas e da dominação do sistema

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo, neste trabalho, foi realizar uma abordagem teórica sobre o caráter artístico e estético da literatura. Apresentamos alguns conceitos de literatura conforme o ponto de vista de estudiosos da área bem como pressupostos que nos levam a analisar quais os elementos que fazem com que a obra literária apresente características artísticas e estéticas.

Para tal buscamos auxílio teórico em Jean Paul Sartre (1989), Terry Eagleton (2003), Afrânio Coutinho (1978), Aristóteles (1970), Antonio Candido (2004), José de Nicola (1993), Judith Languer (2011), e Hans Robert Jauss (1989).

A literatura se torna a arte da palavra, porque o escritor se vale da linguagem para apresentar à sociedade aquilo que expressa a sua produção artística. A leitura do texto literário, por sua vez, possibilita ao leitor entrar em contato com uma possível representação da realidade, uma vez que a visão do escritor não é alheia ao que acontece em seu entorno. A partir disso, o receptor pode relacionar as suas vivências

com o conteúdo da obra literária e, então, se identificar com o que é lido e expandir a compreensão de si e do mundo em que vive. Portanto, essas características evidenciam o caráter artístico e estético da literatura.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Arte Retórica e Arte Poética*. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, Editora Tecnoprint S.A., 1970.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da Vida Inteira*. 20ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro Sobre azul / São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. p. 9-10.

EAGLETON, Terry. O que é literatura? In: EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad. Waltensir Dutra. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 1- 22.

LANGUER, Judith A. *Pensamento e experiência literários: compreendendo o ensino de literatura*. Trad. Luciana Lullhier e Maria Lúcia Bandeira Vargas. Passo Fundo: Editora da UPF, 2005.

LAROSSA, Jorge. *La experiencia de la lectura*. México: FCE, 2003.

NICOLA, José de. *Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 1993.

WELLEK, René & WARREN, Austin. *Teoria da literatura*. 3. ed. Lisboa, Publicações Europa-América, 1976.

SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?* São Paulo: Editora Ática, 1989.

ZILBERMAN, Regina. *Estética da recepção*. São Paulo: Ática, 1989.

O QUE É QUE O RUSSO DE ORIOL TEM A VER COM O BAIANO DE IRARÁ?

Celina Cassal Josetti

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Graduada em Letras (UnB), Mestre em Literatura (UnB) e Doutora em Educação (UnB). Contatos: saidanorte@gmail.com e cassaljosetti@unb.br

Apresentado em 2004 na 56ª Reunião Anual da SPBC em Cuiabá.

RESUMO: Dentro dos limites de um breve ensaio, pretende-se articular categorias formuladas pelo pensador Mikhail Bakhtin e letras das canções de Tom Zé em recorte, entre 1968 e 1978, sublinhando que esse período circunscreve também a vigência da Ato Institucional N°5 no Brasil. Nesse sentido, situaremos a relevância da obra de ambos e apresentaremos evidências de nossas postulações no *corpus* selecionado. Dessa maneira, acreditamos que o *farol bakhtiniano* poderá iluminar ainda mais a obra de Tom Zé, já que a crítica jornalística brasileira da época só soube chamá-lo de “maldito” e “hermético”.

PALAVRAS-CHAVE: literatura e sociedade, carnaval, Bakhtin, Tom Zé.

ABSTRACT: Within the limits of any short essay, it is aimed here to build relations between categories thought by Mikhail Bakhtin and the

lyrics from some selected songs written by Tom Zé between the years of 1968 and 1978, drawing attention to the fact that during this period the Institutional Act N°5 was in course in Brazil. Therefore, we are contextualizing the importance of both author’s work and we are also introducing evidences of what we have documented in the pieces selected. We believe that *Bakhtin’s beacon* allows us to have a better understanding of Tom Zé’s work, considering that Brazil’s critique journalistic from that time would only call him either “dammed” ou “hermetic”.

KEYWORDS: Literature and society; carnival; Bakhtin; Tom Zé.

O empreendimento teórico tem de representar a autoridade antagônica (do poder e/ou conhecimento) que, em um gesto duplamente inscrito, tenta simultaneamente subverter e substituir.

Homi Bhabha, **O local da cultura**

INTRODUÇÃO

A construção de uma identidade nacional brasileira em contraposição ao que se havia consolidado de cultura bacharelesca pelo Império foi tarefa árdua que ocupou modernistas

de todas expressões artísticas e outros setores de uma República recém-nascida quase no século XX. As vozes da Semana de 1922 desempenharam notável papel nessa empreitada e reverberaram até no Tropicalismo dos anos 1960. Elegemos iluminar Tom Zé, a nosso entender, seu expoente maior, com o *farol bakhtiniano* para que esses notáveis não mais corram o risco de serem esquecidos.

Nesse sentido, propomo-nos neste breve ensaio, respaldados por noções formuladas por Mikhail Bakhtin em sua poética da enunciação¹, a avaliar a contribuição da produção de Tom Zé, tomando-se como recorte algumas letras de sua produção de 1968 a 1978, ora entendida como produção literária cuja urdidura interpela o leitor, provoca-lhe estranhamento, desestabilizando olhares condenados ao previsível chancelado pela indústria cultural. A escolha de sua obra explica-se porque ela representa um genuíno discurso desafiador à hegemonia imposta naquele momento histórico, sob a edição do Ato Institucional N°5 (13/12/1968 a 13/10/1978)², sem que ele se alinhasse aos setores que produziam músicas de protesto contra a ditadura militar.

Tom Zé lida dialógica, polifônica, lúcida e exemplarmente com as vozes mais expressivas dos segmentos excluídos da sociedade, quais sejam, a voz do artista da cultura popular urbana – aquele que se vê tragado pelo mercado da indústria fonográfica em expansão -, bem como a voz do setor espoliado, alienado e marginalizado da sociedade: o cidadão brasileiro. Essas vozes movem-se da seguinte maneira: ora remetem-se audaciosamente aos interlocutores da elite (política, intelectual e do capital brasileiro), ora à própria sociedade como um todo, no desejo de transformá-la, modernizá-la:

Quando Hebe Camargo perguntou ao tropicalista Tom Zé o que ele achava de Chico Buarque, o sarcasmo da sua resposta não se preocupou em ser sutil: “Gosto muito; afinal, ele é nosso avô.”(VENTURA, 1988:78)

A voz de Bakhtin ainda ressoa pelas mais diversas áreas do conhecimento, ele foi escolhido para sustentar a metodologia empregada neste trabalho devido à pertinência e contemporaneidade de suas formulações. Esse pensador erigiu conceitos que transitam com muito fôlego ainda no circuito de todas as ciências humanas. Apesar de terem sido formulados na década de 20 do século XX, os conceitos formulados por Bakhtin, tenham sido muito bem capitalizados pela linguística contemporânea, devemos, porém, salientar que seus estudos de análise literária são os que ocupam boa parte de sua empreitada crítica.

Dessa forma, é sempre bom lembrar que, quando se estuda Bakhtin as fronteiras do conhecimento não são absolutas.

1. Tzvetan Todorov (1981:9) em **Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique. Suivi de: écrits du cercle de Bakhtine.** refere-se ao modelo teórico desse pensador: “Bakhtin elabora assim o que se poderia chamar de uma **poética da enunciação**”[grifo nosso]. Eis a acepção que adotamos e à qual nos referiremos quanto ao seu sistema teórico, uma vez que consideramos ser a mais precisa.

2. Dispositivo que substituiu a Constituição de 20/01/1967, suspendendo inúmeros direitos e dando poderes extraordinários ao presidente da República.

As ciências humanas não se referem a um objeto mudo ou a um fenômeno natural, referem-se ao homem em sua especificidade. O homem tem a especificidade de expressar-se sempre (falar), ou seja, de criar um texto (ainda que potencial). Quando o homem é estudado fora do texto e independentemente do texto, já não se trata de ciências humanas (mas de anatomia, de fisiologia humana etc.) (BAKHTIN,2000:334)

I

Considerando que nosso recorte tem como foco a poética de Tom Zé, sugerimos àqueles que tiverem inclinação a aprofundar estudos sobre ele, incluir a leitura do notável artigo de Freire que discorre, entre outros aspectos, sobre seu virtuosismo musical, bem com o comportamento do mercado diante do lançamento dos seus álbuns. Em suas palavras:

Tom Zé compartilhou do mesmo tipo de estratégia de atuação e postura *underground*, antagônica aos padrões culturais, estéticos e políticos propagados pelo regime militar. Assim, ao invés de aproximar o seu trabalho a certos modelos compatíveis com o gosto popular, Tom Zé optou por se manter fiel às suas convicções estéticas e desenvolveu ainda mais seu projeto estético experimental nos anos seguintes da década de 1970, justamente em um momento pouco oportuno para inovações musicais no mercado. Com base nos seus conhecimentos sobre os procedimentos de vanguarda da música erudita, obtidos na sua formação acadêmica na UFBA, o compositor baiano elaborou o projeto da “música operária”, empregando ferramentas, máquinas de oficinas e sons oriundos da execução de fitas magnéticas para realizar suas *performances*. (FREIRE,2017:141-142)

Nenhum método de estudo pode definitivamente exaurir as possibilidades de interpretação de uma obra. Mas, por outro lado, entendemos que a obra deve ser ouvida, pois ela dialoga com o sujeito-pesquisador e se lhe oferece - com maior ou menor resistência - a um determinado método. Em termos concretos poderíamos dizer que, se nos propusermos a discutir a modernização no Brasil materializada nas vozes dos segmentos excluídos de nossa sociedade, o método da poética da enunciação é o ideal para esse estudo.

O que pode haver em comum entre um russo de Oriol e um brasileiro de Irará? Mikhail Bakhtin nasceu em 1895, estudou na Universidade de Odessa, na de São Petesburgo, saindo diplomado em História e Filologia em 1918. Faleceu em 1975. Tom Zé nasceu em 1936, estudou música na Universidade da Bahia e multiplicou com seus talentos tais conhecimentos em São Paulo e até a presente data provoca estranhamento na crítica e no seu público cativo.

Ocorre que a produção de Tom Zé insere-se numa tradição carnavalesca estudada profundamente por Bakhtin em **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**. Ambos autores celebraram, cada um da sua maneira, o riso em suas produções. Assim, esses dois “desdichados” pelo seu tempo, raros e caros pela genialidade e acuidade no tratamento da arte e da filosofia merecem nosso profundo respeito. Apesar de ter vencido um prestigiado festival da Record em 68, Tom Zé foi injustamente esquecido por muito tempo, chegou a passar 16 anos sem gravar um disco, apresentando-se preferencialmente para um pequeno e seletivo público universitário. Após a retardatária chegada de sua obra à grande mídia - via

reconhecimento estrangeiro de David Byrne³ em 1986 - muito se tem ouvido, os ingressos dos shows esgotam-se facilmente, mas a divulgação dos trabalhos da década de 1960 e 1970 ainda é precária.

Sugerimos aos interessados por esse genial artista buscar preliminarmente o LP **Todos os olhos** de 1973 – obra que sintetiza sua requintada poética, para ser mais precisa referimo-nos à faixa *Complexo de Épico*. A escolha da obra de Tom Zé – discos lançados entre 1968 a 1978 – explica-se na tentativa de mudar o vetor da então polarizada discussão que ora se instaurou nos meios culturais brasileiros: posicionar-se a favor ou contra guitarras na MPB:

Era difícil ser indiferente naqueles tempos apaixonados. Também, havia muito o que discutir (...) Os temas eram infundáveis, tanto quanto a duração dos debates. Mais do que discutir, torcia-se: pela vitória dos vietcongs, a favor ou contra guitarras na MPB, por Chico ou Caetano, pela participação política dos padres e, claro, contra a ditadura. (VENTURA, 1988:75)

Sua obra representa um genuíno discurso de resistência à hegemonia imposta à periferia naquele momento histórico - ainda que não alinhado ao grupo que produzia músicas de protesto - sob o signo do Ato Institucional N°5, já que na **Estética da Criação Verbal** outro pressuposto metodológico da poética da enunciação nos é apresentado:

Não é muito desejável estudar a literatura independentemente da totalidade cultural de uma época, mas é ainda mais perigoso encerrar a literatura apenas na época em que foi criada, no que poderia chamar sua contemporaneidade. (...) Receamos aventurar-nos no tempo, afastar-nos do fenômeno estudado. Ora, uma obra deita raízes num passado remoto (BAKHTIN,2000:364)

Bakhtin teve igualmente um reconhecimento retardatário, após tensos anos de perseguição stalinista. Sua tese sobre Rabelais, defendida no Instituto de Literatura da Academia de Ciências da URSS em 1946, aguardou dezenove anos para ser publicada. Chklovski, Jakobson, Todorov e Kristeva contribuíram decisivamente para que sua obra viesse ocupar espaços acadêmicos, sendo seu pensamento amplamente difundido. Na perspectiva da poética da enunciação opera-se uma notável mudança do conceito de sujeito, as vozes sociais roubam-lhe a cena, ele não está mais no centro da interlocução, o que interessa agora é o espaço criado entre ambos onde se inserem os gêneros discursivos, notadamente, a literatura. Na perspectiva bakhtiniana, os procedimentos de análise hermenêutica perdem a eficácia porque sempre estão buscando o sentido da obra, o que revela uma concepção de linguagem incompatível com a da poética da enunciação.

Ainda que os grandes estudos de Mikhail Bakhtin se debrucem sobre autores clássicos da literatura universal (Dostoievski, Gogol, Rabelais etc.), a teoria da literatura serviu-se mais de seus conceitos (discurso, enunciação, dialogismo,

3. Em visita ao Brasil em 1986, o músico David Byrne conheceu o LP *Estudando o samba* (1976), encantou-se e lançou uma coletânea de Tom Zé nos EUA, o que deu uma guinada em sua carreira, tirando-o do ostracismo de dez anos.

polifonia, heteroglossia, carnavalização etc.) que propriamente de seu método de trabalho.⁴, isso se deve ao primado da tradição hermenêutica nos estudos de crítica literária. Sabemos que “A hermenêutica recusa-se a reconhecer que o discurso está sempre relacionado com um poder que pode não ser benigno; e é o seu próprio discurso que de maneira mais indicadora deixa de reconhecer tal fato.” (EAGLETON,2001:101).

Ao pensarmos em Bakhtin, estamos adentrando no território de uma fecunda e combativa reflexão que não poupa sequer seus contemporâneos tais como os marxistas, que reduziam a linguagem a um simples reflexo dos interesses sociais: “ainda dominados pela categoria de causalidade mecanicista.” (BAKHTIN,2002:25), como aprendemos em **Marxismo e filosofia da linguagem**; aos representantes de uma linguística estrutural nascente; aos formalistas, que negligenciavam a relação entre a obra e o mundo, dentre outras correntes do pensamento.

Nessa perspectiva, a compreensão da relação história/obra literária, é redimensionada se a confrontamos com os estudos da historiografia de linhagem positivista. Dessa forma, ele reabilita a obra de arte cuja enunciação está imbricada à história e não é mais sua refém.

Em **Marxismo e filosofia da linguagem**, ele sublinha as limitações de uma compreensão mecanicista das relações entre a infraestrutura e a superestrutura nos estudos marxistas. Nesse sentido, Bakhtin (2000:46) salienta que o signo é ideológico, é arena onde se desenvolvem lutas de classes, uma vez que reflete e refrata uma outra realidade. Dessa forma, a palavra é tomada como fenômeno ideológico por excelência, pois ela registra as fases transitórias mais íntimas e mais efêmeras das mudanças sociais. Dessas definições resulta que o ato de fala, ou, mais precisamente, seu produto, a **enunciação**, não pode ser considerado como individual no sentido estrito do termo, já que é produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados. O espaço em que se instaura a enunciação descentraliza o sujeito. Desafia Bakhtin: “Como se apresenta a enunciação monológica do ponto de vista do subjetivismo individualista? Vimos que ela se apresenta como um ato puramente individual, como uma expressão da consciência individual, de seus desejos, suas intenções, seus impulsos criadores, seus gostos etc.” (2002:110)

Depreende-se, assim, o conceito de dialogismo que remete o leitor a estabelecer um novo tipo de relação com o texto. Ora, se tencionamos que a produção da leitura de textos artísticos se efetive plenamente, o leitor e o autor interagem, o texto deixa de ser mero objeto de investigação do qual se busca o sentido como querem, por exemplo, os hermeneutas e passa a ser compreendido agora como depositário de vozes socialmente constituídas. Rompe-se, assim, a relação sujeito/objeto. Nesse

4. Uma das linhas da ciência da linguagem em sua fase mais contemporânea, a análise do discurso, erigiu-se sobre postulados bakhtinianos. Contemporâneo de estruturalistas e formalistas ele já apontava as limitações desses modelos teóricos. Já se tem notícia de que os estudos pós-coloniais inclinam-se atualmente a resgatar essa rica produção.

sentido o sujeito não mais centraliza a interlocução, o que interessa é o espaço criado entre sujeito e objeto, na relação do leitor com a obra de arte, o que verificaremos na obra em recorte.

II

Ainda que Stam nos advirta que “o carnaval é a categoria bakhtiniana de mais fácil cooptação, tornando-se às vezes pretexto para um ludismo vazio” (STAM,2000:59), elegemos tal noção para postular uma compreensão da obra em recorte, uma vez que rejeitamos colocar Tom Zé no grupo dos “malditos” e “herméticos” entre outras formas que a crítica jornalística brasileira tem usado de longa data para classificá-lo. Miranda igualmente alimentou nossa disposição para nossas postulações acerca de uma compreensão mais orgânica da obra desse notável artista:

A perspectiva antropofágico-carnavalesca oswaldiana será retomada quarenta anos depois pela Tropicália. Esta fará irromper, de forma intensa e articulada com outras linguagens estéticas (teatro, cinema e artes plásticas), a visão antropofágica e carnavalizada, retomando a linhagem modernista, agora noutra registro histórico e estético, dentro de nossa contemporaneidade. (MIRANDA, 1997:126)

Ao adentrar no território de um signo que traduz a identidade nacional brasileira, verificamos que o empenho do governo de Vargas e de Pedro Ernesto em cooptar setores do samba carioca para chancelar e pasteurizar a cultura popular com regras e hierarquizações até hoje é tema fecundo no debate acadêmico. O carnaval das escolas de samba foi resultado de muita negociação entre o Estado Novo e as associações que se constituíram para representar seus produtores. Em outros tempos já houve samba-enredo exaltando o PIS-PASEP e o MOBREAL. Tratava-se de um carnaval oficial legitimado sem a ousadia que encontramos na prerrogativa da noção bakhtiniana da carnavalização.

Grandiosidade, brasilidade, propaganda: a carta fundadora da União das Escolas de Samba mostrava total sintonia com o discurso getulista. Três dias depois Pedro Ernesto publicava o decreto oficializando a presença das escolas de samba no carnaval carioca e, sobretudo, reconhecendo a União como sua legítima representante. (AUGRAS, 1993:3)

Os enredos mais críticos, a representação do negro e do índio vieram a ocupar muito recentemente a avenida. Por outro lado, o pensador russo entende que

O carnaval celebra o aniquilamento do velho mundo e o nascimento do novo, do novo ano, da nova primavera, do novo reino. O velho mundo aniquilado é apresentado juntamente com o novo, representado por ele, como a parte agonizante do mundo bicorporal único. É por essa razão que as imagens de carnaval oferecem tantas coisas ao avesso, rostos invertidos, proporções violadas de propósito. (BAKHTIN, 2002:360)

Trata-se, pois, de uma compreensão que destoa do arcabouço político que construiu o signo do carnaval brasileiro, o que justifica postularmos que há mais carnaval em toda sua potência estética na obra de Tom Zé que nos desfiles das escolas de samba na primeira metade do século XX.

Pauliceia, sampa, essepê... de quantas maneiras podemos nos referir a essa fascinante cidade da qual o baiano de Irará se tornou cidadão honorário? Cada uma delas guarda uma concepção. Desfilam na poética de Tom Zé expedientes de enunciação que se inserem numa lógica carnavalesca na acepção bakhtiniana, uma vez que “O carnaval é a segunda vida do povo, baseada no princípio do riso. É a sua *vida festiva*. A festa é a propriedade fundamental de todas as formas de ritos e espetáculos cômicos da Idade Média.”(BAKHTIN, 2002:7)

Encontramos nas *Palavras da contracapa* do disco de 1970, uma ousada mistura de gêneros textuais. O interlocutor inscrito – aquele a quem se dirigiria o texto - é surpreendido por encontrar mais do que informações técnicas sobre o álbum ou mesmo letras e arte da capa. O artista adverte: “Aproveito a ocasião para informar que a Prefeitura de São Paulo não me pagou até agora o prêmio do 1º lugar (São São Paulo, meu amor) do Festival da Record de 1968 e até começou a dizer que não assumiu esta obrigação” Em outras *Palavras da contracapa* de **Grande Liquidação** (1968), a lógica carnavalesca do paradoxo, do oxímoro é sublinhada: “Somos um povo infeliz, bombardeado pela felicidade.”, igualmente em *São São Paulo*: “São oito milhões de habitantes/De todo canto e nação/ Que se agridem cortesmente/” Em **Estudando o samba** (1976), ratificada nos versos de Tô: “Tô te explicando/pra te confundir/ Tô te confundindo/Pra te esclarecer/ Tô iluminando/ Pra poder cegar/ Tô ficando cego/ Pra poder guiar”, cuja inflexão caminha num crescendo até sintetizar a organicidade de sua poética em **Todos os olhos** (1973) no *Complexo de épico*: “Todo compositor brasileiro é um complexado,/Por que essa mania danada,/Essa preocupação de falar tão sério/De parecer tão sério/De chorar tão sério/De brincar tão sério?/Ai, meu deus do céu/ Vai ser sério assim no inferno!” A concepção da capa de **Todos os olhos** (1973) na qual a realidade é rebaixada - o ânus se converte em olho - materializa o que aprendemos com o russo de Oriol: “O círculo dos motivos e imagens relativos ao avesso do rosto e à substituição do alto pelo baixo está ligado da maneira mais estrita à morte e aos infernos.” (BAKHTIN, 2002:331)

O paradoxo da metrópole converte-se numa espécie de anti-cordel em que profana ícones do poder paulistano, sublinhando o duelo entre o capital da tradição e o da modernização, elites em conflito, como n’ *A briga do Edifício Itália e o Hilton Hotel*: “O Edifício Itália/ Era o rei da Avenida Ipiranga:/Alto, majestoso e belo/ Ninguém chegava perto/ Da sua grandeza./ Mas apareceu agora/ O prédio do Hilton Hotel/ Gracioso, moderno e charmoso/ Roubando atenções para sua beleza./O Edifício Itália ficou enciumado/E declarou à reportagem de Amiga:/ Que o Hilton, pra ficar todo branquinho/ Toma chá de pó-de-arroz./”

Nesse contexto histórico em que o Brasil se industrializa, a corrupção se agudiza, a cidade vislumbra a voz impertinente daquele que exerce a *Profissão ladrão*, eliminando-se provisoriamente relações hierárquicas e vaticinando: “E é por isso que eu só vou para o xadrez./Seu delegado/Se o senhor trouxer primeiro/Toda a classe para o meu lado/Mas neste dia de aflição/Não vai ter prisão no mundo/Pra

caber a multidão./”

Já no *Parque Industrial*, chama-nos atenção para a fetichização da cultura, repudiando a lógica de sua comercialização: “Despertai com orações/O avanço industrial/Vem trazer nossa redenção./Tem garota-propaganda/Aeromoça e ternura no cartaz,/Basta olhar na parede,/Minha alegria/Num instante se refaz/Pois temos sorriso engarrafado/Já vem pronto e tabelado/É somente requeentar/E usar/Por que é made, made, made, made in Brazil./”

Em **Correio da Estação do Brás** (1978), a eloquente voz desse não-cantador invoca a *Menina Jesus* – presença da paródia dos signos cristãos - para compilar o patrimônio reunido pelo nordestino espoliado em sua força de trabalho, quando do seu retorno à terra natal: “Valei-me, minha menina Jesus/Só volto lá a passeio/No gozo do meu recreio,/Só volto quando puder/Comprar uns óculos escuros./Com um relógio de pulso/Que marque hora e segundo,/Um rádio de pilha novo,/Cantando coisas do mundo/pra tocar./” Nesse mesmo caminho crítico contra dogmas do cristianismo, observamos em *Pecado original*: “Aquele que nasce pobre/Sem nome e sem cabedal/Não pode trazer o peso/De um pecado original./”

Dessa maneira, o domínio dos expedientes de enunciação aqui elencados na obra em recorte evidenciam a fragilidade de uma crítica jornalística que atribuiu a Tom Zé títulos de “maldito” e “hermético” e favoreceu na ocasião produtos da indústria cultural como a Jovem Guarda e seus refrões de fácil retenção e consumo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciar a organicidade da obra, o domínio e a coerência no emprego de expedientes de enunciação próprios de uma visão carnavalesca do mundo foi nossa tarefa até aqui. Propor uma compreensão para a obra de Tom Zé balizada em fundamentos da poética da enunciação de Mikhail Bakhtin é um exercício de resistência cultural no preciso momento histórico em que o legado do período histórico em questão tem sido negado.

A desoladora contemporaneidade de Ventura, cujo texto poderia ter sido produzido no contexto do assassinato de Marielle Franco, de Herzog, de Honestino... deu o tom de nosso *estudo-homenagem* à geração desse audacioso baiano de Irará:

Uma simples arqueologia dos fatos pode dar a impressão de que esta é uma geração falida, pois ambicionou uma revolução total e não conseguiu mais do que uma revolução cultural. Arriscando a vida pela política, ela não sabia, porém, que estava sendo salva, historicamente pela ética. O conteúdo moral é a melhor herança que a geração de 68 poderia deixar para um país cada vez mais governado pela falta de memória e pela ausência de ética. (VENTURA, 1988:16)

DISCOGRAFIA EM RECORTE

Grande liquidação (1968) São São Paulo, *Profissão ladrão, Parque Industrial e Palavras da*

Contracapa. Rozemblit.

Tom zé (1970) *Palavras da Contracapa*. RGE

Se o caso é chorar (1972) *A briga do edifício Itália e do Hilton Hotel*. Continental.

Todos os olhos (1973) *Complexo de épico*. Continental.

Estudando o samba (1976) *Tô*. Continental.

Correio da Estação do Brás (1978) *Menina Jesus, Pecado original*. Continental.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Paula Cresciulo. “O Carnaval de 1935: oficialização e legitimação do samba”. In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**. São Paulo, julho 2011

AUGRAS, Monique. “A ordem na desordem: a regulamentação do desfile das escolas de samba e a exigência de “motivos nacionais”. In: **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V.8 n21. São Paulo: fev. 1993.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento – o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FREIRE, Guilherme Araújo. “A produção artística de Tom Zé na década de 1970: considerações sobre o projeto de música ‘operária’ e o disco *Estudando o samba*”. In: **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n°68, dez. 2017.

MIRANDA, Dilmar. “Carnavalização e multidimensionalidade cultural: antropofagia e tropicalismo” In: **Tempo Social**, Rev. Sociol. USP, São Paulo, 9(2): out. 1997.

STAM, Robert. **Bakhtin: da Teoria Literária à Cultura de Massa**. São Paulo: Ática, 2000.

TODOROV, Tzvetan. **Mikhaïl Bakhtine: le principe dialogique. Suivi de: écrits du cercle de Bakhtine**. Paris: Éditions du Seuil, 1981.

VENTURA, Zuenir. **1968: o ano que não terminou**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

POESIA PROFANA E RELIGIOSA NA ERA MEDIEVAL

Gláucia do Carmo Xavier

Instituto Federal de Minas Gerais- IFMG
Ouro Preto- Minas Gerais

RESUMO: Ângela Vaz Leão, hoje com 97 anos de idade, é considerada a pesquisadora mais importante do Brasil sobre Cantigas de Santa Maria e umas das mais importantes sobre o estudo da poesia medieval. Dona Ângela, como é conhecida no mundo acadêmico, lecionava sobre inúmeros temas da literatura, mas foi em um curso sobre Literatura Portuguesa, em 2014, que os rascunhos deste capítulo foram produzidos. Este texto tem como foco o estudo da poesia medieval, tanto das cantigas profanas, quanto das cantigas religiosas. Como uma homenagem à professora Ângela Vaz Leão, espera-se que esse texto circule as salas de aulas desde a Educação Básica, passando pelo Ensino Superior, com a formação de professores, até à Pós-graduação.

PALAVRAS-CHAVE: Ângela Vaz Leão, Literatura Portuguesa, Poesia profana medieval; Poesia religiosa medieval.

PROFANE AND RELIGIOUS POETRY IN THE MIDDLE AGES

ABSTRACT: Ângela Vaz Leão, now 97 years

old, is considered the most important researcher in Brazil on Cantigas de Santa Maria and some of the most important on the study of medieval poetry. Dona Ângela, as she is known in the academia, taught on many subjects in literature, but it was in a course on Portuguese Literature in 2014 that the drafts of this chapter were produced. This text focuses on the study of medieval poetry, both profane songs and religious songs. As a tribute to the teacher Ângela Vaz Leão, it is expected that this text circulate the classrooms from Basic Education, through Higher Education, with teacher training, to Postgraduate.

KEYWORDS: Ângela Vaz Leão, Portuguese Literature, Medieval profane poetry; Medieval religious poetry.

1 | INTRODUÇÃO

Toda literatura nasce pela poesia. Ela é o gênero literário que prevalece nas comunidades primitivas. Assim, para se estudar a gênese da literatura, deve-se ir à poesia. Com o intuito de refletir sobre as manifestações poéticas da Idade Média, este texto tratará da poesia profana e religiosa. Serão apresentadas neste capítulo cantigas que retratam a Era Medieval, pertencentes aos gêneros: Cantigas de amigo, Cantigas de amor, Cantigas de escárnio,

Cantigas de maldizer e, por fim, as Cantigas de Santa Maria, representando a poesia religiosa.

As cantigas apresentadas neste texto foram estudadas no curso de Literatura Portuguesa, ministrado na Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, em 2014, pela professora Ângela Vaz Leão, na época, com 92 anos de idade e em plena atividade acadêmica e científica. Dona Ângela, como é conhecida, é considerada hoje, no Brasil, uma das maiores pesquisadoras em poesia da Idade Média e a maior pesquisadora do país em Cantigas de Santa Maria. Grande parte deste capítulo se deve as contribuições da professora Dona Ângela Vaz Leão, em suas aulas ministradas nesse curso de Literatura Portuguesa, ao longo de um semestre.

Sobre o surgimento das cantigas, é comum encontrar nas fontes literárias que as Cantigas de amor se apresentam anteriormente às Cantigas de amigo. No entanto, as Cantigas de amigo foram produzidas antes daquelas. As Cantigas de amigo surgiram primeiro, devido às mulheres da época cantarem para o amado. O canto ocorria enquanto elas faziam tarefas domésticas como lavar roupas, embalar o filho, cuidar de plantações etc. A origem dessas cantigas se dá na Provença (França do Sul), a partir do século XI. Dessa forma, essas poesias constituem o chamado lirismo provençal. Por isso, era, então, poesia oral e não escrita.

Sabe-se que houve uma usurpação das cantigas femininas pelos poetas. Era comum uma cantiga anônima e popular, cantada geralmente pelas mulheres, ser registrada por poetas, os quais passaram, posteriormente, a ser autores dessas poesias. Por isso, as Cantigas de amor aparecem, nos livros, antes das Cantigas de amigo, pois foram escritas primeiro; porém, é importante ter clareza que surgiram depois das de amigo.

As cantigas eram escritas em galego-português ou língua galaico portuguesa. Essa era uma língua considerada nobre, rica e melódica. Inclusive Dante, na Divina Comédia, compôs versos em galego-português. A Galiza e o Norte de Portugal, no noroeste da península, foram palco do nascimento da poesia galego-portuguesa na Idade Média. Lá, foi originada uma poesia afetiva e caracterizada por amores puros consentidos e, a partir das romarias, das danças primaveris tradicionais e, principalmente, da saudade provocada pela ausência dos namorados em guerras, com o objetivo de levar para o Sul os Muçulmanos, as jovens cantavam.

Como característica principal da poesia medieval, tem-se a repetição ou reiteração. As repetições são aí obrigatórias e delas é feita a poesia. Mudam-se as palavras, mas não se muda o assunto. Essa repetição pode ser vista com o paralelismo, que é retratado com estrofes iguais as quais se modificam apenas no final, no último trecho do verso. Também como forma de reiteração, há o encadeamento (nem sempre presente). Nele, o segundo verso da primeira estrofe é igual ao primeiro verso da terceira estrofe. E o segundo verso da terceira estrofe é igual ao segundo verso da quinta estrofe. O refrão é apresentado por versos recuados. Vê-se o exemplo abaixo

de uma Cantiga de amigo (COSTA, 1973, p.43):

Non chegou, madre, o meu amigo, a
e hoj'ést'o prazo saído! a
ai, madre, moiro d'amor! R

E hoj'ést'o prazo saído! a
Por que mentiu o desmentido? a
ai, madre, moiro d'amor! R

E hoj'ést'o prazo pasado! b
Por que mentiu o perjurado? b
ai, madre, moiro d'amor! R

Por que mentiu o desmentido? a
pesa-mi, pois per si é falido. a
ai, madre, moiro d'amor! R

Por que mentiu o perjurado b
pesa-mi, pois mentiu a seu grado. b
ai, madre, moiro d'amor. R

Como se pôde observar, o assunto não se modifica, apenas as palavras finais dos versos são substituídas por sinônimos. Dessa forma, “amigo” se relaciona com “amado”, “desmentido” com “perjurado” e assim por diante. E o encadeamento é feito entre uma estrofe par com outra par, e uma estrofe ímpar com outra ímpar.

Nas seções seguintes, as cantigas serão agrupadas por gênero. Na seção 2, o foco será as Cantigas de amigo e amor, a seção 3 será dedicada ao estudo das Cantigas de escárnio e maldizer e, por fim, na seção 4, as Cantigas de Santa Maria serão apresentadas.

2 | CANTIGAS DE AMIGO E CANTIGAS DE AMOR

As Cantigas de amigo representam uma herança cultural galego-portuguesa com temas populares, de existência antiga, da qual o poeta se apropria. Já as Cantigas de amor são importadas, uma vez que refletem a influência provençal. A partir da Provença (como era chamado o Sul da França), a cantiga se espalha por toda a parte.

As diferenças mais marcantes entre as duas cantigas é que a Cantiga de amigo

é expressa por uma voz feminina. Nela, é a donzela quem fala, e a mulher é retratada como um ser comum, terrestre, apaixonada. O ambiente é familiar ou rural e sua origem é do próprio território galaico-português. Elas são simples e espontâneas e sempre contêm a palavra “amigo”.

Nelas, a mulher conta à irmã, à mãe, às amigas ou até a animais ou coisas da Natureza personificados (corvos, estorninhos, flores, ondas) as saudades que sente pela ausência prolongada do seu namorado – o amigo – ou os seus queixumes por ele lhe ter mentido, o seu sofrimento por o saber doente, os seus receios de que ele tenha morrido na guerra. (COSTA, 1973, p. 42)

Já nas Cantigas de amor, quem fala é o homem que, apaixonado, consagra à sua dona, um amor platônico. Assim, é o trovador quem fala e a mulher é vista como um ser superior, quase divino, de maneira em que o trovador se considere um vassalo dela. O ambiente é palaciano e sua origem é na Provença. As cantigas de amor são consideradas cultas e aristocráticas. No entanto, são artificiais, já que os poetas raramente sentem o amor que dizem ter. Assim, essas cantigas são mais um resultado da imaginação do que um produto da sensibilidade.

Diferentemente das Cantigas de amor, as de amigo não são consideradas um gênero lírico puro, pois, na verdade, elas compõem uma narrativa. É também comum em algumas Cantigas de amigo que a sintaxe e a semântica sejam ininterruptas até o final do poema. Assim, o tema se desenvolve até que ela se acabe, havendo apenas um período. Para isso, entre uma estrofe e outra não há ponto final, apenas na estrofe seguinte, com o intuito de dar continuidade ao discurso nas estrofes. O nome dado a esse recurso é cantiga de ata fiinda.

Tanto as cantigas de amor como as de amigo apresentam diversos tipos. É possível classificá-las quanto ao assunto e forma. As Cantigas de amigo, quanto ao assunto podem ser: a) albas, quando o amor se relaciona com a alvorada; b) marinhas, quando predominam motivos marítimos ou fluviais; c) bailadas, quando são próprias para serem cantadas ou acompanhadas de dança; d) Cantigas de romaria, quando se mencionam romagens a santuários; e) pastorelas, quando são postas na boca de pastores e f) tensões, quando há diálogos entre a donzela e outra pessoa, contrariando-se sucessivamente.

Quanto às formas, as Cantigas de amigo podem ser sem refrão, chamadas de cantigas de mestria, com refrão, ou, cantigas paralelísticas em que, como já foi dito anteriormente, a ideia expressa em uma estrofe se repete na outra havendo apenas substituições das palavras finais dos versos. As de amor também podem ser de mestria, de refrão ou de descordos.

A poesia medieval fazia parte, inicialmente de uma literatura oral. Assim, elas eram apresentadas oralmente e quem as compunha eram os trovadores, identificados como pessoas cultas. Os jograis eram artistas ambulantes que as cantavam em festas e torneios. Já no século XIII, a literatura oral dá lugar à escrita. Isso ocorreu, pois muitas canções foram recolhidas em folhas de pergaminho por colecionadores

e reunidas em cadernos. Essas coletâneas receberam o nome de cancioneiros e hoje, há o registro de quatro deles: a) Cancioneiro da Ajuda, pois foi conservado na Biblioteca do Paço da Ajuda; b) Cancioneiro da Vaticana, descoberto na Biblioteca do Vaticano; c) Cancioneiro da Biblioteca Nacional, antigo *Colocci-Brancuti*, que foi comprado pelo Governo português, em 1924; d) Cantigas de Santa Maria, de Afonso X, e único cancioneiro religioso.

Os principais autores das cantigas pertenciam a uma mesma família. Afonso X foi autor das cantigas de Santa Maria. Ele foi avô de D. Dinis, autor de 138 cantigas registradas entre os cancioneiros da Vaticana e da Biblioteca Nacional. D. Afonso Sanches foi filho de D. Dinis e autor de muitas cantigas de amigo e amor.

Para exemplificar algumas Cantigas de amigo, foram escolhidas neste trabalho, uma cantiga de Meendinho e outra de Pero Meogo. Meendinho *“foi certamente um jogral, dado que o diminutivo do nome e a ausência de apelido, uso comum entre os jograis, indicam que pertenceu a esta classe”* (CORRÊA, 1978, p. 287). Há apenas o registro de uma única canção de Meendinho, porém de grande valor poético. *“Esta cantiga é notável pela multiplicidade de níveis de comunicação que nela se exploram”* (RECKERT, 1976, p.132).

Sedia-m’eu na ermida de San Simion
e cercaron-mi as ondas, que grandes son,
eu atendendo meu amigo.

Estando na ermida ant’o altar,
cercaron-mi as ondas grandes do mar,
eu atendendo meu amigo.

E cercaron-mi as ondas, que grandes son:
non hei i barqueiro, nen remador,
eu atendendo meu amigo.

E cercaron-mi as ondas do alto mar:
non hei i barqueiro, nen sei remar,
eu atendendo meu amigo.

Non hei i barqueiro, nen remador:
e murrerei fremosa no mar maior,
eu atendendo meu amigo.

Non hei i barqueiro, nen sei remar:

e morrerei eu fremosa no alto mar,
eu atendendo meu amigo.

Esta é considerada uma das cantigas mais notáveis da Idade Média. Ela retrata o sofrimento da jovem que aguarda sentada a chegada do amigo, no caso, o namorado, para o encontro na ermida de São Simeão, uma igreja simples localizada numa pequena ilha na Ria de Vigo. A jovem descreve em primeira pessoa que, enquanto aguardava a chegada do amigo que não veio, as grandes ondas iam aumentando e cercand-a, de modo que não havia maneira de se libertar da ilha, pois ela não tinha remador, barqueiro ou embarcação. Assim, ela finaliza a canção vislumbrando a sua morte na espera pelo amado que não chega.

A outra Cantiga de amigo escolhida para ser apresentada neste trabalho é de Pero Meogo ou, também como é conhecido, Pero Moogo. Este último sobrenome sugere que algum de seus ascendentes teria sido monge. Ele deixou nove Cantigas de amigo e todas com teor popular em que o cervo, como representação do amigo/namorado, aparece. Pero Meogo é lembrado “*como um dos que com maior sucesso exploram, na sua poesia festiva, a interpretação do erotismo e da Natureza*” (CORREA, 1978, p. 153).

Fostes, filha, eno baylar
E rompestes i o brial:
Poys o namorado i vem,
Esta fonte seguide-a bem,
Poys o namorado i vem.

Fostes, filha, eno loir
E rompestes i o vestir.
Poy'-lo cervo i ven
Esta fonte seguide-a ben
Poy'-lo cervo i ven.

E rompestes i o brial,
Que fizestes ao meu pesar:
Poy'-lo cervo i ven
Esta fonte seguide-a ben
Poy'-lo cervo i ven.

E rompestes i o vestir,
Que fizestes apesar de mim:
Poy'-lo cervo i ven

Esta fonte seguide-a ben

Poy'-lo cervo i ven.

Nesta canção, a mãe da jovem a adverte por ter rompido o brial no baile. No caso, o baile é apenas uma situação inventada, algo simulado para dizer à filha que sua veste foi rasgada. Porém, há no poema uma linguagem ambígua, já que romper o brial, simbolicamente, significa perder a virgindade. Ambíguo também é o vocábulo “cervo” que representa, no poema, o namorado. Na última estrofe, vê-se que a mãe adverte que a filha rompeu o brial, apesar dos conselhos dela, ou seja, houve uma transgressão de um código. Assim, o poema representa a transgressão tanto do código linguístico, com a ambiguidade e metáforas, quanto na narrativa, em relação aos valores da época.

Para retratar, agora, uma Cantiga de amor, fez-se a escolha do poeta D. Dinis. Ele foi Rei de Portugal entre 1261 e 1325 “*e o mais fecundo poeta de amor do período trovadoresco*” (CORREA, 1978, p. 239). A produção de D. Dinis é a maior desse período, ficando atrás apenas de seu avô, Afonso X, autor das mais de 400 cantigas de Santa Maria. Imagina-se que a produção poética de D. Dinis ocorreu entre os 17 e os 40 anos.

Proençaes soen mui ben trobar
e dizen eles que é con amor;
mais os que troban no tempo da frol
e non en outro, sei eu ben que non
an tan gran coita no seu coraçõ
qual m'eu por mha senhor vejo levar.

Pero que troban e saben loar
sas senhores o mais e o melhor
que eles poden, soõ sabedor
que os que troban quand'a frol sazõ
á, e non ante, se Deus mi perdon,
non an tal coita qual eu ei sen par.

Ca os que troban e que s'alegrar
van eno tempo que ten a color
a frol consigu', e, tanto que se for
aquele tempo, logu'en trobar razon
non an, non viven [en] qual perdiçõ
oj'eu vivo, que pois m'á-de matar.

Esta Cantiga de amor, de D. Dinis, é uma cantiga de mestria, pois não apresenta

refrão. Nela, D. Dinis faz uma crítica aos poetas provençais que fingem sofrer de amor e que, dessa maneira, trovam um falso amor que propagam sentir. Ele cita ainda os que trovam no tempo da flor, referindo-se aos que, na Primavera, exibiam suas canções de castelo em castelo. Assim, ele contrasta o amor verdadeiro que diz sentir, com os amores falsos que alguns poetas trovam. D. Dinis finaliza o poema afirmando que o amor que sente pode matá-lo, comportamento esse muito comum nas Cantigas de amor. “*D. Dinis procura pôr em evidencia a versatilidade dos poetas da França meridional, estabelecendo um paralelo entre a arte de ocasião desses poetas e a poesia que parte realmente do sofrimento amoroso(...)*”. (FERREIRA, s/ data, p. 19-20).

3 | CANTIGAS DE ESCÁRNIO E CANTIGAS DE MALDIZER

Sobre as Cantigas de Escárnio e Maldizer tem-se uma caracterização dessas como duas formas de gênero satírico da poesia medieval portuguesa. Talvez por preconceito ao conteúdo obsceno de algumas delas, foram as menos estudadas. Rodrigues Lapa, pesquisador da poesia medieval, reconheceu a dificuldade de estudá-las e publicá-las. Ele comenta que foi uma senhora, Carolina Michaelis de Vasconcelos, que, em quinze artigos publicados entre 1896 e 1905, analisou os poemas repletos de erotismo e obscenidade (LEÃO, 2007).

A despeito do seu prognóstico de dificuldade de publicação de tais cantigas, foi o mesmo Rodrigues Lapa quem delas publicou, em 1965, uma edição crítica, sob o título *Cantigas déscarnho e de mal dizer dos cancioneiros medievais galego-portugueses*, edição que teve de sair pela primeira vez na Galiza, e não em Portugal (1965), onde o grande medievalista era *persona non grata* do governo de Salazar, e a censura talvez interditasse a obra ou a expurgasse de numerosas cantigas obscenas. Hoje, já se conta com uma segunda edição, saída em 1970. (LEÃO, 2007, p. 36)

A característica que mais distingue a Cantiga de escárnio da de maldizer é o caráter da ambiguidade e da objetividade da crítica. As Cantigas de escárnio fazem crítica à sociedade e usam de muita ambiguidade no vocabulário. Já as Cantigas de maldizer fazem crítica individual, com vocabulário mais sarcástico que humorístico. No entanto, por vezes é difícil diferenciá-las. Em suma, tratam de escândalos da vida social, como o de amas e tecedeiras, as críticas a vícios e crimes, a deserção de cavaleiros, chacotas a damas etc. Para observar uma Cantiga de escárnio, será apresentado um poema de D. Pedro (o qual também compunha Cantigas de amigo e amor), Conde de Portugal. Ele é bastardo de D. Dinis e teve atritos com o pai que provocava hostilidades ao filho bastardo.

Natura das animalhas
que son dũa semelhança
é de fazeren criança,
máis des que son fodimalhas.

Vej'ora estranho talho
qual nunca cuidei que visse:
que emprenhass'e parisse
a camela do bodalho.

As que son dũa natura
juntan-s'a certas sazões
e fazen sas criações;
mais vejo ja criatura
ond'eu non cuidei veé-la;
e por én me maravilho
de bodalho fazer filho,
per natura, na camela.

As que son, per natureza,
corpos dũa parecença
juntan-s'e fazen nacença,
esto é sa dereiteza;
mais non coidei en mia vida
que camela se juntasse
con bodalh'e emprenhasse
e demais seer del parida.

Neste poema, sem dizer nomes, D. Pedro cita “*a uma freira, de sobrenome Camela, e a um rabi de Braga que tinha o apelido de Bodalho (porco)*” (CORREA, 1978, p. 283). Sem refrão e com um jogo de rimas únicas em cada estrofe (abbacddc), (effeghhg), (ijjikllk), o autor satiriza o romance entre uma freira e um judeu, como duas espécies raras de amor (pela religião deles), da mesma maneira como os amores entre os animais camelo e porco, citados no poema.

Para analisar uma Cantiga de maldizer, será trazido a este capítulo um poema de João Airas de Santiago. Ele foi um burguês de Compostela e foi caracterizado como um poeta que criticava as mulheres. Dizia-se que seu azedume contra elas era devido às ameaças de um marido de uma donzela que ele amou quando solteira. Depois de D. Dinis, João Airas de Santiago é considerado o poeta que mais produziu apógrafos. Também é muito elogiado pelo equilíbrio estético que revela a consciência literária de um poeta culto (CORREA, 1978).

Don Beeito, home duro,
foi beijar pelo obscuro

a mia senhor.

Come home aventurado,
foi beijar pelo furado
a mia senhor.

Vedes que gran desventura:
beijou pela fendedura
a mia senhor!

Vedes que moi grand'achaco:
foi beijar polo buraco
a mia senhor!

Este poema reúne as características de uma Cantiga de maldizer: crítica direta, citando nomes, linguagem clara, sem hesitar pelas obscenidades citadas. Nele, é possível observar que o jogral se lamenta por ter sido traído por um nobre (Dom Beeito). Ele alega, de forma clara e sem pudores, que o nobre faz sexo oral com sua amada. Para isso, ele utiliza metáforas distintas como: foi beijar minha amada pelo “obscuro”, pelo “furado”, pela “fendedura”, pelo “buraco”.

Com este exemplo, é possível compreender o porquê de muitas cantigas eróticas e obscenas terem se perdido ao longo do tempo. Eram cantigas menos prováveis de serem publicadas, levando em conta o pudor exigido pela época. Não obstante, elas trazem, independentemente do vocábulo chulo, “*uma riqueza temática, linguística e documental*”. (LEÃO, 2007, p.35).

Os vocábulos grosseiros e sem pudor extrapolam as questões sociais da época e, levando em conta uma era machista e patriarcal, as mulheres eram o alvo das críticas e ofensas. O que se percebe é um contraste significativo das Cantigas satíricas com as Cantigas de amor. Enquanto aquelas exaltavam a mulher e o amor, as outras faziam críticas diretas atingindo à moral das mulheres.

Leão (2007) traz em seu trabalho expressões que eram utilizadas para maldizer da mulher como: “*Tetas pendoradas e mui grandes (...) a um palm'e meio do pé*” (p. 43) ou até mesmo o sintagma “*velha fududancua*” ou “*puta fudundancua*”. “*Obsceno e injurioso, esse termo não é privativo das cantigas de escárnio e maldizer. Aparece também em documentos legais, referindo certos desvios sexuais e penalidades*” (p.43). O sentido da expressão é tido pela decomposição do termo “fudud +an+cu+a”, como a soma da forma arcaica do verbo foder, significando “fodida”, já que é uma ofensa às mulheres. Com a soma da partícula “an”, significando “em”, o substantivo “cu” e o morfema feminino “a”. O termo significa a mulher que pratica o sexo anal.

Com outros exemplos, tem-se mais alguns trechos de outras cantigas:

“Vê eldes m’andar morrendo

E vós jazedes fodendo

Vossa molher!”

(João Garcia de Guilhade)

“Uma donzela que vive por aqui,

Foi este ano com um clérigo morar

E não pôde mais de sua casa voltar.

A moça o montou e segurou ali

Don Caralhote entre as mãos. E ela diz,

Co’ele preso, que está muito feliz

e não o quer mais de suas mãos soltar.”

(Poema de Martin Soárez e tradução de Ângela Vaz Leão, 2007, p. 40)

“E disse: Esta é a medida de Espanha

Não de Lombardia nem de Alemanha;

Grossa como é, que ferir-vos não vá,

Póis, se fina, p’ra vossa greta, ela não dá;

E disso sei eu que mais que o Abondanha.”

(Poema de D. Afonso X, o Sábio e tradução de Ângela Vaz Leão, 2007, p. 42)

É importante ressaltar que a poesia satírica era ouvida em saraus juntamente com as Cantigas de amigo, de amor e de Santa Maria e que também era possível um mesmo autor, como D. Afonso X, o Sábio, produzir cantigas de várias espécies. Nesse sentido, os poemas medievais traduziam em cantigas o retrato da sociedade da época, em todos os sentidos.

4 | AS CANTIGAS DE SANTA MARIA

Por fim, este trabalho apresentará poemas religiosos da Idade Média: as Cantigas de Santa Maria, também de D. Afonso X (1221-1284). Ele era chamado de Sábio, pois era uma grande personalidade literária. Foi Rei de Castela e de Leão, e, apesar de não gostar de ser rei, foi o monarca mais importante de toda a Espanha. Era um mecenas, dessa forma, mantinha o cultivo da música e das artes e sustentava artistas e poetas. Em prosa castelhana, escreveu textos sobre história geral e da Espanha, leis e até textos de entretenimento, como o xadrez. E em galego-português, escreveu a poesia. Compôs cantigas satíricas, mais de 40 Cantigas de Amor e 420 Cantigas de Santa Maria. No entanto, sabe-se que a autoria

de todas as produções era, geralmente, em conjunto com os demais poetas que ele recebia em seu “*scriptorium*”.

As cantigas religiosas, cúpulas dos merecimentos poéticos de D. Afonso X, podem ser de quatro espécies: prólogos, cantigas de louvor, cantigas de milagre e cantigas de festas. Há apenas dois prólogos e apenas o segundo foi escrito por ele. As cantigas de louvor, louvam a Virgem, como se fossem hinos. São elas as cantigas numeradas com dezenas redondas (Ex. 10, 20, 80). As nove cantigas que se encontram entre duas dezenas redondas são as cantigas de milagre. Assim, tem-se uma cantiga de louvor e nove de milagres. Elas foram escritas baseando-se em fatos lidos por ele em livros ou relatos que ouviu do povo. Já as cantigas de festas celebram as festas dos calendários, como o nascimento da Virgem e o nascimento de Jesus.

Como forma de exposição escrita, todas as cantigas de Santa Maria apresentam seis iluminuras, que são desenhos e ilustrações sobre os poemas, além de notação musical. Apenas um dos poemas tem oito iluminuras e a cantiga inicial tem três. Sobre o aspecto rítmico das *Cantigas de Santa Maria*, a maioria delas apresenta os refrões iguais e estrofes de quatro versos, sendo os três primeiros com a mesma rima e o quarto sempre em acordo com a rima do refrão. Com isso, era através da terminação do quarto verso (idêntica à do refrão) que as pessoas sabiam que era chegada a hora de cantar o refrão. Essa forma de construir ganhou o nome de “zéjel”. Dos 420 poemas religiosos de D. Afonso X, 378 apresentam a forma de zéjel.

O exemplo abaixo (Cantiga X, Rosa das Rosas) demonstra bem o que foi dito:

Rosa das rosas e Fror das frores,	A
Dona das donas, Sennor das sennores.	A
Rosa de beldad' e de parecer	b
e fror d'alegria e de prazer,	b
Dona en mui piadosa seer,	b
Sennor en toller coitas e doores.	a
Rosa das rosas e Fror das frores	A
Dona das donas, Sennor das sennores.	A
Atal Sennor dev' ome muit' amar,	c
que de todo mal o pode guardar;	c
e pode-ll' os peccados perdõar,	c
que faz no mundo per maos sabores.	a

Rosa das rosas e Fror das froes,	A
Dona das donas, Sennor das sennores.	A
Devemo-la muit' amar e servir,	d
ca punna de nos guardar de falir;	d
des i dos erros nos faz repentir,	d
que nos fazemos come pecadores.	a
Rosa das rosas e Fror das froes,	A
Dona das donas, Sennor das sennores.	A
Esta dona que tenno por Sennor	e
e de que quero seer trobador,	e
se eu per ren poss' aver seu amor,	e
dou ao demo os outros amores.	a
Rosa das rosas	
e Fror das froes,	A
Dona das donas, Sennor das sennores.	A

O poema acima, de número X, é uma Cantiga de louvor, ela exalta Santa Maria, dizendo que Ela é a Rosa de todas as rosas, a Flor das flores, a Dona das donas e a Senhora das senhoras, quer dizer, nela há a presença de todas as qualidades dos seres que o poeta nomeia, diferente, por exemplo, de dizer que a rosa é a mais cheirosa ou a mais colorida de todas as flores.

O próximo e último poema deste trabalho é o de número 103. Nele, conta-se que um monge ansioso por conseguir compreender a questão do tempo e da eternidade, pedia a Santa Maria para lhe mostrar, antes de morrer, qual era o bem que tinham os que conquistavam o paraíso. Então, Santa Maria, fê-lo ir até uma horta, no mosteiro, aonde sempre ia. Novamente, pediu à Virgem o milagre. Assim que acabara a oração, o monge ouviu o canto de um pássaro, chamado no poema de “passarinha”. Em seguida, o monge retorna da horta e avista um portal. Ao chegar, não há mais o mosteiro que ele habitava. Então ele se identifica perante o prior e conta o que houve. Pelas iluminuras, vê-se o espanto dos jovens que agora habitam o lugar, parecendo um colégio. O espanto se dá, pois, constata-se que passaram 300 anos desde o momento em que o monge foi à horta até seu regresso. Daí, o refrão: “quem a Virgem bem servir, irá para o paraíso.”

Um detalhe importante é que na iluminura do poema, a passarinha encontra-

se fora da margem da vinheta. Pode-se dizer que a passarinha é então a Ave, Ave Maria, e representa o divino, fora da esfera humana em que o poema se passa.

Como Santa Maria feze estar o monge trezentos anos ao canto da passara,

porque lle pedia que lle mostrasse qual era

o ben que avian os que eran en Paraiso.

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

E daquest' un gran miragre vos quer' eu ora contar,

que fezo Santa Maria por un monge, que rogar

ll'ia sempre que lle mostrasse qual ben en Parais' á.

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

E que o viss' en ssa vida ante que fosse morrer.

E porent' a Groriosa vedes que lle foi fazer:

fez-lo entrar en a orta en que muitas vezes ja

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

Entrara; mais aquel dia fez que a font' achou

mui crara e mui fremosa, e cab' ela s'assentou.

Epoislavoumuibensasmãos, diss': «Ai, Virgen, que será

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

Se verei do Parayso, o que ch' eu muito pidi,

algun pouco de seu viço ante que saya daqui,

e que sábia do que ben obra que galardon averá?»

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

Tan toste que acabada ouv' o mong' a oraçon,

oyu a passarinna cantar log' en tan bon son,

que sse escaeceu sendo e catando sempr' alá.

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

Atan gran sabor avia daquel cant' e daquel lais,
que grandes trezentos anos esteve assi, ou mays,
cuidando que non estivera senon pouco, com' está

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

Mong' alga vez no ano, quando sal ao vergeu.
Des i foi-ss' a passarynna, de que foi a el mui greu,
e diz: «Eu daqui ir-me quero, ca oy mais comer querrá

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

O convent'.» E foi-sse logo e achou un gran portal
que nunca vira, e disse: «Ai, Santa Maria, val!
Non é est' o meu mōesteiro, pois de mi que se fará?»

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

Des i entrou na eigreja, e ouveron gran pavor
os monges quando o viron, e demandou-ll' o prior,
dizend': «Amigo, vos quen sodes ou que buscades
acá?»

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

Diss' el: «Busco meu abade, que agor' aqui leixey,
e o prior e os frades, de que mi agora quitey
quando fui a aquela orta; u seen quen mio dirá?»

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

Quand' est' oyu o abade, teve-o por de mal sen,
e outrossi o convento; mais des que souberon ben
de como fora este feyto, disseron: «Quen oyrá

Quena Virgen ben servirá

a Parayso irá.

Nunca tan gran maravilla como Deus por este fez
polo rogo de ssa Madre, Virgen santa de gran prez!
E por aquesto a loemos; mais quena non loará

Quena Virgen ben servirá
a Parayso irá.

Mais d'outra cousa que seja? Ca, par Deus, gran
dereit' é,
pois quanto nos lle pedimos nos dá seu Fill', a la ffe,
por ela, e aqui nos mostra o que nos depois dará».

Quena Virgen ben servirá
a Parayso irá.



Fonte: www.ricardocosta.com/artigo/ao-som-do-passarinho-o-monge-e-o-tempo.

Acesso em 20 abr 2019.

Este é considerado um dos mais belos poemas de milagre. A partir de sua exposição, é possível se ter uma ideia das riquezas das *Cantigas de Santa Maria*. Assim como elas, todas as cantigas da Idade Média demonstram o modo de viver e as ideologias da Era Medieval e, sem dúvida, põem em xeque os discursos de que a Idade Média representa um período obscuro da História, retratando a limitação de pensamento da época. As cantigas são uma forma de registro que vai de encontro a esse discurso de limitação. Na verdade, a poesia profana e religiosa da Idade Média é uma representação da riqueza linguística e cultural daquele momento.

REFERÊNCIAS

CORREIA, Natália. Cantares dos Trovadores Galego-portugueses. 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1978.

COSTA, Alexandre de carvalho. Questões sobre a Literatura Portuguesa. Vol. I. Porto: Edições ASA, 1973, p. 36-53.

FERREIRA, M. Ema Tarracha. Antologia Literária Comentada. Idade Média. 4ª ed. Lisboa: Editora Ulisseia, s/data.

FILHO, Leodegário A. de Azevedo. As Cantigas de Pero Meogo: estabelecimento crítico dos textos, análise literária, glossário e reprodução fac-similar dos manuscritos. 2ª ed. Ver. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

LEÃO, Ângela Vaz. Estudos Galegos, 5 (org. po Maria do Amparo Tavares Maleval). Niteroi: EdUFF, 2007, p. 35-45.

LEÃO, Ângela Vaz. *Cantigas de Santa Maria de Afonso X, o Sábio*: Aspectos culturais e literários. São Paulo: Linear B; Belo Horizonte: Veredas & Cenários, 2007.

RECKERT, Stephen. A variação subliminar na poética da cantiga. IN: Do cancionero de amigo. Lisboa: Assirio & Alvim, 1976.

“OS LUSÍADAS”: UMA ANÁLISE DO EPISÓDIO “OS DOZE DE INGLATERRA”

Gláucia do Carmo Xavier

Instituto Federal de Minas Gerais- IFMG

Ouro Preto- Minas Gerais

RESUMO: Este texto analisa o episódio “Os Doze de Inglaterra”, da obra “Os Lusíadas”, de Luís de Camões, e pretende colaborar com a prática na sala de aula de alunos e professores, ao fazer o estudo desse clássico da literatura. O episódio narra uma batalha entre cavaleiros portugueses e ingleses em defesa da honra de doze donzelas. Os trechos contidos no episódio são estudados conforme seus aspectos literários e sintáticos. O trabalho inicia-se com a paráfrase de Os Lusíadas, seguido das análises e comentários, trecho a trecho do episódio. “Os Lusíadas” é um clássico universal, devido às suas riquezas estilísticas e originalidade no modo de narrar, principalmente levando em conta a época de sua publicação, século XVI.

PALAVRAS-CHAVE: Os Lusíadas. Os Doze de Inglaterra. Recursos estilísticos. Aspectos sintáticos.

“THE LUSIADS”: AN ANALYSIS OF THE EPISODE “THE TWELVE OF ENGLAND”

ABSTRACT: This text analyzes the episode “The Twelve of England”, of the work “The

Lusiads”, by Luís de Camões, and intends to collaborate with the practice in the classroom of students and teachers, when doing the study of this classic of literature. The episode recounts a battle between Portuguese and English knights in defense of the honor of twelve maidens. The passages contained in the episode are studied according to their literary and syntactic aspects. The work begins with the paraphrase of Os Lusíadas, followed by the analysis and comments, excerpt from the episode. “Os Lusíadas” is a universal classic, due to its stylistic richness and originality in the way of narrating, especially considering the time of its publication, XVI century.

KEYWORDS: Os Lusíadas. The Twelve of England. Stylistic resources. Syntactic aspects.

1 | INTRODUÇÃO

Os Lusíadas são uma epopeia. Como toda epopeia, narra acontecimentos históricos e heroicos, tem a intervenção do sobrenatural e é escrito em versos. Nela, há um herói central e a narração de suas ações heroicas. *N’os Lusíadas*, porém, o herói não é Vasco da Gama, e sim, todo o povo português e seus feitos heroicos.

Essa obra patriota narra, em primeiro plano, a viagem de Vasco da Gama às Índias.

Durante a narração da viagem, tem-se a história de Portugal, de seu povo e seus reinados, a partir de fatos reais. Em uma esfera de fatos imaginários, têm-se a intriga de deuses pagãos, com seus comportamentos humanamente retratados, uns em defesa de Gama, outros contra ele.

Os Lusíadas são considerados, ao mesmo tempo, um poema e um museu. Além de ter o poder de eternizar os feitos portugueses através do texto, *Os Lusíadas* são uma obra de arte com a apresentação de fauna, flora, geografia, história, astronomia, medicina e elementos simbólicos da nação portuguesa. Outra diferença na obra é o fato cantado, pois o feito histórico vai além das batalhas enfrentadas pela frota de Vasco da Gama. O corpo a corpo, as espadas e lanças dão lugar para as batalhas contra fenômenos naturais, medo, fome e forças sobrenaturais dos deuses.

Uma das características da epopeia é a presença de episódios que são “*pequenas narrativas acessórias, de factos reais ou imaginários, que o poeta introduz no poema para tornar a sua leitura mais agradável*” (COSTA, 1973, p. 193). Na obra, há dez episódios, alguns com o objetivo de narrar batalhas, outros líricos, como a famosa história de Inês de Castro e outros simbólicos, como “Os Doze de Inglaterra” que é o tema deste estudo.

Este trabalho traz uma análise do episódio “Os Doze de Inglaterra” que trata de uma história de doze cavaleiros que, em defesa da honra de doze donzelas portuguesas, travam uma batalha com outros doze cavaleiros ingleses. Esse episódio é considerado simbólico uma vez que simboliza o cavalheirismo português, outra qualidade dos portugueses apresentada na obra. “Os Doze de Inglaterra” é narrado no canto VI, da estância 43 a 69 e é o relato de um acontecimento verídico. Além deste, apenas o episódio de Inês de Castro, no canto III também é verídico. Os demais como o Velho do Resteiro, Adamastor, Concílio dos Deuses, Ilha dos Amores e outros são imaginários.

Este capítulo está dividido em três partes. A primeira traz a paráfrase da obra toda, ou seja, relata um resumo de cada canto para que o leitor compreenda melhor a seção seguinte, que é a análise do episódio “Os Doze de Inglaterra”. Por fim, têm-se as considerações finais.

2 | PARÁFRASE E ESTRUTURA DA OBRA

A obra *Os Lusíadas* foi escrita por Luís de Camões e teve sua primeira publicação em 1572, no período do Classicismo. A obra é uma epopeia composta por 8816 versos distribuídos em 1120 estrofes¹ com 8 versos decassílabos cada. A narrativa é dividida em 10 cantos e dois ciclos épicos. O primeiro ciclo vai do Canto I ao Canto V e o segundo ciclo vai do Canto VI ao X. Os versos da obra contam a viagem de Vasco da Gama às Índias. Essa é a primeira vez que os ocidentais vão

1. As estrofes em *Os Lusíadas* são conhecidas como estâncias.

para o oriente. Assim, ao longo da obra, a história de Portugal é contada.

O Canto I é composto por 106 estâncias. Antes de começar a narrativa, há a Proposição, parte em que o poeta expõe o assunto e diz a que o poema se propõe. Em seguida, há a Invocação, o narrador invoca as deusas que habitam o rio Tejo. Ele inicia aqui uma obra totalmente nacionalista. Neste momento, Camões pede outro estilo², pois não vai cantar a epopeia da mesma forma até então conhecida. Logo após, há a Dedicatória, nela, Camões dedica os versos a D. Sebastião, Rei de Portugal no século XV. Enfim, inicia-se a narrativa na estância nove. Um pouco mais adiante, na estância doze, o narrador cita, pela primeira vez, “Os doze de Inglaterra”, tema que será o foco deste trabalho.

Como *Os Lusíadas* são uma narrativa in Media Res, ela tem seu início com o Concílio dos Deuses e a armada de Vasco da Gama chegando a Moçambique para abastecer. A narração da partida em Portugal, que é o início de tudo, só ocorre quando Vasco da Gama está com o Rei de Melinde contando a viagem e a história de Portugal, no segundo ciclo épico. Nesse primeiro Canto, há um ataque traiçoeiro pelos mouros, os marinheiros portugueses conseguem vencer e continuam a viagem para chegar em Mombaça.

O Canto II possui 113 estâncias, nele há o convite insidioso do rei de Mombaça. Vasco da Gama e sua frota estão agora ameaçados. Como cautela, Gama envia primeiramente dois condenados portugueses que estavam a bordo, esses dois são enganados por Baco e trazem informações falsas. Gama suplica uma guarda divina. Vênus sobe ao Olimpo e queixa-se a Júpiter da falta de proteção dos deuses com Vasco da Gama e sua tripulação. Gama é então ajudado, parte com sua armada e chega a Melinde, onde é bem recebido.

Em toda a obra, vê-se uma guerra entre os deuses. Como exemplo, pode-se citar baco, ele tenta prejudicar Gama a todo instante para que ele não se torne um herói com feitos grandiosos, como chegar às Índias. E Vênus protege Gama e os portugueses a todo o momento.

No Canto III, com 143 estâncias, Camões começa com a invocação a Calíope (musa da poesia épica) para que ele possa narrar tudo o que Gama contou ao Rei de Melinde. Então, a partir desse trecho, o narrador passa a ser Vasco da Gama (PEREIRA, 2000). Ele descreve a Europa para o Rei, conta inúmeras histórias de Portugal e também narra o episódio de Inês de Castro.

O Canto IV, composto por 104 estâncias, dá continuidade às histórias de Portugal e seus reinados. Neste Canto, há o sonho profético de D. Manuel I que confia ao Gama o descobrimento do caminho para as Índias.

O Canto V, com 100 estâncias é o último do primeiro ciclo épico. Nele Gama conta ao Rei de Melinde a largada da frota, em Lisboa, os acidentes de viagem e tudo o que viu até a chegada em Melinde, como, por exemplo, o escorbuto³.

2. “Dai-me agora um som alto e sublimado/ Um estilo grandiloco e corrente” (I, 4, vv. 5-6)

3. “E foi que, de doença crua e feia/ A mais que eu nunca vi, desemparraram/ Muitos a vida, e em terra estranha

Com o Canto VI (99 estâncias), inicia-se o segundo ciclo épico. Esse canto narra que após as festas em Melinde, a tropa continua sua viagem para as Índias. Baco, mais uma vez, intervém contra os portugueses. Ele desce até o palácio de Netuno e um segundo concílio acontece. Baco discursa e sensibiliza os deuses. Com isso, Eolo⁴ solta os ventos, porém, até que os portugueses percebam o que está acontecendo, eles contam histórias para afastar o sono, como a “Dos Doze de Inglaterra” que é o tema deste capítulo. Quando os marinheiros percebem a tempestade, Gama faz uma prece à divina guarda e Vênus envia as Ninfas amorosas para abrandar os ventos. Vem a bonança e Gama agradece a Deus. O Canto termina com Vasco da Gama meditando sobre o verdadeiro valor da glória e a frota avistando a costa de Calecut.

No Canto VII, com 87 estâncias, é narrada a chegada à Índia, no porto de Calecut. Há a descrição da Índia e o encontro com o Rei da nova terra. Ao final, Gama invoca as Ninfas do Tejo e se queixa dos seus infortúnios.

No Canto VIII (99 estâncias) Baco age novamente contra os portugueses. Ele aparece em sonhos a um maometano. Quando acorda, o maometano convence aos demais a irem contra os portugueses. Vasco da Gama chega a ser preso, em seguida é deixado embarcar desde que, em troca, deixe mercadorias.⁵

No penúltimo Canto, o IX, com 95 estâncias, parte a armada de volta a Portugal. Vênus, então decide preparar um prêmio para os portugueses. Assim, as Ninfas são levadas a uma ilha flutuante preparada para acolher os portugueses. A Ilha dos Amores, como foi chamada, foi colocada por Vênus no meio do caminho, de forma que os portugueses não deixariam de vê-la. Nela, ocorrem os casamentos. Tétis, a maior de todas as Ninfas se apresentou ao Gama e explicou a ele o sentido alegórico da ilha.⁶

Por fim, o Canto X, com 156 estâncias, narra o banquete oferecido por Tétis e Ninfas aos navegadores. Uma Ninfa descreve os feitos futuros dos portugueses e suas glórias futuras. Tétis mostra ao Gama uma miniatura do Universo e os lugares onde os portugueses irão gloriar⁷. Em seguida, há a despedida de Tétis e o regresso da frota à pátria, com mar e ventos calmos até a foz do Tejo.

3 | O EPISÓDIO “OS DOZE DE INGLATERRA”

Após a paráfrase acima, da obra *Os Lusíadas*, esta seção trará as análises do

e alheia/ Os osso pera sempre sepultaram./ Quem haverá que, sem o ver o creia,/ Que tão disformemente ali lhe incharam/ As gengivas da boca, que crecia/ A carne e juntamente apodrecia?” (V, 81)

4. Deus dos ventos

5. “Veja agora o juízo curioso/ Quanto no rico, assi como no pobre/ Pede o vil interesse e sede immiga/ Do dinheiro, que a tudo nos obriga.” (VIII, 96, vv. 5-8)

6. “*Que as Ninfas do Oceano, tão formosas,/ Tethys e a Ilha angélica pintada,/ Outra cousa não é que as deleitoas/ Honras a que a vida fazem sublimada*” (IX, 89, vv. 1-4)

7. “Diz-lhe a deusa: O trasunto, reduzido/ Em pequeno volume, aqui te dou/ Do Mundo aos olhos teus. Pera que veja/ Por onde vas e irás e o que desejas.” (X, 79, vv. 5-8)

episódio “Os Doze de Inglaterra”.

O Canto VI inicia-se com a saída da tropa de Melinde. Há a despedida do Rei e já na estância oito começa o segundo concílio dos deuses com o objetivo de discutir a sorte dos portugueses. Nesse momento, Baco, chamado agora de Tioneu⁸ busca Netuno na tentativa de impedir, mais uma vez, que os portugueses cheguem às Índias e possam, de alguma forma, ter mais prestígio que ele próprio.

No mais interno fundo das profundas
Cavernas altas, onde o mar se esconde,
Lá donde as ondas saem furibundas,
Quando às iras do vento o mar responde,
Netuno mora e moram as jocundas
Nereidas e outros Deuses do mar, onde
As águas campo deixam às cidades
Que habitam estas últimas Deidades.

(VI, 8)

E até a estância 37 há a descrição minuciosa do concílio dos deuses no fundo do mar. Baco, com inúmeros argumentos, vai convencendo os deuses de que os portugueses devem ser impedidos de alcançar seus objetivos sob a pena de os humanos virarem deuses e os deuses, humanos⁹. Apesar de Netuno não tomar partido contra ou a favor dos portugueses, ordena que Eolo solte os ventos:

Ao grande Eolo mandam já recado,
Da parte de Neptuno, que sem conto
Solte as fúrias dos ventos repugnantes,
Que não haja no mar mais navegantes!

(VI, 35, vv. 5-8)

Enquanto isso, os marinheiros sofrem com o sono e o cansaço e contam histórias para se distraírem:

Vencidos vem do sono e mal despertos;
Bocijando, a miúdo se encostavam
Pelas antenas, todos mal cobertos
Contra os agudos ares que assopravam;
Os olhos contra seu querer abertos;
Mas estregando os membros estiravam.
Remédios contra o sono buscar querem,
Histórias contam, casos mil referem.

(VI, 39)

8. “Mas o mau de Tioneu, que na alma sente/ As venturas que então se aparelhavam/ À gente Lusitana, delas dina,/ Arde, morre, blasfema e desatina” (VI, 6, vv. 5-8)

9. “Que do mar e do céu, em poucos anos,/ Venham Deuses a ser, e nós, humanos” (VI, 29, vv. 7-8)

Lionardo, um dos marinheiros da embarcação, sugere que eles contem casos de amor¹⁰, mas Fernão Veloso, outro marinheiro, discorda de Lionardo¹¹ e em vez de contos de amores, narra um conto de guerra, pois ele acredita que “*dureza/ Nossa vida há de ser*” (VI, 41, vv. 6-7), então, conta a história “Os Doze de Inglaterra”:

Consentem nisto todos, e encomendam
A Veloso que conte isto que aprova.
“Contarei (disse) sem que me reprendam
De contar cousa fabulosa ou nova.
E por que os que me ouvirem daqui aprendam
A fazer feitos grandes de alta prova,
Dos nados direi na nossa terra,
E estes sejam os Doze de Inglaterra.

(VI, 42)

O episódio inicia na estância 43 e vai até a 69. Conta-se que, na época de D. João I, da dinastia de Avis, cortesãos, na Inglaterra “*Dizem que provarão que honras e famas/ Em tais damas não há pera ser damas*” (VI, 44, 7-8). Acreditando, então que elas não poderiam ser damas por não terem honras e famas, “*Entre as damas gentis da corte Inglesa*” (VI, 44, vv. 1), eles desafiam quem queira honrar as damas:

E que, se houver alguém, com lança e espada,
Que queira sustentar a parte sua,
Que eles, em campo raso ou estacada,
Lhe darão feia infâmia ou morte crua.
A feminil fraqueza, pouco usada,
Ou nunca, a opróbios tais, vendo-se nua
De forças naturais convenientes,
Socorro pede a amigos e parentes.

(VI, 45)

A defesa das damas demandaria uma batalha, “com lança e espada”, uma vez que elas não poderiam se defender sozinhas, devido a “feminil fraqueza”. E de antemão, a provocação é feita, pois se prevê a desmoralização ou morte dos defensores, a partir da previsão de que perderão a batalha. As donzelas pedem socorro, então, a amigos e parentes. Mas a ação é sem sucesso: “*Não se atrevem/ Nem parentes, nem fervidos amantes,/ A sustentar as damas, como devem.*” (VI, 46, vv. 2-4) Portanto, não se encontrou quem pudesse defendê-las.

Já na próxima estância, a 47, as damas pedem socorro ao Duque de Alencastro. Ele era inglês e militou ao lado dos portugueses contra os castelhanos. A atenção, no entanto, nessa estância se volta para os deslocamentos sintagmáticos. Os versos,

10. “Que contos poderemos ter milhores, Pera passar o tempo, que de amores?” (VI, 40, vv.7-8)

11. “Não é (disse Velosos) cousa justa/Tratar branduras em tanta aspereza” (VI, 41, vv. 1-2)

inicialmente parecem ser de difícil entendimento, porém, com algumas inversões, o texto se torna mais claro:

<p><i>“Era este Inglês potente e militara Cos Portugueses já contra Castela, Onde as forças magnânimas provara Dos companheiros e benigna estrela. Não menos nesta terra experimentara Namorados afeitos, quando nela A filha viu, que tanto o peito doma Do forte Rei, que por mulher a toma. (VI, 47)</i></p>	<p>Este Inglês era potente e já militara Cos Portugueses contra Castela, Onde as forças magnânimas provara benigna estrela dos companheiros Não menos Namorados afeitos experimentara nesta terra quando viu nela, a filha Do forte Rei, que tanto o peito doma que por mulher a toma.</p>
---	--

O Duque não queria defender as damas e causar discórdia, mas remeteu-se aos portugueses, pois via neles muita ousadia e, por isso, seriam os únicos capazes de combater os nobres ingleses. Assim, envia embaixadores aos portugueses e com cartas também das damas, pede auxílio.

Nos Lusitanos vi tanta ousadia,
Tanto primor e partes tão divinas,
Que eles só poderiam, se não erro,
Sustentar vossa parte a fogo e ferro.
(VI, 48, vv. 5-8)

E se, agravadas damas, sois servidas,
Por vós lhe mandarei embaixadores,
Que, por cartas discretas e polidas,
De vosso agravo os façam sabedores.
Também, por vossa parte, encarecidas
Com palavras de afagos e de amores
Lhe sejam vossas lágrimas, que eu creio
Que ali terei socorro e forte estejo.
(VI, 49)

A próxima estância relata que o mensageiro chega a Portugal e todos ficam alvoroçados com o fato, desejando ser um dos doze, porém, apenas os que já vieram nomeados pelo Duque são considerados bem-aventurados. E a estância seguinte, de número 52, narra que da Cidade do Porto os doze se preparam com armas e roupas apropriadas, elmos, cavalos e concertos de mil cores.

Sobre figuras de linguagem, tem-se a inversão como muito presente no texto e é comprovada não só entre os versos, como também no interior deles, como ocorre no verso dois da estância 51: *“Toda a corte alvoroça a novidade”*. Com a devida inversão, nota-se que “a novidade” não é o complemento de “alvoroça”, mas sujeito

dessa oração. Assim, a ordem sujeito, verbo e complemento seria `A novidade alvoroça toda a corte`.

A inversão tão comum também pode ser vista na partida dos cavaleiros:

<i>Já do seu Rei tomado tem licença, Pera partir do Douro celebrado, Aqueles que escolhidos por sentença Foram do Duque Inglês experimentado. (VI, 53, vv. 1-4)</i>	Aqueles que foram escolhidos por sentença do seu Rei já tem licença tomado Pera partir do Douro celebrado
--	--

Neste momento do episódio, percebe-se o início do clímax, uma vez que o problema inicial parece ter sua solução, restando agora saber como se findará a história. Essa sensação de ansiedade, que incita a curiosidade para conhecer o desfecho, é transmitida ao leitor como nos contos de cavalaria. Dessa forma se inicia um novo momento, a viagem dos cavaleiros rumo à batalha com os ingleses.

Apesar de saber que “*Não há na companhia diferença /De cavaleiro*” (VI, 53, vv. 5-6), Magriço, como era chamado o cavaleiro Álvaro Gonçalves Coutinho, pede à companhia que ele vá por outro caminho, sem ser pelo mar. Ele quer conhecer novas pessoas e caminhos, além dos já vistos até então. Este é o único trecho com discurso direto em todo episódio:

“Fortíssimos consócios, eu desejo,
Há muito já, de andar terras estranhas,
Por ver mais águas que as do Douro e Tejo,
Várias gentes e leis e várias manhas.
Agora que aparelho certo vejo,
Pois que do mundo as cousas são tamanhas,
Quero, se me deixais, ir só, por terra,
Porque eu serei convosco em Inglaterra.

E, quando caso for que eu, impedido
Por quem das cousas é última linha,
Não for convosco ao prazo instituído,
Pouca falta voz faz a falta minha:
Todos por mi fareis o que é divino.
Mas se a verdade o sprito me adivinha,
Rios, montes, Fortuna ou sua enveja
Não farão que eu convosco lá não seja.”

(VI, 54-55)

A fala de Magriço é rica graças a diferentes elementos textuais. A inversão

até aqui vista com frequência não é forte na fala do cavaleiro, mas nota-se o peso emocional na persuasão com os trechos “eu desejo, há muito já”, “quero, se me deixais, ir só, por terra”. E apesar de garantir que encontrará o grupo na Inglaterra, adverte que se for impedido pela morte não fará falta. No entanto, a riqueza dos elementos torna a fala grandiosa com a metáfora de Deus, aqui entendida como “Quem das cousas é a última linha” e a repetição intencional da palavra “falta” dá ao texto um sentido poético, com a ajuda da aliteração, “Pouca falta vos faz a falta minha”.

A história então se desenvolve com a viagem de Magriço e a descrição detalhada por onde passa: Leão, Castela, lugares antigos, Navarra, Perineos que separam Espanha e Gália, França, Holanda e Bélgica. No entanto, Magriço se deteve muitos dias nesses lugares, enquanto os outros onze chegam à Inglaterra. Lá eles são recebidos com festa pelo Duque e das damas são servidos de mimos. Até que chega, enfim, o esperado dia.

Na estância 58 e 59, vê-se o momento climático. É chegada a hora da batalha, os onze portugueses e os dozes ingleses estão a postos, assim como as doze damas. É nessas duas estâncias que as damas são descritas no episódio:

Já as damas tem por si, fulgente e armado,
O Marvote¹² feroz dos Portuguesas;
Vestem-se elas de cores e de sedas,
De ouro e de joias mil, ricas e ledas.

(VI, 58. vv. 5-8)

Mas aquela, a quem fora em sorte dado
Magriço, que não vinha, com tristeza
Se veste, por não ter quem nomeado
Seja seu cavaleiro nesta empresa;

(VI, 59, vv. 1-4)

E já prevendo a vitória, os onze portugueses sugerem que as damas, de antemão, se conheçam, caso “*dous e três de seus faleçam*” (VI, 59, vv. 7-8). E a partir desse ponto, o clímax se dá de forma mais intensa, cheia de suspense. Para isso, o poeta faz uso de inversões, comparações e adjetivos nas quatro próximas estâncias, de 60 a 63. Iniciando pela 60, tem-se uma diferença na pontuação dos versos. Apenas as estâncias 60, 56 e 57 apresentam ponto final no segundo verso. Essa pontuação tem um papel de evidenciar o acontecimento até a pausa do ponto, separando o que vem depois, como em “*Já num sublime e pubrico teatro/ Se assenta o Rei Inglês com toda a corte*” (VI, 60, vv. 1-2). Após esta afirmativa, retoma-se a descrição da cena da batalha, não citando mais o Rei. Cita-se também “*Assi diz: e,*

12. Marte- deus da guerra

abraçados os amigos/ E tomada licença, enfim, se parte” (VI, 56, vv. 1-2). E após o ponto final, já se descreve a viagem de Magriço, sem mais.

Ainda sobre as quatro estâncias, as descrições minuciosas dão ao texto um efeito de sentido que leva o leitor à cena do fato, como em “*Estavam três e três e quatro e quatro; / Bem como a cada qual coubera em sorte*” (VI, 60, vv 1-2). Ou na descrição dos cavalos antes da luta, com a excitação: “*Mastigam os cavalos, escumando,/ Os áureos freios, com feroz semblante;*” (VI, 61, vv. 1-2), além da descrição do Sol: “*Estava o Sol nas armas rutilando,/ Como em cristal ou rígido diamante;*” (VI, 61, vv. 3-4).

Somando-se as descrições, têm-se as comparações como características que tornam o texto mais atraente ao leitor. Há a comparação do Sol com o cristal, como se viu acima, a comparação das onze damas com a dama de Magriço, retratando as diferenças entre os semblantes de alegria e tristeza; a comparação entre o ânimo dos portugueses e dos ingleses e da desigualdade entre os dois lados: “*Mas enxerga-se, num e noutro bando,/ Partido desigual e dissonante/ Dos onze contra doze, quando a gente/ Começa a alvoroçar-se geralmente.*” (VI, 61, vv. 5-8).

Para esse momento do clímax, chegada a hora da batalha, há o uso abundante de adjetivos: damas (ricas e ledas), dama do Magriço (triste), teatro (sublime e pubrico), partido (desigual e dissonante). Além dos adjetivos, o poeta faz uso dos verbos para caracterizar os momentos com as ações verbais. Para isso, ele utiliza verbos no gerúndio, demonstrando a ação em progresso, como “escumando”, para os cavalos e “rutilando”, para o Sol. O aspecto verbal¹³ nessas estâncias pode ser visto não só nas ações em progresso, mas também no ponto de início da ação, com o aspecto inceptivo, como em “*quando a gente/ começa a alvoroçar-se geralmente*” (VI, 61, vv. 7-8).

É justamente, a partir desta locução verbal com aspecto inceptivo que se dá o ápice: a chegada de Magriço. Viu-se, portanto, que o poeta usa inúmeros recursos para fazer com que o leitor vislumbre com perfeição a cena típica de uma batalha medieval. Isso se torna claro, pois nas próximas duas estâncias, a 62 e 63, não se nota tanto os recursos percebidos nas estâncias que as precedem. A atenção agora não é mais para o texto, mas para a cena:

Viram todos o rosto aonde havia
A causa principal do rebuliço;
Eis que entra um cavaleiro, que trazia
Armas, cavalo, ao bélico serviço;
Ao Rei e às damas fala, e logo se ia
Pera os onze, que este era o grão Magriço.

13. Faz referência ao contorno temporal interno de uma ação, ou seja, sua duração, frequência, incio, desenvolvimento e término. É diferente do tempo verbal, que faz referencia aum ponto onde a ação se localiza no tempo relativo a outra ação. O aspecto verbal não se refere a tempo verbal e sim a um tempo interno da situação. (COMRIE, 1976)

Abraça os companheiros, como amigos
A quem não falta, certo nos perigos.

A dama, como ouviu que este era aquele
Que vinha a defender seu nome e fama,
Se alegre e veste ali do animal de Hele¹⁴
Que a gente bruta mais que virtude ama.
Já dão sinal, e o som da tuba impele
Os belicosos ânimos, que inflama;
Picam de esporas, largam rédeas logo,
Abaxam lanças, fere a terra fogo.

(VI, 62-63)

Os quatro últimos versos do trecho acima retratam os preparativos para o início de uma batalha medieval e, na estância seguinte, o que dá o tom para o texto é, primeiramente, o ritmo. Há uma aceleração rítmica dos versos, intensificada pela anáfora, presente nos quatro últimos versos. Além do ritmo e sonoridade, vê-se nessa estância, a partir das descrições do poeta, uma semelhança entre Magriço e Dom Quixote, apesar deste pertencer ao folclore espanhol e aquele, ao folclore português.

Dos cavalos o estrépito parece
Que faz que o chão debaixo todo treme;
O coração, no peito que estremece
De quem os olha, se alvoroça e teme.
Qual do cavalo voa, que não dece;
Qual co cavalo em terra dando, geme;
Qual vermelhas as armas faz de brancas;
Qual cos penachos do elmo açouta as ancas.

(VI, 64)

A estância seguinte, de número 65 descreve a luta. Nela, o autor abusa das figuras de linguagem, usa o eufemismo para falar da morte “*Algum dali tomou perpétuo sono/ E fez da vida ao fim breve intervalo*” (VI, 65, vv. 1-2), usa a inversão da posição das palavras em versos semelhantes: “*Correndo, algum cavalo vai sem dono,/ E noutra parte o dono sem cavalo*” (VI, 65, vv. 3-4), usa a metáfora e a personificação “*Cai a soberba Inglesa do seu trono*” (VI, 65, vv. 5) e a inversão na construção dos dois últimos versos:

14. Carneiro do Velo de Ouro

<i>Os que de espada vem fazer batalha, Mais acham já que arnês, escudo e malha.</i> (VI, 65, vv. 7-8),	Os que vem fazer batalha de espada Já acham mais que arnês, escudo e malha.
---	--

Enfim, na estância 66, tem-se o desfecho da guerra com a vitória dos portugueses: “*Cos nossos fica a palma da vitória/ E as damas, vencedoras e com glória*” (VI, 66, 7-8), seguido das comemorações e de um elogio a Portugal:

Recolhe o Duque os doze vencedores
Nos seus paços, com festas e alegria;
Cozinheiros ocupa e caçadores,
Das damas e fermosa companhia,
Que querem dar aos seus libertadores
Banquetes mil, cada hora e cada dia,
Enquanto se detem em Inglaterra,
Até tornar à doce e cara terra.

(VI, 67)

A penúltima estância relata que Magriço não retorna a Portugal. Neste trecho o uso de inversão, por vezes, confunde o leitor.

<i>Mas dizem que, contudo, o grão Magriço, desejoso de ver as cousas grandes, Lá se deixou ficar, onde um serviço Notável à Condessa fez de Frandes. E, como quem não era já noviço Em todo trance, onde tu, Marte, mandes, Um francês mata em campo, que o destino Lá teve de Torcato e de Corvino¹⁵.</i> (VI, 68)	Mas dizem que, contudo, o grão Magriço, desejoso de ver as cousas grandes, Lá se deixou ficar, onde fez um serviço À notável Condessa de Frandes. E, como quem já não era noviço Em todo trance, onde tu, Marte, mandes, Um francês mata em campo, que Teve lá o destino de Torcato e de Corvino
---	---

E por fim, na estância 69, há o retorno à fala de Veloso, pedindo para que a tripulação não se esqueça de Magriço e de outro cavaleiro, numa batalha ocorrida na Alemanha.

Contando assi Veloso, já a campanha
Lhe pede que não faça tal desvio
Do caso de Magriço e vencimento,
Nem deixe o de Alemanha em esquecimento.
(VI, 69, vv. 5-8)

Assim termina o episódio “Os Dozes de Inglaterra”, que mais se poderia chamar “Os Doze de Portugal”. Logo em seguida ao episódio, a narrativa em Os Lusíadas, continua o apito da embarcação toca, avisando a todos sobre a tempestade de ventos, outro episódio de Os Lusíadas que vai da estância 70 a 91.

15. Guerreiros romanos que foram mortos.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a viagem de Vasco da Gama ter sido feita em 1498 e a primeira publicação de *Os Lusíadas* em 1572, os séculos que separam essas duas datas dos tempos atuais não influenciam em nada a riqueza do texto, fato esse que faz de *Os Lusíadas* um clássico. Portanto, o recorte feito neste estudo, apresenta apenas uma amostra da riqueza da obra, reforçando o fato de que *Os Lusíadas* são tanto um poema quanto um museu, uma verdadeira aula de história.

Os Doze de Inglaterra, como um dos dez episódios da epopeia, dá dinamicidade aos fatos da viagem de Gama e conquista o leitor pela diversidade de recursos estilísticos utilizados pelo poeta. Reconhecer que um poema com mais de 8000 versos, todos decassílabos, rimados e ritmados compõem um clássico da literatura é fundamental. Mais ainda quando tudo isso é acrescido de outros tantos elementos textuais intencionalmente utilizados por um poeta.

Espera-se que este estudo possa contribuir com o entendimento e com o prazer da leitura de *Os Lusíadas*, tanto para os leitores que embarcarão nessa viagem pela primeira vez, quanto para os leitores mais maduros da obra que, talvez, por algum motivo, podem ter passado pelo episódio “Os Doze de Inglaterra” sem uma análise mais rigorosa dos fatos e do texto. No entanto, este capítulo tem como foco a sala de aula. Espera-se poder contribuir com os diálogos na escola sobre os estudos do clássico *Os Lusíadas*.

REFERÊNCIAS

AGUIAR e SILVA, Vitor Manuel de (coord.). **Dicionário de Luiz de Camões**. São Paulo: Leya, 2011.

CAMÕES, Luís de. 2010. **Os Lusíadas**. São Paulo, Abril.

COMRIE, Bernard. 1976. **Aspect**. Cambridge: Cambridge University Press.

COSTA, Alexandre de Carvalho. 1973. **Questões sobre a História da Literatura Portuguesa**. Porto: Asa.

PEREIRA, Terezinha Maria Shcher. 2000. **História e Linguagem em Os Lusíadas**. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas.

SARAIVA, Antônio José. 1978. **Os Lusíadas**: Luís de Camões. Porto: Figueirinhas.

TEIXEIRA, Ivan. 1999. **Os Lusíadas**: Episódios. São Paulo: Ateliê Editorial.

PRESERVAÇÃO DA FACE E (DES)CORTESIA NO DISCURSO LITERÁRIO DO ROMANCE MEU DESTINO É PECAR, DE NELSON RODRIGUES

Fabiana Meireles de Oliveira

Doutoranda em Língua Portuguesa pela USP e professora da Faculdade Campos Elíseos- São Paulo- SP

Rodrigo Leite da Silva

Doutor em Língua Portuguesa pela PUC- SP e coordenador da Faculdade Campos Elíseos.

RESUMO: A linguagem é um instrumento de comunicação extremamente importante, pois possibilita ao indivíduo comunicar-se com a sociedade, bem como estabelecer interação com o mundo. Diante desse contexto, para que a relação seja amistosa, os indivíduos precisam utilizar -se da cortesia para atenuar a força ilocutória do enunciado para que não haja conflitos durante o processo interacional, mas, ainda assim, os interactantes podem fugir das regras e não apresentar bom comportamento social, transgredindo os rituais de cortesia, o que causará conflito entre os interlocutores. Diante disso, o objetivo desta comunicação é analisar a descortesia estratégica proferida pelos personagens no romance *Meu destino é pecar*, de Nelson Rodrigues. Assim, utilizaremos fragmentos do romance com o intuito de mostrar que as relações de interação são construídas por meio de estratégias argumentativas para atacar a imagem do interlocutor, conforme Marlageon (2005) e Culpeper (2005) apresentam.

PALAVRAS – CHAVE: descortesia, interação, preservação da face

PRESERVATION OF THE FACE AND (DES) COURTESY IN THE LITERARY SPEECH OF ROMANCE MY DESTINY IS PECAR, BY NELSON RODRIGUES

ABSTRACT: The Language is an extremely important communication tool because it enables the individual to communicate with society, as well as to establish interaction with the world. Given this context, in order for the relationship to be friendly, individuals need to use courtesy to mitigate the illocutionary force of the statement so that there is no conflict during the interactional process, but nonetheless, interactors can escape the rules and not present good social behavior, transgressing the rituals of courtesy, which will cause conflict between the interlocutors. Therefore, the objective of this communication is to analyze the strategic rudeness of the characters in Nelson Rodrigues' novel *Meu destino é pecar*. Thus, we will use fragments of the novel in order to show that the interaction relations are constructed through argumentative strategies to attack the image of the interlocutor, as Marlageon (2005) and Culpeper (2005) present.

KEYWORDS: discourtesy, interaction,

INTRODUÇÃO

A linguagem é um instrumento de comunicação extremamente importante, pois possibilita o indivíduo comunicar-se com a sociedade, bem como estabelecer interação com o mundo.

Dessa forma, as pessoas se relacionam para estabelecer a interação, que é um elemento básico da conversação. Diante desse contexto, para que a relação seja amistosa, os indivíduos precisam utilizar-se da cortesia para que não haja conflitos durante o processo interacional, mas, ainda assim, os interactantes podem fugir das regras e não apresentar um bom comportamento social, ou seja, podem transgredir aos rituais de cortesia e entrar em conflito com o interlocutor.

Quando se inicia a interação, os falantes desejam preservar sua autoimagem pública para que esta não seja invadida. A partir dessa preservação da face, encontramos o desequilíbrio da relação entre os interlocutores, o que coloca em risco toda a interação.

Diante disso, este trabalho tem por tema o estudo da preservação da face e a (des) cortesia nos excertos do romance *Meu destino é pecar* de Nelson Rodrigues. Para tanto, escolhemos o texto literário como corpus por possibilitar uma aproximação do diálogo ficcional com a conversação face a face. A escolha de um texto de natureza literária é relevante por ter sido escrito por um teatrólogo que procurou realizar, em suas peças, um diálogo próximo da realidade da fala brasileira, o que aconteceu também em seu romance.

Os nossos objetivos neste trabalho são os seguintes: 1) Examinar, nos excertos literários, estratégias de preservação da face dos interlocutores durante a interação verbal; 2) Verificar como as personagens utilizam mecanismos de (des)cortesia que entram em conflito com a cortesia, o que transgride o bom andamento da interação e o comportamento do indivíduo no evento conversacional.

Não pretendemos analisar o conteúdo literário do romance, mas observar como as personagens empregam suas falas e se envolvem no momento da interação, como se estivessem numa situação real de comunicação. Para isso, utilizaremos como parâmetro a teoria da preservação da face, da (des)cortesia e da pragmática.

1 | A PRESERVAÇÃO DA FACE NAS INTERAÇÕES

A partir do momento em que o indivíduo entra em contato com outro, ele expõe sua imagem, é o que Goffman (1980) define como o valor social positivo que uma pessoa deseja para si mesma. É a imagem do self delineada em termos de atributos sociais.

Segundo o autor, cada indivíduo cria uma imagem pública que deseja passar na sociedade. No entanto, para que isso ocorra, é importante neutralizar os fatos que coloquem em risco a própria face. Para isso, é fundamental que haja um acordo tácito entre os interactantes para que ambos não ameacem as suas faces. Ao preservar a própria face, o locutor pode prejudicar a face do outro, ou, ao preservar a face do outro, ele pode ameaçar a própria face.

Há três tipos de responsabilidade diante da ameaça à face:

1. Ao ameaçar a face do outro, o indivíduo age com certa ingenuidade= ameaça involuntária;
2. Ao ameaçar a face do outro, o indivíduo age com malícia e vingança= comentários maldosos;
3. Há, também, ameaça provocada por situações inevitáveis= comunicados infelizes e fatais.

Assim, é importante que os interlocutores evitem situações de ameaça, e trabalhem o face-work (trabalho de face), que é neutralizar fatos que coloquem em risco a própria face ou do interlocutor.

Para Brown e Levinson (1987) que ampliaram o conceito de face, eles concebem a interação como uma atividade social que envolve potencial ameaça às faces dos interlocutores. De acordo com os autores, todo indivíduo possui duas faces: a positiva e a negativa.

Face positiva: é o desejo de que a autoimagem seja aprovada ou valorizada, é o desejo que todo indivíduo tem de ser aceito e tratado como membro de um grupo. É querer ser amado, valorizado e compreendido.

Face negativa: envolve o desejo que as pessoas têm de não serem controladas ou impedidas por suas ações. É a não invasão do território pessoal.

Diante disso, Brown e Levinson (1987) também aprofundaram os estudos com os elementos de cortesia, que nada mais é do que estratégias que minimizam os efeitos ameaçadores da face, durante o processo interacional, assunto que não nos interessa neste estudo, uma vez que trataremos apenas das estratégias de preservação da face e da (des)cortesia, que é o rompimento do comportamento harmônico entre os interlocutores.

2 | (DES)CORTESIA VERBAL

Brown e Levinson (1987) mencionaram, nos estudos sobre cortesia, que é importante utilizarmos, durante a conversação, estratégias minimizadoras para que não entremos em conflito nas relações sociais.

Ainda assim, segundo Infante e Trevino (2014) a noção de cortesia está atrelada à estratégia tipicamente humana que é destinada a favorecer as relações entre os semelhantes e possibilitar o bom andamento da interação. É o que Silva

(2008) acrescenta “a partir do momento em que se inicia a interação, há um jogo de interesses diversos e, até de forma intuitiva, locutor e interlocutor negociam, a fim de conseguirem um determinado equilíbrio”.

Quando falamos em (Des)cortesia, mencionamos a transgressão dos rituais de cortesia, que é o momento em que o indivíduo não apresenta um bom comportamento social e nem minimiza os efeitos ameaçadores da imagem do outro. Podemos notar a (des)cortesia na escolha do léxico, nas formas de tratamento, na variação linguística, na entonação de voz, etc.

Kaul de Marlangeon (2005, p. 166-167) propõe três níveis de descortesia em relação à gravidade:

- descortésia por quebrantamiento inconsciente de las normas de cortesía, una metedura de pata (gafes);
- descortésia por quebrantamiento consciente de las normas, por ejemplo, responder con un silencio a las expectativas de asentimiento (silêncio opressivo);
- descortésia con objeto de “apocar, menoscabar, desarmar, exasperar, mortificar, zaherir, ofender o, incluso, anular al oyente”(atacar a imagem do interlocutor).

Podemos observar que a descortesia rompe com todos os princípios da cortesia, uma vez que ela centra-se, geralmente, no locutor que deseja impor e insultar o interlocutor durante a interação. Nesse sentido, não há nenhum benefício para o interlocutor, ao contrário, ele se sente totalmente ofendido e desprotegido, pois não há nenhum ato sociável entre eles. Apesar de que o interlocutor também pode afrontar o locutor, isso fará com que ambos entrem em conflito nas relações sociais.

3 | PRESERVAÇÃO DA FACE E A (DES)CORTESIA NOS EXCERTOS DO ROMANCE.

Como mencionamos, a face é a imagem social do falante durante o ato interacional. Ocorre, no entanto, situações em que um dos interactantes tem sua imagem invadida:

Exemplo 1

A madrasta chamou-a para um canto:

- Mas o que é que você tem?

Podia ter ficado calada ou, então, ter dado uma desculpa. Mas aquela passividade desapareceu de repente. Falou baixo, as palavras atropelavam-se umas às outras:

- O que eu tenho?- estava agressiva, embora não fizesse gesto para que não notassem.
- O que é que eu tenho? A senhora ainda pergunta, a senhora?

- Eu sim, o que é que tem?
- Então ignora que eu fui vendida? Não sabe, talvez?
- Está louca!
- Louca coisa nenhuma- tinha vontade de bater na outra, de insultar, de esgotar sua raiva. •Fui vendida, sim!- e repetiu destacando as sílabas: • Vendida!
- Você é que se vendeu!
- Mentirosa! Sabe que está mentindo! Vocês é que me convenceram, deram em cima de mim, vieram com aquele negócio da perna da Netinha, do dinheiro que papai...
- Cale a boca!

(Meu destino é pecar, p.10)

Nesse caso, a conversação ocorre entre madrasta e enteada, que vivenciam situações diferentes. A enteada casou-se com Paulo para salvar a família que passava por crise financeira, já a madrasta obrigara Leninha (enteada) a casar-se para melhorar sua posição social.

Fica evidente, neste caso, no início da interação, quando a madrasta faz uma pergunta sobre o comportamento e a fisionomia de Lena que ocorre ameaça à face negativa desta, ou seja, ela aproveita-se da infelicidade da moça que se casou e não gosta do esposo. Notamos que a madrasta deseja, também, preservar a própria imagem no momento em que ela insulta a enteada dizendo que ela se vendeu, e que isso era algo que tinha sido voluntário e não forçado.

Assim, notamos que a madrasta deseja ver sua imagem preservada quando é tratada por “senhora”. Isso mostra que ela se sente superior para conduzir a decisão de Leninha em seus relacionamentos.

A face positiva de Leninha, mais uma vez, é invadida quando a madrasta a chama de “Louca”, querendo dizer que a enteada não foi obrigada a se casar com Paulo. Ainda sobre a questão da face, há intenção na fala da madrasta, quando ela deseja expor e insultar a face positiva da enteada:

- Você é que se vendeu!
- Cale a boca!

Quando Leninha tenta se explicar de que foi obrigada pela madrasta e pelos demais familiares a se casar, ela ameaça a face positiva da mulher, que é o desejo que ela tem de ser valorizada e aceita socialmente. Para Marcuschi (1989) são atos que ameaçam à face positiva do interlocutor: desaprovações, críticas, insultos, acusações, sarcasmo, refutação e desprezo. Observemos a seguir:

- Vocês é que me convenceram, deram em cima de mim, vieram com aquele negócio da perna de Netinha, do dinheiro que papai...

Observamos o insulto e a agressão da madrasta quando utiliza a expressão “Cale a boca”, isso prova que a madrasta impôs, juntamente com outros, o casamento de Leninha, e esta não pode dizer nada, apenas se conformar com a situação.

Há outras situações em que ocorre a (des)cortesia e ameaça à face na interação entre as personagens:

Exemplo 2

- Pensei que você fosse mais bonita. Quando soube que estava noiva, calculei que fosse, quer dizer, que você, enfim, tivesse uma beleza fora do comum. Ele é muito exigente, ou foi. Preferia corpo a cara. Ah, você não pinta as unhas. Olha essa mancha aqui! Está esfolada, isso foi no arame farpado! Estou achando esquisito, porque conheço ele! Paulo precisava de uma mulher bonita, mas bonita mesmo! Vamos, eu lhe mostro o banheiro, fico lá com você!

Quis ver se Lídia não entrava; mas a outra fazia evidentemente questão. O banheiro era desses antigos; o teto bem alto. Lídia abriu o chuveiro e experimentou a água com os dedos- parecia que era ela quem ia tomar banho- e comentou:

- Está boa! Entre! Deixe que eu faço!

Apanhou a saboneteira, a esponja de borracha, advertia:

- O sabonete vai arder. Também a pele está toda esfolada!

Esfregava; passava a esponja com força e falava sempre, numa excitação progressiva:

- Com uma mulher bonita, eu acredito que esse casamento tivesse resultado! Aliás, você vestida dá outra impressão, você ganha. Há mulheres assim. Outras, não!

Essas palavras iam ferindo Leninha, humilhando-a, deixando-a num desconforto. Sentia vergonha de não ser perfeita e teve uma vontade ingênua de explicar: “Eu agora estou muito magra; é por isso...” Calou-se, porém. Agora Lídia enxugava. Reparou até nas mãos da outra:

- Você não pinta as unhas?

Não pintava. Estava cada vez mais humilhada.

(Meu destino é pecar, p. 17)

O excerto acima retrata uma cena em que Lídia, prima de Paulo, recebe Lena em sua nova casa, após o casamento. Lídia tenta explicar a moça que Paulo é louco e assassino. A moça, comovente com a história, fica assustada, uma vez que não gostava do esposo. A prima de Paulo ofende Lena quando diz que pensava que a moça fosse mais bonita. Percebemos que não há nenhuma cortesia quando Lídia se dirige a ela. Há uma agressão verbal do locutor com o interlocutor, o que garante o confronto no discurso.

Lídia faz muitas críticas em relação à Lena, o que também expõe sua imagem

negativa, invasão do território pessoal, principalmente, quando diz que ela não é bonita e também não pinta as unhas. Notamos que a seleção lexical é uma estratégia para o efeito da descortesia: pensei que tivesse uma beleza fora do comum, olha essa mancha, está esfolada, Paulo precisava de uma mulher bonita, você vestida dá outra impressão.

Verificamos uma agressividade por parte de Lídia para humilhar a moça. Isso fica evidente na forma como ela se dirige à enunciativa, o que mostra também uma desigualdade social entre ambas. Lena, por sua vez, não consegue preservar sua imagem, pois está totalmente mal com o posicionamento dela na família de Paulo.

Exemplo 3

- Aleijado!

Aquilo foi tão inesperado que ele não entendeu, achou que tinha ouvido mal:

- O quê?
- Aleijado! – repetiu Leninha com mais violência, na sua maldade de mulher, que aquilo devia causar-lhe um sofrimento especial, que devia ofendê-lo tanto como ser chamado de “bêbado”.

Ele percebeu, apertou-a mais, estreitou o abraço, desafiou:

- Me chame agora de aleijado.

Reuniu todas as forças para dizer:

- Aleijado!

Ele estreitou mais um pouco o abraço, ela sentiu como se os seus ossos estalasse. Era demais aquilo, não podia suportar mais tempo, morreria ali, na certa. A força de Paulo era monstruosa; e, entretanto, ele acovardara-se, quando o irmão o chamou de bêbado. Foi colando os lábios no ouvido dela que Paulo sussurrou:

- E agora? Vai me chamar de aleijado outra vez? Vai?
- Não...não...

Ele afrouxou um pouco. Leninha, então, teve ânimo para insultá-lo:

- Bruto! Estúpido!

Mas não alterou a voz para dizer isso. Paulo também falou baixo:

- Que adianta Maurício ser mais bonito do que eu? Se você está à minha disposição? Se eu posso fazer com você o que quiser?

(Meu destino é pecar, p.41)

A interação acima ocorre entre Lena e o esposo, Paulo. Lena comenta com Paulo que o irmão dele, Maurício, é lindo. Percebe-se que houve ciúme por parte do esposo, além de certo distanciamento na relação deles. Lena insulta Paulo quando o chama de aleijado, inclusive, reforça o termo três vezes. Notamos que há uma ironia e agressão verbal por parte da esposa em relação ao esposo, o que acaba ferindo a

imagem negativa do outro (deficiência de Paulo).

Não há nenhuma simpatia por parte do locutor, apenas agressividade em seu léxico, quando o chama de “bruto” e “estúpido”. Paulo infeliz com os insultos de Lena, afronta à esposa dizendo que de nada adianta se ela está nas mãos dele, o que fere a imagem da esposa. Isso revela, também, a distância social entre os dois, Paulo tem dinheiro, Lena, não, o que mostra sua passividade diante dele.

Exemplo 4

- Perdão. Peço-lhe que me perdoe. Agora me largue, me largue e acenda a luz.
- Você viu como está à minha mercê? Eu podia fazer agora o diabo. Mas não faço.
- Eu sei- balbuciou, na sua humildade de mulher maltratada, pedindo a Deus que ele não a apertasse de novo, com aquela força quase sobre-humana, trituradora.
- Mas eu não farei nada. Porque você não me interessa...

Repetiu, tendo-a ainda nos braços, sublinhando as palavras:

- Você não me interessa fisicamente em nada, nada. Não acho graça em você. Acho você desinteressante. Magra, ossuda. Quando estou perto de você, é o mesmo que não estar diante de mulher nenhuma. Agora, vou-me embora, calmamente, percebeu? Passe muito bem.

(Meu destino é pecar, p.46)

No fragmento acima, a interação se dá entre esposo e esposa. Notamos uma interação conflituosa, pois Paulo tenta humilhar Leninha na noite do casamento deles, isso é o que Culpeper (1996) denomina de descortesia, quando as atividades sociais entram em conflito com a norma.

É possível observar que Paulo utiliza o termo grosseiro “ossuda”, o que aumenta a crítica em relação ao interlocutor, essa é uma estratégia descortês de afronta para que Paulo tenha sua imagem positiva preservada, uma vez que ele é um homem casado.

Observemos que o esposo tenta manter sua imagem social preservada no momento que explica a esposa que ele a domina. Fica claro que Paulo faz com que a mulher suplique perdão, e este deve ser do jeito que ele deseja, no tom que ele quer ouvir. É uma interação totalmente marcada pelo poder, Paulo, o homem que domina a esposa, Lena.

Exemplo 5

- O que é que a senhora quer dizer com isso?
- Se você fosse mulher, teria vergonha, está ouvindo?, vergonha de ser abandonada assim pelo marido, na primeira noite do casamento!

- Vergonha, eu?
- Vergonha, sim.
- Eu não gosto do seu filho. Por mim, ele pode desaparecer, quantas vezes quiser. Tanto faz. Se eu gostasse, aí era diferente!
- Pois olhe, minha filha: quando eu era moça, se me acontecesse uma coisa dessas...
- O que é que a senhora faria?
- Se meu marido me abandonasse na primeira noite, eu nem sei, meu Deus! Ia ter vergonha de mim mesma. Ia achar que meu corpo era horrível. Ia achar que não era mulher; não era coisa nenhuma.
- Pois eu sou!
- Você ainda diz "eu sou"! Se você fosse, pensa que ele ia sair assim? Largar você? Se ele fez isso, é porque não sentiu nada por você, mas nada, absolutamente nada! Sentiu menos do que sentiria por uma desconhecida, uma qualquer!

Leninha, então, quis zombar, irritar bem a outra:

- Ele não me quer, não faz mal. Outros querem!
- Nenhum! Nenhum, ouviu? Você precisa se olhar no espelho!
- Eu me olho.
- Pois então devia saber que é de uma falta de graça, mas de uma falta de graça que dói!
- E a senhora? Algum dia foi bonita, foi?
- Pelo menos me casei.
- Por isso, não. Também me casei, ora essa!
- Eu sei, mas o meu marido não me largou nunca. Gostava até muito de mim. Tinha ciúmes, minha filha! Não podia ver homem nenhum olhar para mim. Eu tenho cartas, no meu gavetão. Umas até nem posso mostrar.
- Há gosto para tudo!
- E outra coisa, Leninha: você está muito enganada comigo. Olhe que eu não sou da sua idade. Não estou aqui para aturar suas insolências.
- Insolente é a senhora.

(Meu destino é pecar, p.55)

O fragmento acima ocorre entre a sogra, Consuelo, e a nora, Leninha. Há uma relação de ira e ódio entre as duas. Lena trata a sogra de "senhora" isso mostra que a respeita como tal. Em contrapartida, a locutora humilha a interlocutora com palavras e expressões descorteses: "se você fosse mulher", "teria vergonha" "falta de graça", etc. Como já dissemos, Consuelo utiliza-se da descortesia para que a

nora se sinta ofendida, assim, ela a trata de “minha filha” termo totalmente irônico no contexto. Leninha, não se sentindo bem com os discursos proferidos pela sogra, tenta insultá-la dizendo que se o esposo não a quisesse, outros homens a quisessem, isso fere a imagem positiva de sogra, que pretende manter um bom casamento para o filho.

É fundamental que não nos esqueçamos de que a cortesia mantém a norma e a identidade de um grupo social, aqui, acontece o contrário, há transgressão das normas sociais na interação entre as duas: sogra e nora. Uma tenta expor a outra publicamente, principalmente, sogra expõe a imagem de Lena. Esta não consegue preservar a própria imagem, pois a sogra a desqualifica como nora e discorda da posição dela como esposa.

Notamos um desacordo entre as duas personagens. Mesmo Leninha humilhada e desaprovada pela sogra, ela também a expõe com a mesma estratégia da descortesia “E a senhora? Algum dia foi bonita, foi?”, sem resposta a pergunta, a sogra tenta argumentar que pelo menos já se casou, o que não justifica sua resposta, pois Lena também era casada.

Ao final da interação, a nora ofende a sogra, já que esta falara que não iria aturar as insolências da moça, assim profere: “insolente é a senhora”. Observamos que cada uma deseja manter e sustentar sua imagem social, ora esposa, ora, sogra.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, não pretendemos aprofundar os estudos sobre cortesia no processo interacional. Propusemos analisar como se dá a preservação das faces dos interlocutores e analisar os mecanismos de (des)cortesia adotados pelos participantes do ato conversacional. Pudemos observar que as personagens, dependendo do contexto, entram em desequilíbrio, o que não mantém a relação harmoniosa entre ambos. Algumas são mais ofendidas que outras, mas ambas tentam se ofender, ou seja, elas mantêm seu posicionamento social, seja de esposo, esposa, sogra, prima e madrasta. Notamos, também, que as personagens não conseguem preservar suas faces quando estas são invadidas pelos interlocutores.

De fato, verificamos, neste contexto, que os falantes utilizam uma força elocucionária eficaz para atingir seus objetivos durante a interação. Isso é provado pelo comportamento descortês deles no ato conversacional.

REFERÊNCIAS

BONFIGLIO, José María Infante & TREVINO, María Eugênia Flores. Descortesia, imagem e performance no intercambio comunicativo dos deputados mexicanos. In: La (des)cortesia em el discurso : perspectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla y atenuación). Monteny: Estocolmo, 2014.

BROWN, Penelope & LEVINSON, Stephen. Politeness. Some Universals in Language in Usage. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

CULPEPER, J. (1996). Towards an Anatomy of Impoliteness. *Journal of Pragmatics*. (25).

KAUL DE MARLANGEON, S. (2005a): “Descortesía de fustigación por afiliación exacerbada o efractariedad”, en Bravo, D. (ed.), Estudios de la (des)cortesía en español. Categorías conceptuales y aplicaciones a corpora orales y escritos. Buenos Aires: Dunken, 299-318

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções. In: CASTILHO, Ataliba T. de (org.) Português culto falado no Brasil. Campinas: Unicamp, 1989.

RODRIGUES, Nelson. Meu destino é pecar. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

SILVA, Luiz Antônio. Cortesia e formas de tratamento. In. Cortesia Verbal. PRETI, Dino. (org.) São Paulo: Humanitas, 2008.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA E A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ENFRENTAMENTO

Welton Rodrigues de Souza

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/ Programa de Pós-Graduação em Educação - Unidade Universitária de Paranaíba, MS, Brasil

Maria José de Jesus Alves Cordeiro

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS/ Programa de Pós-Graduação em Educação - Unidade Universitária de Paranaíba, MS, Brasil

RESUMO: A violência doméstica contra criança é um tema de grande relevância na contemporaneidade e todos os profissionais que trabalham com este público, dentre estes, professores/as, tem um papel importante na realização de denúncias aos órgãos competentes. Esta pesquisa visa contribuir com a formação continuada de professores/as que atuam no Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Três Lagoas-MS, no campo da atenção aos indícios da violência e às medidas de proteção contra a criança. Para tanto, a pesquisa se configura dentro da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico. Será usada como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada e como público-alvo uma amostra entre 10 e 20% dos/das professores/as que atuam no Ensino Fundamental – Anos iniciais do 1º ao 5º ano,

em duas escolas da rede municipal de ensino de Três Lagoas – MS. A escolha dos sujeitos de pesquisa justifica-se pelo fato destes estarem envolvidos com a realidade das crianças que mais sofrem com a violência doméstica. Os dados coletados serão analisados via análise do conteúdo. Acredita-se que os resultados da pesquisa poderão colaborar nas políticas públicas locais de combate a violência e de maneira significativa com a formação continuada de professores/as, incluindo o papel de mediador nas mais diversas situações, dentre as quais, a constatação de casos de violência contra crianças na turma sob sua responsabilidade.

PALAVRAS-CHAVE: Violência intrafamiliar; infância e Educação; Formação docente; Direitos da criança;

DOMESTIC VIOLENCE AGAINST THE CHILD AND THE ROLE OF TEACHERS IN THE CONFRONTATION

ABSTRACT: The domestic violence against children is a theme of great relevance nowadays and all the professionals that work with this public, such as teachers, have an important role in reporting these cases to the proper institutions. This research will contribute to the continued formation of teachers who work in the

Elementary teaching of the municipal public schools of Três Lagoas – MS, working on the attention to the violence traces and on the protection measures towards the children. For that, the research fits itself in the qualitative approach, being a descriptive type, in which it was used a semi-structured questionnaire as instrument for gathering the data, and a sample between 10 to 20% of the teachers who work in the Elementary Education as the target public – initial years from the 1st to the 5th year, in two schools of the municipal department of teaching in Três Lagoas – MS. The choice of the subjects of research is explained by the involvement in the reality of the children who suffer the most with domestic violence. The data collected will be analyzed through content analysis. It is believed that the results of the research can contribute to the local public policies against domestic violence and significantly with the continued formation of teachers, including the mediator role in the most diverse situations, among which, the acknowledgment of the violence cases against children in the classroom under their responsibility.

KEYWORDS: Intra-family violence; Childhood and Education; Teaching formation; Children rights.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos vários estudos foram realizados na área da violência doméstica, apontando a necessidade de se refletir sobre esse assunto, a fim de garantir que os direitos da criança não sejam violados. É alarmante saber que atos de violência doméstica são práticas rotineiras em muitas famílias e, sendo a escola a segunda instituição em que a criança permanece uma boa parte de sua vida, é de suma importância realizar um estudo para averiguar como está sendo a atuação dos professores/as dos anos Iniciais do Ensino Fundamental (1^o ao 5^o ano), em duas Escolas Municipais de Três Lagoas/MS, frente aos casos detectados na escola e na sala de aula, e também investigar se existe no municípios processos de formação continuada sobre o assunto, oferecidos pela escola ou pela rede municipal de educação, e, como a escola tem lidado com estas situações (suas dificuldades e política de prevenção).

O tema devido a sua relevância, é objeto de pesquisa de mestrado, cujo objetivo é descrever a atuação profissional de professores/as dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de duas escolas do município de Três Lagoas-MS e entender como estes/as lidam com casos de violência doméstica contra a criança detectados nas salas de aula e quais as contribuições que fazem na prevenção e proteção contra essa violência.

O critério para escolha dessas escolas deu-se pelo fato do pesquisador desenvolver seu trabalho como professor de Educação Física nas duas. O levantamento de dados documentais será realizado no Conselho Tutelar do município e no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), buscando

documentos que confirmem o quantitativo de casos de violência doméstica na infância, especialmente de crianças matriculadas nessas duas escolas. A análise de documentos referentes à legislação, políticas públicas e se for necessário, processos sobre o assunto é uma forma de coletar e analisar dados pertinentes aos casos de violência contra a criança no âmbito familiar, já que “[...] os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...]”. (LUDKE & ANDRÉ, 1986. p.39).

A pesquisa é qualitativa do tipo descritiva, pois proporciona ao pesquisador o contato direto com a situação investigada, que segundo Paulilo (1999) é um tipo de investigação que abrange a questão das crenças, representações, atitudes, opiniões e valores, objetivando aprofundar a complexidade dos fatos de indivíduos e grupos. Os estudos descritivos permite ao pesquisador entender o contexto no seu cenário natural e descrever a complexidade do comportamento humano, observar fenômenos em um pequeno grupo, descrever comportamentos e técnicas de observação da realidade, através de participação em ações do grupo, por meio de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como questionário e a observação sistemática para descrever as atuações sobre as situações observadas, permitindo comparar e descrever as respostas encontradas em situações adversas.(TRIVIÑOS, 1987).

Um estudo foi divulgado em 2018 pela organização social Visão Mundial¹, avaliou a percepção da sociedade brasileira sobre a violência praticada contra as crianças e os adolescentes. O resultado colocou o Brasil em primeiro lugar como o mais violento, na comparação com 13 países da América Latina, ou seja, 13% dos entrevistados enxergam que existe alto risco dessas práticas contra a criança no país. No Brasil esse tipo de violência ocorre em residências, onde crianças são vitimadas e na maioria das vezes não possuem vozes para denunciar a violência sofrida, porque são silenciadas, principalmente pelo medo e ameaças sofridas.

Dessa forma, saber identificar e agir diante dos casos suspeitos ou comprovados de violência doméstica é de grande relevância para que as crianças que geralmente confiam em seus professores/as, tenham a garantia da proteção de seus direitos. O estudo dessa temática propiciará fazer apontamentos sobre algumas maneiras como professores/as podem identificar e encaminhar os casos suspeitos de violência física e negligência familiar para os órgãos competentes, detectados em suas aulas.

A pesquisa está aprovada no Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), via Plataforma Brasil, com a devida autorização das escolas. Também foi assinado por cada docente pesquisado um Termo De Consentimento e Livre Esclarecimento – TCLE, no qual consta os objetivos da pesquisa, a importância da colaboração do grupo para o desenvolvimento do trabalho, benefícios, prejuízos e a orientação sobre a participação, bem como a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer tempo sem nenhuma sanção ou

1. <https://visaomundial.org>

prejuízo.

Os dados obtidos via questionário serão analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e, a partir dos resultados obtidos oferecer informações e orientações que professores/as possam utilizar para garantir que as crianças tenham proteção e seus direitos preservados, pois o ato de denunciar pode salvar uma vida. Espera-se ainda tecer observações relacionadas a formação docente para o enfrentamento desta violação de direitos, bem como desenvolver atitudes cidadãs, um dever da escola e da sociedade.

A VIOLÊNCIA INTRAFAMILIAR INFANTIL

A violência é uma das questões sociais que mais causam preocupação e é abordada como um problema de saúde pública em todo o mundo. Especificamente, a Violência Intrafamiliar é aquela que se refere a todas as formas de abuso que acontecem entre os membros de uma família, caracteriza as diferenças de poder entre estes, e podem envolver a relação de abuso que incluem condutas de uma das partes em prejudicar o outro (SELDES, ZIPEROVICH, VIOTA & LEIVA, 2008).

Dentre os tipos de Violência Intrafamiliar, a infantil é definida como aquela que acontece dentro da família, no lar onde a criança convive, cometida por algum parente ou pessoas que tenham função parental, ainda que sem laço de consanguinidade, e pode ser caracterizada de formas diferentes como: física, psicológica, sexual e negligência. Geralmente é mantida por meio das relações de subordinação e dominação, é um dos principais motivos para as crianças fugirem de casa e do convívio familiar (WILLIAMS, 2004). Importante destacar os principais tipos de maus-tratos e violências que devem ser notificadas, como descritos a seguir (PIRES & MIYAZAKI, 2005).

A **Negligência** é a omissão de responsabilidade e de cuidados básicos de atendimento às necessidades físicas e emocionais prioritárias e de proteção à criança frente a situações graves que podem ser evitadas. Uma forma de negligência considerada grave é o abandono, que por sua vez retrata a ausência de um vínculo adequado dos responsáveis para com a criança. Para Gomide (2004) pais negligentes agem como espectadores e não como participantes ativos da educação dos filhos/as. Assim, esse tipo de violência é considerada a forma mais frequente de maus-tratos e inclui a negligência física, emocional e educacional.

A Negligência Física abrange a maioria dos casos de maus-tratos e caracterizam problemas como: ausência de cuidados médicos pelo não reconhecimento ou admissão por parte dos pais ou responsáveis, abandono ou expulsão da criança de casa por rejeição, ausência de alimentação, cuidados de higiene, roupas, proteção a alterações climáticas, imprudência ou desobediência às regras de trânsito, falta de medidas preventivas para evitar intoxicação exógena, supervisão inadequada (como

deixar a criança sozinha e sem cuidados por longos períodos).

A Negligência Emocional inclui ações como falta de suporte emocional, afetivo e de atenção, exposição crônica à violência doméstica, permissão para o uso de drogas e álcool (sem intervenção), permissão e encorajamento de atos delinquentes, recusa ou não procura por tratamento psicológico quando recomendado. Já a Negligência Educacional compreende; permissão para faltar às aulas, não realização da matrícula em idade escolar e recusa para matricular a criança em escola especial quando necessário (PIRES & MIYAZAKI, 2005).

A **Violência Física** pode ser praticada por parte dos pais, responsáveis, cuidadores, familiares ou pessoas próximas, assim como os outros tipos de Violência Intrafamiliar Infantil. Neste caso, a força física é usada de forma intencional, isto é, não acontece de forma acidental e tem como objetivo ferir e lesar a vítima. Na maioria das vezes este tipo de violência deixa marcas no corpo, o que possibilita seu diagnóstico. As marcas indicativas do abuso incluem hematomas, escoriações, lacerações, contusões e queimaduras. O grau de violência física pode variar consideravelmente e as agressões mais frequentes incluem tapas, beliscões, chineladas, chutes, cintadas, murros, queimaduras com brasa de cigarro, água quente e ferro elétrico, intoxicação com psicofármacos, sufocação, mutilação, espancamentos e agressões que conduzem à morte, dentre elas a Síndrome do Bebê Sacudido (SHAKEN BABY SYNDROME) uma agressão frequentemente praticada e que não deixa marcas.

A **Violência Sexual** pode ser definida como uma situação em que a criança é usada para satisfação sexual hetero ou homossexual, com base em uma relação de poder, utilizando força física, cujo agressor/a esteja em estágio de desenvolvimento psicosssexual mais adiantado do que a criança, sendo que pode usar de influência psicológica, uso de armas ou drogas como formas de coerção (PIRES & MIYAZAKI, 2005). Pode ser caracterizado de duas maneiras: sem contato físico (telefonemas obscenos, exibicionismo e voyeurismo) e com contato físico (atos físico-genitais, estupro, sadismo, pornografia e prostituição infantil) (BRINO, 2006). A violência sexual pode incluir desde carícias não consentidas, manipulação de genitália, mama ou ânus, olhar perturbador e insistente, cantadas obscenas, relações sexuais com menores de 14 anos – mesmo com consentimento (ARRUDA, ZAMORA & BARKER, 2003).

A **Violência Psicológica** é considerada toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui ameaças, humilhações, agressões, chantagens, discriminação e exploração. É a prática mais difícil de ser identificada, embora ocorra com bastante frequência. Pode levar a criança a se sentir desvalorizada, ansiosa e a adoecer com facilidade. Em situações mais graves pode até levar ao suicídio (ARRUDA, ZAMORA & BARKER, 2003).

É preciso dedicar atenção e agir perante essa questão da violência doméstica, pois o que está em jogo nesse momento é a proteção da infância. Segundo Guerra

(1985, p. 90) “a violência contra a criança é uma realidade sempre presente”, por isso é necessário que a sociedade como um todo, discuta e conheça o problema e a partir disso se mobilize em torno de políticas públicas que ajudem na superação desse quadro. A violência é um fenômeno que perpassa por toda a sociedade, pois onde há relações humanas, há relações de poder e, conseqüentemente, violência.

Mendez (1994, p. 85) relata que “[...] a violência se manifesta, cresce, legitima-se e consolida-se, através das relações sociais”. Isso significa que a questão da violência tem se tornado comum nas relações sociais, apresentando grande crescimento devido ao controle, registro e disseminação dos órgãos de proteção a grupos vulneráveis. Apesar dos esforços do Estado e da sociedade na superação das mais diversas manifestações da violência, ela tem se capilarizado pelos mais diversos contextos.

Faleiros (1998) nos revela que o fenômeno da violência não é uma prática isolada, realizada pelo descontrole, pela doença, mas é desencadeada pelas relações que envolvem a cultura, a imaginação, as regras, e também o processo civilizatório de um povo. Já para Michaud (1989), a violência acontece quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, de forma maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral.

Entre as manifestações ou modalidades de violência encontramos a violência doméstica, caracterizada como:

[...] todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder / dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que as crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (GUERRA 1998, P. 32-33).

A **violência doméstica** também é entendida como confrontação física entre os membros da família, na qual as vítimas são encaradas como mais fracas e geralmente inocentes e onde está presente uma perspectiva de análise cósmica ou moral (GUERRA, 1985). Esse tipo de violência tem prejudicado a cada dia o pleno desenvolvimento da criança, além de transgredir seus direitos fundamentais. Este é um fenômeno muitas vezes camuflado e envolvido pelo silenciamento da própria família, que impõe barreiras ou dificuldades à detecção, registro, notificação, e tratamento.

Korc Zack e Dallari (1986) afirmam que a criança vem sendo tratada de maneira indulgente, ríspida e brutal, ou seja, a criança vem sendo tratada com total desrespeito, ao que acrescentaríamos frequentemente violentada. É pertinente lembrar o artigo 229 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2004) que estabelece que os pais têm o dever de assistir, criar e educar filhos/as. Entretanto, sabemos que os pais, embora devam dar assistência aos filhos/as, são os primeiros a violar seus direitos, sendo “as surras”, um dos instrumentos usados como meio disciplinar. Isso é uma

realidade presente, pois:

Sabe-se hoje que a criança pode ser maltratada em diferentes instituições e lugares públicos ou privados; mas é dentro de casa, em cenário familiar, que os maus-tratos são mais frequentes e perigosos [...] A realidade da família como lugar privilegiado de violência, no passado como no presente, é uma constatação que reencontramos em toda a literatura disponível. Nos dias de hoje essa conclusão é de algum modo, paradoxal: a família moderna define-se, sobretudo, como um lugar privado de afeição e de companheirismo entre os seus membros. (COSTA, 2008, p. 45).

Consta no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (2005) alerta às instituições educacionais sobre a necessidade de notificar as situações de maus-tratos tendo crianças e adolescentes como vítimas e, isso pode ser confirmado em seu art. 245:

Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (BRASIL, 2005.)

Desse modo, a instituição escolar pode ser uma parceira de grande importância na luta pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente, sendo fundamental que os profissionais de educação não se calem diante de suspeita ou de confirmações de casos de maus-tratos contra crianças e adolescentes. Costa (2008, p. 39) ao abordar o assunto afirma:

Defendemos que professores, orientadores educacionais e diretores têm compromisso moral e ético em perceber comportamentos de seus alunos que podem ser expressão de maus-tratos e encontrar alternativas que sejam efetivas para alterar a situação dessas crianças que sofrem maus-tratos, seja em casa ou na própria escola que frequentam. Nosso não comprometimento com a violação de direitos da população infanto-juvenil nos torna cúmplices e fazendo parte do complotê do silêncio que envolve a criança vitimizada.

Partindo dessa premissa, considera-se pertinente averiguar como o/a professor/a trabalha com a questão da violência doméstica no ensino fundamental, na perspectiva de avaliar o preparo dos/as docentes quanto à percepção e notificação dos casos suspeitos. É a partir da compreensão do papel desempenhado pelo/a docente nesse processo, que considera-se importante refletir sobre a sua formação a fim de analisar as implicações da mesma para a prática de garantia dos direitos da criança.

CONSEQUÊNCIAS DA VIOLÊNCIA INFRAFAMILIAR INFANTIL

A criança agredida em sua própria casa, local onde supostamente estaria protegida da violência, sente-se exposta a uma situação de grande desamparo. O fato de conviver com o/a agressor/a e enfrentar o pacto do silêncio que costuma envolver as pessoas mais próximas nesse tipo de situação, estilos parentais

disfuncionais ou mesmo redes de apoio ineficazes, podem ser considerados fatores de risco para a criança e apresentar consequências extremamente prejudiciais ao seu desenvolvimento e ao seu ambiente social a curto e a longo prazo (GARBIN, QUEIROZ, COSTA & GARBIN, 2010; GALLO & WILLIAMS, 2008).

Os efeitos da exposição à Violência Intrafamiliar Infantil podem ser observados nas funções cognitivas e emocionais, na dinâmica escolar e social (PEREIRA, SANTOS & WILLIAMS, 2009). Os sintomas mais frequentes são: falta de motivação, isolamento, ansiedade, comportamento agressivo, depressão, baixo desempenho e evasão escolar, dificuldade de aprendizagem, pouco aproveitamento, repetência e necessidade de educação especial (BRANCALHONE, FOGO & WILLIAMS, 2004). Os prejuízos podem surgir como danos imediatos: pesadelos repetitivos, raiva, culpa, vergonha, medo do/a agressor/a e de pessoa do mesmo sexo que este/a, quadros fóbico-ansiosos e depressivos agudos, queixas psicossomáticas, isolamento social e sentimentos de estigmatização.

Podem também ocorrer como danos tardios: aumento significativo na incidência de transtornos psiquiátricos, dissociação afetiva, pensamentos invasivos, ideação suicida, fobias mais agudas, níveis intensos de ansiedade, medo, depressão, isolamento, raiva, hostilidade e culpa, cognição distorcida, tais como sensação crônica de perigo e confusão, pensamento ilógico, imagens distorcidas do mundo e dificuldade de perceber a realidade, redução na compreensão de papéis complexos e dificuldade para resolver problemas interpessoais (DAY et.al., 2003).

De acordo com Sidman (1989/2003):

Em casa, o abuso físico e verbal pode, realmente, manter filhos e esposos subservientes. Pais podem expressar desprazer com crianças e esposos uns com os outros, batendo neles ou isolando-os, retirando posses e privilégios, ou deixando de se comunicar. Quaisquer destas punições tornarão a ofensa menos provável de ocorrer novamente. Mas todas estas formas de coerção familiar tornam o lar um local do qual fugir. Dentre as consequências deste tipo de relação serão encontrados divórcio, abandono, doença mental e suicídio. (p. 18,19)

Andery e Sérgio (1997) afirmam que violência é sinônimo de coerção, embora seja discutível igualar violência ao termo coerção, porque nem toda coerção é um exemplo de violência. O termo coerção é utilizado como a presença de controle aversivo nas interações entre os homens e a natureza. Controle aversivo envolve punição, reforçamento negativo (fuga e esquiva) e privações socialmente impostas (SIDMAN, 1989/2003), fatores que se encontram presentes em contextos de Violência Intrafamiliar Infantil.

A violência contra crianças e adolescentes que ocorre no país, tem cada vez mais repercussão na mídia, no entanto, muitos casos continuam na invisibilidade, pois nem todos são notificados por meio de denúncias (PIRES & MIYAZAKI, 2005). A dificuldade envolvida em realizar as denúncias torna o contexto ainda mais arriscado, uma vez que a criança continua sendo exposta ao/a agressor/a. Por esse motivo, a violência pode demorar a ser caracterizada e prolongar-se por muito tempo. Para

combater a Violência Intrafamiliar Infantil, primeiramente é necessário identificá-la, denunciá-la e conhecer também quais são os direitos da criança.

Assim, se torna mais evidente a necessidade de um trabalho interdisciplinar, em que vários profissionais, incluindo professores, médicos, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, no exercício de suas atividades, estejam envolvidos com o atendimento e a defesa dos direitos da criança e suas violações. A atuação desses profissionais é fundamental na identificação e prevenção da violência contra criança, pois pode determinar o seu rompimento, impedir que muitos casos continuem acontecendo e interromper o ciclo deste tipo de abuso (ACIOLI et.al., 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, logo, não se tem ainda dados e análises concluídas, mas estudos iniciais apontam para uma dificuldade de comunicação entre os/as professores/as e as instituições responsáveis por garantir e preservar os direitos da criança e do adolescente. Com base nos estudos iniciais já realizados, percebe-se a necessidade de articulação de vários segmentos da sociedade para o desenvolvimento de estratégias de identificação precoce dos casos de maus-tratos e ações práticas (legais, pedagógicas, assistenciais, etc), visando impedir a (re)produção de violência doméstica contra a criança.

Contudo, já se pode afirmar que para o enfrentamento desse problema, é imprescindível conhecer suas especificidades características dos/as agressores/as, fatores predisponentes e as condições familiares dos/das envolvidos/as para que seja possível o delineamento de ações eficazes de prevenção às vítimas, incluindo a formação docente, inicial e continuada, bem como ações educativas, orientativas e preventivas para todas as pessoas que atuam no contexto escolar e também voltadas para as crianças, adolescentes, familiares e comunidade em geral.

REFERÊNCIAS

ACIOLI, R. M. L.; LIMA, M. L. C., BRAGA, M. C., PIMENTEL, F. C. & CASTRO, S. G. (2011). Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: identificação, manejo e conhecimento da rede de referência por fonoaudiólogo em serviços públicos de saúde. *Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.*[online]. vol.11, n.1, pp. 21-28.

ANDERY, M.A.P.A. & SÉRIO, T.M.A.P. (1997). A violência urbana: aplica-se a análise da coerção? Em R.A. Banaco (Org.), *Sobre Comportamento e cognição*. Santo André: ARByes.

ARRUDA, S., ZAMORA & M. H., BARKER, G. Org. (2003). *Projeto Fortalecendo Bases de Apoio Familiares e Comunitárias para Crianças e Adolescentes. Cuidar sem Violência, Todo Mundo Pode. Guia Prático para Famílias e Comunidades*. 108 pp.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*; tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011

- BRANCALHONE, P.G., FOGO, J.C. & WILLIAMS, L.C.A. (2004). Crianças expostas a violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia:teoria e pesquisa*, 20 (2), 113-117.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988. Brasília: 2004. _____ . Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de Julho de 1990. 6.^a edição. Brasília: 2005.
- BRINO, R. F. (2006). Professores como agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil: Avaliação de um Programa de Capacitação. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.
- COSTA, Silvia Regina da Silva. Concepções e Práticas de Profissionais de Educação sobre os Maus-Tratos contra Crianças. 2008. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – UNESP, Presidente Prudente, 2008.
- DAY, V. P., TELLES, L. E. B., ZORATTO, P. H., AZAMBUJA, M. R. F., MACHADO, D. A., SILVEIRA, M. B., DEBIAGGI, M. Reis, M. G., CARDOSO, R. G. & BLANK, P. (2003). Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul [online]*. vol.25, suppl.1, pp. 9-21.
- FALEIROS, Vicente. Redes de exploração e abuso sexual e redes de proteção. Brasília, Anais do IX Congresso Nacional de Assistentes Sociais, 1998.
- GALLO, A. E. & WILLIAMS, L.C.A. (2008). A Escola como Fator de Proteção à Conduta Infracional de Adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*.38 (13), 41-59.
- GARBIN, C. A. S.; QUEIROZ, A. P. D. G.; COSTA, A. A. & Garbin, N. A. J.(2010). Formação e atitude dos professores de educação infantil sobre violência familiar contra criança. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. especial 2, p. 207-216. Editora UFPR.
- GOMIDE, P.I.C. (2004). Pais presentes, pais ausentes: regras e limites. Petrópolis:Vozes.
- GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez, 1998.
- KORCZAC, Janusz; DALLARI, Dalmo de Abreu. O Direito da criança ao respeito. São Paulo: Sumus, 1986. (novas buscas em educação, v 28) (tradução Yan Michalski)
- LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.
- MENDEZ, Emílio Garcia. Das infâncias e das violências. In: COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Mendes, Emílio Garcia. Das necessidades aos direitos. Série Direito da Criança 4. São Paulo: Malheiros Editores LTDA. Apoio UNICEF, 1994.
- MICHAUD, Yves. A violência. São Paulo: Ática, 1989.
- PAULILO, Maria Ângela Silveira. A pesquisa qualitativa e a história de vida. *Serviço Social em Revista*, v. 2, n. 2, p. 135-148, 1999.
- PEREIRA, P. C., SANTOS, A.B. & WILLIAMS, L.C.A.(2009). Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, 25(1), 19-28.
- PIRES, A. L. D. & MIYAZAKI, M. C. O. S. (2005) Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão

da literatura para profissionais da saúde. ArqCiênc e Saúde. jan-mar.

SELDES, J. J.; Ziperovich, V.; VIOTA, A. & LEIVA, F. (2008) Maltrato infantil: Experiencia de un abordaje interdisciplinario. [online]. vol.106, n.6, pp. 499-504.

SIDMAN, M. (1989/2003). Coerção e suas implicações. Tradução e M. A. Andery & T.M. Sério. Campinas: Editora Livro Pleno.

TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WILLIAMS, L.C.A. (2004). Violência e suas diferentes representações. Em G.C. Solfa (Org.). Gerando cidadania: Reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente. (pp. 141-153). São Carlos: Rima.

SOBRE O ORGANIZADOR

FABIANO TADEU GRAZIOLI é Doutor e Mestre em Letras pela na Universidade de Passo Fundo/RS (UPF). Especialista em Metodologia do Ensino da Literatura e Licenciado em Letras Português/Espanhol pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Professor do Departamento de Ciências Humanas da URI, da Faculdade Anglicana de Erechim/RS (FAE) e do Colégio Franciscano São José. Coordenou o segmento de Literatura Infantil e Juvenil da Habilis Press Editora por cinco anos. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Produção Crítica sobre Conteúdos Artísticos em Mídias Digitais/Internet - Edição 2009, a partir da qual desenvolveu a pesquisa *Leitura e fruição na tela: um olhar crítico em direção à ciberpoesia*. Contemplado com a Bolsa FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2010, com a qual desenvolveu o projeto *Leitura dramática: revelando a dramaturgia brasileira para jovens leitores e suas comunidades*. Contemplado com a Bolsa Biblioteca Nacional/FUNARTE de Circulação Literária - Edição 2012, a partir da qual desenvolveu o projeto *Dramaturgia e jovens leitores: encontros necessários nos territórios da cidadania*. Autor de *Teatro de se ler: o texto teatral e a formação do leitor* (Ediupf), que teve sua segunda edição em 2019. Organizou, entre outras, as obras: *Teatro infantil: história, leitura e propostas* (Positivo), sobre dramaturgia para crianças e jovens, que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2016 (Produção 2015), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ); e com Rosemar Eurico Coenga, *Literatura de recepção infantil e juvenil: modos de emancipar* (Habilis Press), que recebeu o Prêmio de Melhor Livro Teórico 2019 (Produção 2018), e, no mesmo ano, o Selo Altamente Recomendável – Livro Teórico, da FNLIJ.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Análise do discurso 165

C

Crônica 15

D

Diacronia 128

Dicionários escolares 178, 190

Discurso 6, 1, 46, 49, 51, 60, 61, 62, 91, 92, 93, 141, 142, 143, 144, 165

E

Educação infantil 103, 109, 115

Efeitos de Sentido 49

Ensino 7, 10, 15, 28, 29, 46, 87, 89, 169, 178, 179, 183, 186, 209, 215, 224, 225, 245, 286, 287, 297

Ensino de língua 29, 178

Escrita 15

F

Fotografia 8, 63, 65, 66, 77

Fraseologia 128, 130, 139

G

Gênero Textual 15

H

História Oral 63, 66, 76

I

Identidade 165

J

Juridiquês 30, 37

Justiça 6, 8, 30, 32, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 42, 45, 46, 47, 200, 208, 215, 219, 220, 221, 225, 226

L

Lexicografia 178, 179, 180, 181, 182, 190

Linguagem escrita 103

Linguagem jurídica 30, 46, 47, 48

Linguagem oral 103, 110

Literatura 103, 106, 141, 230, 235, 236, 239, 245, 246, 261, 274, 297

Lusofonia 49

M

Memória 8, 62, 63, 65, 66

Multiletramentos 153

P

Português 6, 15, 37, 46, 48, 79, 80, 81, 85, 87, 88, 89, 90, 92, 102, 117, 118, 126, 128, 130, 131, 140, 165, 180, 215, 285, 297

Português para estrangeiros 126

Práticas de leitura 153

S

Semiótica 153, 158, 160, 163, 164

Sequência Didática 15

Sincronia 128

Subjetividade 165, 226

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-492-4



9 788572 474924