

ISSN 2448-1548

Revista ALPHA

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

vol. 20, n. 2, ago./dez. 2019

The Library (still-life), Félix Vallotton (1865–1925)



Centro Universitário de Patos de Minas



Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

UNIPAM | CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS DE MINAS

REITOR

Milton Roberto de Castro Teixeira

PRÓ-REITOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

Henrique Carivaldo de Miranda Neto

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO, ADMINISTRAÇÃO E FINANÇAS

Renato Borges Fernandes

DIRETORA DE GRADUAÇÃO

Maria Marta do Couto Pereira Rodrigues

COORDENADORA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Adriana de Lanna Malta Tredezini

COORDENADOR DO NÚCLEO DE EDITORIA E PUBLICAÇÕES

Geovane Fernandes Caixeta

A **Revista ALPHA** é uma publicação semestral dos cursos de História, Pedagogia e Letras, do Centro Universitário de Patos de Minas. Coordenador dos cursos de Pedagogia e História: Marcos Antônio Caixeta Rassi. Coordenadora do curso de Letras: Mônica Soares de Araújo Guimarães.

Capa | *The Library (still-life)*, Félix Vallotton (1865–1925)

Catálogo na Fonte
Biblioteca Central do UNIPAM

R454 Revista ALPHA [recurso eletrônico] / Centro Universitário de Patos de Minas. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n.1 (nov. 2000)-. – Patos de Minas : UNIPAM, 2000-

Anual: 2000-2015. Semestral: 2016-
Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br>>
ISSN 1518-6792 (impresso)
ISSN 2448-1548 (on-line)

1. Cultura – periódicos. I. Centro Universitário de Patos de Minas. II. Título.

CDD 056.9

Revista Alpha

Revista do Centro Universitário de Patos de Minas

ISSN 2448-1548

Vol. 20, n. 2, ago./dez. de 2019

Patos de Minas: Revista Alpha, UNIPAM, v. 20, n. 2, ago./dez. 2019: 1-196



Centro Universitário de Patos de Minas



Núcleo de Editoria e Publicações

Revista Alpha © Revista do Centro Universitário de Patos de Minas
<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha>
e-mail: revistaalpha@unipam.edu.br

EDITOR

Geovane Fernandes Caixeta

CONSELHO EDITORIAL INTERNO

Agenor Gonzaga dos Santos
Carlos Roberto da Silva
Elizene Sebastiana de Oliveira Nunes
Geovane Fernandes Caixeta
Gisele Carvalho de Araújo Caixeta
Luís André Nepomuceno
Mônica Soares de Araújo Guimarães

CONSELHO CONSULTIVO

Alckmar Luiz dos Santos (UFSC)
Ana Margarida Dias Martins (University of Cambridge)
Betina Ribeiro Rodrigues da Cunha (UFU)
Carlos Henrique de Carvalho (UFU)
Dermeval Saviani (UNICAMP)
Divino José da Silva (UNESP/ Presidente Prudente)
Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto (UFG)
Esmeralda Blanco Bolsonaro de Moura (USP)
Frederico de Sousa Silva (UFU)
Helena Maria Ferreira (UFLA)
Hugo Mari (PUC Minas)
Jorge Megid Neto (UNICAMP)
Justino Pereira de Magalhães (Universidade de Lisboa/ Portugal)
Jorge Ruedas de la Serna (Universidad Nacional Autónoma de México)
Lorenzo Teixeira Vitral (UFMG)
Luciano Marcos Curi (IFRR)
Manuel Cadafaz de Matos (CEHLE, Portugal)
Maria Beatriz Nascimento Decat (UFMG)
Maria Violante C. F. C. P. Magalhães (Escola Superior de Educação João de Deus/ Portugal)
Perciliana Pena (FUNDEC)
Raquel de Almeida Moraes (UNB)
Rita Marnoto (Universidade de Coimbra)
Roberta Guimarães Franco Faria de Assis (UFLA)
Rodrigo Garcia Barbosa (UFLA)
Rosa Maria Ferreira (Escrita Criativa)

Selva Fonseca Guimarães (UFU)
Sueli Maria Coelho (UFMG)
Walquiria Wey (Universidad Nacional Autónoma de México)
Wenceslau Gonçalves Neto (UFU)

REVISÃO

Geovane Fernandes Caixeta
Ana Maria Caixeta Camargo

DIAGRAMAÇÃO

Núcleo de Editoria e Publicações

EDITORIAL

Para Charles Bazerman, em seu livro *Gêneros textuais, tipificação e interação*, publicado pela Editora Cortez, “Teorias são úteis na medida em que oferecem uma orientação que nos ajuda a conhecer o mundo mais intimamente [...]” (p. 138)¹. Nesse sentido, esta edição da *Revista Alpha* pretende ser um instrumento de orientação para que possamos conhecer, com alacridade, algumas questões de Linguística, de Literatura, de Educação e de História.

Questões de Linguística. Os três primeiros textos formam um “dossiê”, já que tomam como base teórica a Teoria da Estrutura Retórica (RST). No primeiro texto, *Relações hierárquicas emergentes de um texto organizado predominantemente por paralelismo: o texto de lei*, Angélica Alves Ruchkys identifica e analisa as relações retóricas presentes nos incisos do art. 5º das normas de “direitos e deveres individuais e coletivos” do Capítulo I, do TÍTULO II, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. No texto seguinte, *A retextualização como estratégia metodológica para a compreensão e a escrita significativa de textos: uma abordagem interdisciplinar do estudo do gráfico*, Carmen Starling Bergamini Grijó e Maria Risolina de Fátima Ribeiro Correia não só mostram aspectos necessários para uma interpretação do gênero gráfico no âmbito escolar e fora dele, mas também demonstram como o processo de retextualização, considerando esse gênero como texto-fonte, contribui significativamente para o entendimento do gênero textual. No terceiro texto, *A Teoria da Estrutura Retórica (RST) e as conexões entre texto escrito e imagem: a emergência de relações retóricas entre diferentes modos semióticos*, Danúbia Aline Silva Sampaio discute a emergência de relações retóricas numa abordagem multimodal, tomando como objeto de estudo o gênero textual *capa de revista*.

Questões de Literatura. No texto *O narrador multifacetado em O corteiro, de Salman Rushdie*, Angélica Pereira Martins Chagas analisa o conto *O corteiro*, da obra *Oriente, Ocidente*, de Salman Rushdie, focando sobretudo o posicionamento do narrador-personagem, que é impulsionado a recordar os momentos vividos com sua família em Londres revelando os percalços pelos quais passou e o sentimento de dupla pertença que perdurou na sua realidade de migrante. No texto *‘O ramo azul’, de Octavio Paz: um conto pertencente ao gênero estranho*, Rodrigo Conçole Lage analisa a narrativa “O ramo azul”, do escritor mexicano Octavio Paz, partindo-se da hipótese de que é um conto pertencente ao gênero estranho.

¹ BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. Este livro foi organizado por Angela Paiva Dionísio e Judith Chambliss Hoffnagel. A segunda organizadora também foi responsável pela tradução.

Questões de Educação. No texto *Alfabetização e letramento: desafios e perspectivas nas series iniciais do ensino fundamental*, Délcio Geraldo da Mata Júnior e Anderson Oramisio Santos identificam e analisam práticas pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização e letramento e apontam os principais entraves encontrados pelos docentes e discentes nesse processo. Na sequência, o texto *Formação de professores e desenvolvimento profissional docente: a importância da formação permanente para o professor agente da mudança*, Géssika Mendes Vieira aborda a importância da formação de professores e do desenvolvimento profissional docente para a construção de saberes no âmbito educacional. No último texto dessa seção, *Do oral para o escrito na escola: uma proposta de atividade didática*, Ariádine Z. Sousa e José Olímpio de Magalhães propõem uma atividade didática em que os estudantes, a partir das próprias produções orais, possam descobrir os usos característicos da fala e lidar e como lidar com tais usos ao transformar a fala em escrita.

Questões de História. No texto *Entre o bem viver e os ditames da moral pública: experiências da vadiagem e suas repressões numa Patos oitocentista*, Arthur Willian Soares Alves explora as experiências relacionadas ao crime de vadiagem nas duas últimas décadas do século XIX na região da atual cidade de Patos de Minas. No texto *Literatura e realidade: a narrativa ficcional de Maria Firmina dos Reis como possibilidade de observação dos papéis femininos no Brasil oitocentista*, Dayane Cristina de Freitas contempla alguns dos múltiplos aspectos que prevalecem na discussão entre História e Literatura. Por fim, no texto *Locomotiva dos bandeirantes: análise do discurso fundador paulista(no)*, Gabriel Agostinho Piazzentin discorre sobre a criação do imaginário paulista(no) acerca de sua própria superioridade, focando o papel do bandeirante na forma daquele que enfrenta desafios, culminando no viés de agir contra as intempéries do Estado e da natureza.

Segundo Charles Bazerman, no já citado livro, acerca do que seja teoria, acrescenta que elas “são úteis por nos fornecerem guias para nossas ações” (p. 138). Espero que as *teorias* apresentadas, discutidas e exemplificadas nesta edição da *Revista Alpha* não só nos ofereçam uma orientação, mas também nos guiem em questões diversas, como as das áreas contempladas nesta edição. Espero ainda que os leitores da *Revista*, como sujeitos ativos que são, tornem-se propagadores do que leram, contribuindo assim para a promoção da pesquisa, do conhecimento e da aprendizagem.

GEOVANE FERNANDES CAIXETA
Editor da Revista

SUMÁRIO

Estudos linguísticos

Relações hierárquicas emergentes de um texto organizado predominantemente por paralelismo: o texto de lei.....10

Angélica Alves Ruchkys

A retextualização como estratégia metodológica para a compreensão e a escrita significativa de textos: uma abordagem interdisciplinar do estudo do gráfico.....40

Carmen Starling Bergamini Grijó

Maria Risolina de Fátima Ribeiro Correia

A Teoria da Estrutura Retórica (RST) e as conexões entre texto escrito e imagem: a emergência de relações retóricas entre diferentes modos semióticos.....68

Danúbia Aline Silva Sampaio

Estudos literários

O narrador multifacetado em *O corteiro*, de Salman Rushdie.....87

Angélica Pereira Martins Chagas

***O ramo azul*, de Octavio Paz: um conto pertencente ao gênero estranho.....99**

Rodrigo Conçole Lage

Estudos pedagógicos

Alfabetização e letramento: desafios e perspectivas nas séries iniciais do Ensino Fundamental.....108

Délcio Geraldo da Mata Júnior

Anderson Oramisio Santos

Formação de professores e desenvolvimento profissional docente: a importância da formação permanente para o professor agente da mudança.....121

Géssika Mendes Vieira

Do oral para o escrito na escola: uma proposta de atividade didática.....132

Ariadine Z. Sousa

José Olímpio de Magalhães

Estudos históricos

Entre o bem viver e os ditames da moral pública: experiências da vadiagem e suas repressões numa Patos oitocentista.....155

Arthur Willian Soares Alves

Literatura e realidade: a narrativa ficcional de Maria Firmina dos Reis como possibilidade de observação dos papéis femininos no Brasil oitocentista.....176

Dayane Cristina de Freitas

Locomotiva dos bandeirantes: análise do discurso fundador paulista(no).....185

Gabriel Agostinho Piazzentin

Relações hierárquicas emergentes de um texto organizado predominantemente por paralelismo: o texto de lei

ANGÉLICA ALVES RUCHKYS

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de Língua Portuguesa nos cursos de Direito do Centro Universitário de Belo Horizonte (UNI-BH) e do Centro Universitário UNA.

E-mail: angelicaruchkys@yahoo.com.br



Resumo: O presente artigo analisa – subjacente às subdivisões prescritas pelo especial modo como as leis são redigidas – como se organizam e se relacionam os incisos do art. 5º das normas de “direitos e deveres individuais e coletivos” do Capítulo I, do TÍTULO II, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, um texto organizado predominantemente por paralelismo. Utiliza-se como suporte teórico-metodológico a Teoria da Estrutura Retórica (RST) para verificar a rede de relações retóricas que recobre esse *corpus*, partindo-se dos níveis mais altos da macroestrutura em direção aos níveis mais baixos, até se chegar ao nível de um dispositivo (de um inciso) por porção textual. O estatuto desigual entre incisos integrantes de uma mesma lista parece indicar que o mecanismo da listagem – comum em textos nos quais prevalece a tipologia injuntiva – mostra-se uma estratégia que confere sistematicidade aos comandos normativos, mas não reflete a interdependência entre tais comandos.

Palavras-chave: Relações retóricas. Nuclearidade. Articulação de dispositivos legais. Tipologia injuntiva.

Abstract: This article analyzes - underlying the subdivisions prescribed by the special way in which the laws are written - how they are organized and related to the items of art. 5 of the norms of “individual and collective rights and duties” of Chapter I, TITLE II, of the Constitution of the Federative Republic of Brazil of 1988, a text predominantly organized by parallelism. Theoretical-methodological support is the Rhetorical Structure Theory (RST) to verify the network of rhetorical relations that covers this corpus, starting from the highest levels of the macrostructure towards the lowest levels, until reaching the level of one device (one item) per textual portion. The unequal status among items included in the same list seems to indicate that the mechanism of listing - common in texts in which injunctive typology prevails - is a strategy that confers systematicity to normative commands, but does not reflect the interdependence between such commands.

Keywords: Rhetorical relations. Nuclearity. Articulation of legal devices. Injunctive typology.

Introdução

A investigação da estrutura composicional de disposições normativas, na perspectiva das relações retóricas emergentes entre elas, mostra-se pertinente devido à escassez de pesquisas no campo da linguística voltadas para esse

gênero textual específico (a lei). Os estudos de “técnica legislativa”, realizados no âmbito do Direito, determinam o conteúdo e a estrutura das leis, mas com objetivos prescritivistas, o que limita o alcance de aspectos mais profundos da textualidade.

Além disso, o estudo aqui apresentado de como uma listagem de 78 incisos com o mesmo estatuto formal funciona linguisticamente pode fornecer subsídios para outras pesquisas que têm como escopo a análise de textos organizados predominantemente por paralelismo.

A configuração prototípica de um texto de lei caracteriza-se pela apresentação de enunciados prescritivos, os quais têm suas fronteiras de início e fim sistematicamente marcadas por sinais gráficos específicos. Tais enunciados organizam-se nos chamados dispositivos legais/constitucionais ou disposições normativas.

Essa configuração se estende a todas as leis e não se trata de uma “descoberta” desta pesquisa, tampouco de uma característica deduzida por um eventual pesquisador da observação exaustiva de um vasto conjunto delas. O que assegura essa prototipicidade, pelo menos no aspecto formal, é o fato de ela ser controlada por regras de elaboração legislativa, atualmente explicitadas, no caso brasileiro, pela Lei Complementar nº 95/98 – que regulamenta o art. 59 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

É difícil mensurar os limites do controle da técnica legislativa sobre a redação dos textos legais, mas pode-se afirmar, no tocante a esse aspecto, que não há leis – assim consideradas pelo sistema jurídico vigente – que não tenham seu conteúdo exibido sob a forma de dispositivos (sejam tais dispositivos “**artigos**”, “**parágrafos**”, “**incisos**”, “**alíneas**” e/ou “**itens**”)¹. Pode-se afirmar também que toda lei tem, necessariamente – pelo menos – “**artigos**” e, facultativamente, “**parágrafos**”, “**incisos**”, “**alíneas**” e “**itens**”. Como afirma Carvalho (2003, p. 56), “o artigo constitui a unidade para a apresentação, divisão ou agrupamento de assuntos no texto da lei”.

Diferentemente da maioria dos textos escritos no padrão formal da língua, o texto de lei exhibe marcas formais explícitas de suas subdivisões, ou seja, dos dispositivos legais. Além disso, tais subdivisões são sistematicamente numeradas ao longo de toda a extensão textual. Também há uma restrição a determinados tipos de correferência entre termos de dispositivos distintos. Restringe-se o uso de mecanismos de coesão referencial que criam maior dependência de sentido entre a expressão de referência e o termo referenciado. Esses mecanismos compreendem diversos tipos de substituição de entidades já introduzidas no discurso por expressões que as representam, como a substituição lexical (substituição por um termo sinônimo), a substituição pronominal (substituição por uma forma pronominal correspondente) e a elisão do termo referenciado (a substituição por “zero”, ou seja, remissão referencial por meio de elipse).

Nas normas aqui estudadas, há poucas ocorrências de remissões explícitas entre os dispositivos, o que aumenta ainda mais o já alto grau de autonomia que possuem. Até mesmo o mecanismo de referência admitido pela técnica legislativa para os textos legais em geral – o da repetição do mesmo nome a cada nova ocorrência do mesmo

¹ As referências aos dispositivos legais (especificados ou não) serão grafadas em negrito.

termo – é pouco utilizado. Tais normas são construídas sob a forma de declarações que começam e se encerram em um único dispositivo: em cada um dos **incisos do art. 5º**.

Desse modo, nas leis em geral e, sobretudo, nas normas objeto do presente estudo, as subdivisões do texto de lei – os dispositivos legais e/ou constitucionais – são concebidas para desfrutarem de uma autonomia que a elas permite serem utilizadas sem a necessidade de remissão explícita a outras partes do texto para serem compreendidas.

As partes de uma lei mantêm sua integridade, mesmo quando utilizadas isoladamente, o que não se verifica – pelo menos, não no grau em que ocorre nesse gênero de texto – em produções escritas e formais, mas de outra natureza. Normalmente, a citação de partes de textos diversos exige muito mais informação cotextual do que a de partes de textos normativo-legais para que o trecho citado seja compreendido.

Essa concepção faz com que o modo como se sucedem os dispositivos na superfície textual se distinga do modo como se sucedem partes textuais comumente conhecidas como frases e parágrafos. Por um lado, não há, por exemplo, em nenhum ponto da extensão do texto de lei, marcas formais como conectores² que explicitem as conexões entre os dispositivos; por outro lado, há marcas gráficas que explicitam as fronteiras de início e fim desses mesmos dispositivos.

Esses dois últimos aspectos – somados aos já mencionados, ou seja, a marcação e numeração sistemáticas das disposições normativas e a restrição a determinadas formas correferenciais entre dispositivos distintos – caracterizam um fluxo textual singular.

Por isso, os dispositivos normativos – especificamente os **78 incisos do art. 5º** – são a unidade básica de análise no estudo que aqui se faz do aspecto relacional do texto normativo-legal. Nessa perspectiva, analisa-se o inter-relacionamento, no nível macroestrutural, dos referidos dispositivos, tanto tomados isoladamente quanto agrupados por afinidade temática.

Procura-se verificar – subjacente às subdivisões prescritas pelo especial modo como as leis são redigidas – quais são e como se organizam as macroporções textuais formadas pelos **incisos**. Busca-se, assim, investigar as restrições redacionais sofridas por essas porções textuais devido ao peculiar empacotamento do conteúdo textual no texto normativo-legal; ou seja, verificar se o formato do texto de lei reflete a rede de relações retóricas que emerge de suas partes.

As unidades informacionais no texto de lei: dispositivos que constituem unidades informacionais

Embora o *corpus* da pesquisa aqui apresentada – os **incisos do art. 5º** das normas do *TÍTULO II*, Capítulo I, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – seja constituído de texto escrito no registro formal com estruturas frasais

² Esses marcadores formais, designados por Taboada (2009) como “marcadores discursivos”, são, segundo a autora, sinalizadores de relações retóricas emergentes entre porções textuais, na superfície do texto.

canônicas, providas de sujeito e predicado, a seleção da unidade de análise não se apresentou como uma questão tão evidente quanto podia parecer. Verificou-se que operar com a frase, em seu conceito tradicional, para investigar o texto de lei, não supriria o estudo da peculiar forma de exibição do conteúdo normativo: a sua distribuição em dispositivos.

A noção de “*idea unit*” proposta por Chafe (1980) e traduzida por Decat (1993) como unidade informacional (ou unidade de informação) é especialmente útil para a obtenção de unidades de análise, tendo em vista a peculiar apresentação dos períodos no texto normativo-legal.

Essa noção é bastante esclarecedora tanto para explicar “a questão do significado ‘completo’ ou ‘incompleto’ de uma oração”, nas palavras de Decat (1993, p. 115), quanto para explicar o significado ‘completo’ ou ‘incompleto’ de porções textuais maiores do que a oração.

A delimitação das unidades de informação é marcada, segundo Chafe (1980), pelo **contorno entonacional** de final de oração e pela pausa (ou hesitação) entre elas. Tais unidades, segundo o autor, são constituídas de sete palavras, em média, e, geralmente, coincidem com a extensão de uma única oração. Conforme Chafe (1980), nem sempre, embora frequentemente, o fechamento sintático coincide com a entonação de sentença final.

Embora a noção de unidade informacional tenha sido concebida para a comunicação oral, ela também pode ser aplicada a textos da modalidade escrita, como o fez Decat (1993). Nessa modalidade, o fechamento de uma ideia ou raciocínio é, normalmente, marcado por sinais indicativos de final de sentença.

No texto normativo-legal, há dois tipos básicos de enumeração, de cujo tratamento depende a identificação das sentenças. Há um tipo de enumeração formada por **incisos** – justamente a listagem focalizada aqui – cujas afirmações constituem unidades informacionais distintas – umas em relação às outras e todas em relação à afirmação que as originou, colocada no *caput* do **artigo**. Há outro tipo de enumeração, no qual os **incisos** se desdobram em **alíneas**. Neste último tipo, as afirmações dispostas nas **alíneas** são parte integrante do conteúdo introduzido pelo **inciso**, formando com ele uma única unidade de informação.

À luz da noção de unidade informacional, na enumeração do *caput do artigo* para os **incisos**, estes e o *caput do artigo* são considerados períodos constituídos de orações – simples ou complexas, dependendo de cada caso –, apesar de os sinais gráficos de pontuação que os separam (dois pontos e ponto e vírgula) não se prestarem a encerrar períodos, de acordo com a abordagem gramatical normativa do português.

Na enumeração originada no *caput do inciso* em direção às **alíneas**, ambos são considerados partes de um único período, também constituído de orações simples ou complexas, conforme o caso.

Desse modo, a noção de unidade informacional permite tratar os **incisos** do **art. 5º** como unidades de informação à parte, embora, como se afirmou, eles não sejam marcados por sinal de pontuação específico de final de frase.

A Teoria da Estrutura Retórica

A Teoria da Estrutura Retórica (RST) é uma teoria basicamente relacional, pois descreve o funcionamento do texto em termos das relações entre suas partes. Num texto coerente, todas as suas partes possuem uma função e se combinam umas com as outras e em relação ao texto inteiro. O **aspecto retórico** da RST reside no fato de ela considerar que cada parte do texto desempenha um papel que contribui para formar um todo coerente, mediante o qual o produtor textual concretiza seus objetivos comunicativos.

As **relações retóricas** (proposições relacionais ou relações de coerência) são vistas, portanto, como estratégias discursivas de combinação de segmentos textuais considerados nucleares – mais centrais para os objetivos pretendidos pelo produtor textual – e de segmentos satélites – considerados menos centrais do que aqueles.

Em geral, as relações retóricas são percebidas entre pares de segmentos textuais; o mais frequente é que um dos segmentos textuais desempenhe uma função específica em relação ao outro (**relação núcleo-satélite**); mas, também, ocorrem relações nas quais os segmentos veiculam informações com o mesmo grau de importância para as intenções comunicativas do produtor textual; nesse caso, fala-se em **relação multinuclear (relação núcleo-núcleo)**, que pode se estabelecer entre dois ou vários núcleos.

Em artigo recente, intitulado “Rhetorical Structure Theory: looking back and moving ahead”, Taboada e Mann (2006, p. 427) afirmam que³ o “satélite é **muitas vezes** incompreensível sem o núcleo, enquanto que um texto cujos satélites tenham sido suprimidos pode ser entendido, em certa medida” (grifo nosso). No presente trabalho, os satélites de relações detectadas no nível macroestrutural, ou seja, os satélites formados por um ou mais **incisos**, são compreensíveis sem seus respectivos núcleos, uma vez que cada um deles é redigido com grau de acabamento suficiente para desfrutar de relativa autonomia sintático-semântica dos demais.

A hierarquia entre segmentos textuais relacionados, que caracteriza as relações núcleo-satélite, e a igualdade de estatuto dos segmentos relacionados, que caracteriza as relações multinucleares, recobrem, respectivamente, as noções hipotaxe e parataxe, propostas por Halliday (1985) para analisar a articulação de orações. Entretanto, a RST oferece um rol muito mais amplo e detalhado de relações entre segmentos textuais do que o eixo lógico-semântico da proposta hallidayana. Assim, ao lado das tradicionais relações de “tempo”, “espaço”, “modo” e “condição”, os autores da RST identificam, também, por exemplo, as de “meio” e “propósito”, dentre muitas outras.

Bernárdez (1990, p. 113), ao estudar recentes teorias sobre as macroestruturas textuais, entre as quais a RST, destaca a importância da previsão, nesse modelo, de relações núcleo-satélite, uma vez que essas permitem⁴

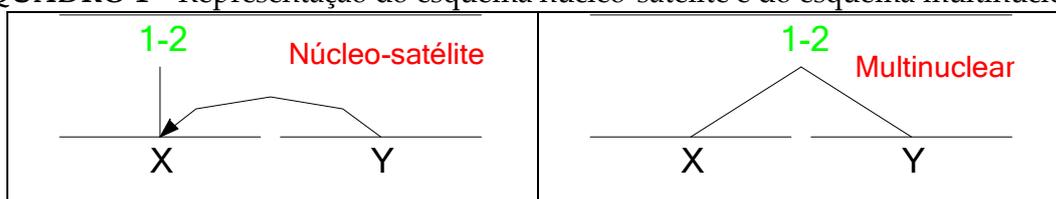
³ “satellite is often incomprehensible without the nucleus, whereas a text where the satellites have been deleted can be understood to a certain extent”.

⁴ “suponer que um texto está formado por dos niveles de información comunicativa: aquél que contiene lo principal, la información más importante que quiere proporcionar el autor, y el nivel

supor que um texto é formado por níveis de informação comunicativa: aquele que contém o principal, a informação mais importante que o autor quer proporcionar, e o nível em que aparece a informação secundária, no sentido de que aparece para ajudar a compreensão, a aceitação etc. da informação principal.

De acordo com a RST, há um número limitado de padrões estruturais por meio dos quais as relações núcleo-satélite e multinuclear podem se manifestar. Tais padrões estruturais são designados esquemas, os quais são ilustrados no quadro a seguir, adaptado de Matthiessen e Thompson (1988).

QUADRO 1 – Representação do esquema núcleo-satélite e do esquema multinuclear



Fonte: Adaptado de Matthiessen e Thompson, 1988.

No quadro acima, as linhas horizontais representam os segmentos textuais; a linha vertical representa o núcleo; quando há mais de um núcleo, essa linha vertical apresenta-se inclinada (como mostra a figura à direita); a linha em arco (que ocorre nas relações do tipo núcleo-satélite) parte sempre do satélite em direção ao núcleo. Esses esquemas são passíveis de serem aplicados tanto a pares de orações quanto a pares de sequências textuais extensas que podem alcançar o nível do texto inteiro. No caso de relações multinucleares, o esquema pode envolver mais de duas porções textuais.

A definição de uma relação retórica é composta de uma série de informações que o analista deve observar antes de se decidir por uma determinada relação. Abaixo, é apresentado, em formato abreviado, um quadro contendo as informações que devem ser preenchidas para a definição da relação retórica. Tal quadro foi adaptado de Mann e Taboada (2005, p. 5)⁵:

em el que aparece la información secundaria, em el sentido de que aparece para ayudar a la comprensión, aceptación etc. de la información principal”.

⁵ Disponível em: <http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/intro.html>. Acesso em: 1º mar. 2013.

QUADRO 2 – Informações que compõem a definição de uma relação retórica

RELAÇÃO “X”
Condições/restrições sobre o núcleo
Condições/restrições sobre o satélite
Condições/restrições sobre a combinação de núcleo + satélite
O efeito (pretendido pelo produtor ao usar esta relação para se dirigir ao leitor)
Local do efeito (no núcleo ou no satélite ou em ambos)

Fonte: Adaptado de Mann e Taboada, 2005.

Embora os estudos sobre a RST desenvolvidos até o momento registrem um número determinado de relações, esse rol é passível de ser ampliado em virtude das necessidades de novas pesquisas com textos diversos. No quadro a seguir, são apresentadas, à esquerda, as relações núcleo-satélite e, à direita, as relações multinucleares.

QUADRO 3 – Relações retóricas núcleo-satélite e relações retóricas multinucleares

RELAÇÕES NÚCLEO-SATÉLITE		RELAÇÕES MULTINUCLEARES
1. Antítese	14. Resultado involuntário	22. Conjunção
2. Concessão	15. Resultado voluntário	23. Contraste
3. Elaboração	16. Solução	24. Disjunção
4. Evidência	17. Alternativa	25. Junção
5. Fundo	18. Avaliação	26. Lista
6. Justificação	19. Causa involuntária	27. Reformulação multinuclear
7. Motivação	20. Causa voluntária	28. Sequência
8. Preparação	21. Circunstância	
9. Reformulação	22. Condição	
10. Resumo	23. Condição inversa	
11. Interpretação	24. Incondicional	
12. Método		
13. Propósito		

Fonte: Adaptado de Mann e Taboada, 2005.

Além do rol clássico de relações retóricas apresentado no quadro e de outras que porventura a ele possam ser acrescentadas, registre-se, ainda, uma “pseudo-relação” denominada por Carlson e Marcu (2001, p. 23) como “same-unit”. Segundo os autores, trata-se de uma construção caracterizada pela presença de duas partes descontínuas de texto que constituem na realidade uma única “unidade elementar do discurso” – Elementary Discourse Unit (EDU) – um bloco de construção mínimo de um discurso estruturado em árvore. Cabe ressaltar que, além dessa “pseudo-relação”, Carlson e Marcu propuseram um extenso rol de mais de cem relações retóricas.

Convém esclarecer, também, que as informações aqui utilizadas, cuja fonte refere-se a Mann e Taboada (2005), apresentam-se em um *site* especialmente criado

pelos autores sobre a RST. As informações são exibidas em várias línguas, entre elas o português europeu.

Para estudar o funcionamento característico do texto de lei – especificamente o dos **78 incisos** do **art. 5º** da Constituição de 1988 –, analisou-se a relação entre tais dispositivos, à luz das relações retóricas propostas no âmbito da RST.

Identificaram-se, primeiramente, as relações retóricas mais abrangentes do nível macroestrutural do texto, para, em seguida, se descreverem as relações sucessivamente menos abrangentes, até se chegar ao nível de um dispositivo/inciso por porção textual.

O plano mais alto da macroestrutura que envolve os **incisos** do **art. 5º** compreende o título do *Capítulo I* e o conteúdo interno da seção. Posteriormente, o conteúdo interno é destrinchado em porções sucessivamente menores. O cerne *Capítulo I* apresenta um único artigo, cujo *caput* se desdobra em **incisos** e **parágrafos** (há **alíneas**, mas estas não possuem autonomia sintático-semântica em relação ao *caput* do **artigo**).

Portanto, o contexto imediato que envolve o *corpus* compreende toda a seção intitulada Capítulo I “Direitos e deveres individuais e coletivos”. Nela se articulam o *caput* do seu único **artigo**, uma longa lista de **incisos** e uma lista bem mais curta de **parágrafos**. Subjacentes a esses dispositivos, verificaram-se tópicos que ultrapassam as suas respectivas fronteiras, agrupando-os. A delimitação tópica constituiu uma estratégia que permitiu identificar o quadro tópico de um esquema textual básico, descrito a seguir, o qual orientou a análise dos diversos níveis da macroestrutura.

No topo desse quadro tópico – considerando-se apenas o articulado, sem o título –identificou-se o *supertópico* “igualdade jurídica”, o mais geral e abstrato de todos os demais tópicos. No primeiro nível de desdobramento, identificam-se os tópicos “maneira de aplicação” e “maneira de ampliação”, os quais complementam o *supertópico* “igualdade jurídica”; no nível seguinte, o *supertópico* “igualdade jurídica” decompõe-se no tópico “direitos”, que, por sua vez, é complementado pelos tópicos “garantias” e “restrições”.

Esses tópicos são de natureza o mais abstrata possível e correspondem ao que Van Dijk (1992, p. 58) designa de “tema”. Conforme o autor⁶,

Um dos termos que pretendem aclarar a macroestrutura é o conceito de *tema de um texto* ou *tema do discurso* (*tópico do discurso* ou *tópico da conversação*). Devemos supor aquela capacidade essencial de um falante que lhe permite responder a perguntas como “De que se falou?”, “Qual foi o objeto da conversação?”, inclusive em textos extensos e complicados. (Grifos presentes no original).

Verificou-se que os tópicos “direitos”, “garantias” e “restrições” do esquema textual básico se alternam, de forma descontínua, na superfície do texto. Assim, o

⁶ “Uno de los términos que pretende aclarar la macroestructura, é o conceito de *tema de um texto* o *tema del discurso* (*topic of discourse* o *topic of conversation*). Hemos de poner em claro aquella capacidad esencial de um hablante que le permite contestar preguntas como “¿de qué se habla?”, “cuál fue el objeto de la conversación?”, incluso em textos largos y complicados. [...] Por lo tanto, debe *deducir* el tema a partir del texto. Las macroreglas son, pues, la reconstrucción formal de esta ‘deducción’ de um tema, con lo cuál el tema de um texto es exatamente lo mismo que lo hemos llamado macroestructura, o uma parte de ella”.

tópico “direitos”, de nível superior, e os tópicos “garantias” e “restrições”, de nível inferior, alternam-se, irregularmente, no interior da porção textual formada pelo do *caput* do art. 5º e seus incisos, podendo ser desenvolvidos juntos em um mesmo dispositivo ou em dispositivos distintos, porém próximos na superfície textual. Essa descontinuidade na forma como esses tópicos são desenvolvidos no interior da referida porção textual é representada por uma estrutura circular, apresentada no quadro a seguir. Antes, é preciso destacar que neste trabalho, o termo restrições se refere às restrições jurídicas aos direitos e garantias fundamentais exibidos na Constituição Federal de 1988 e, portanto, não se confunde com o termo “concessão”, nome dado a uma das várias relações retóricas da Teoria da Estrutura Retórica do Texto, RST.

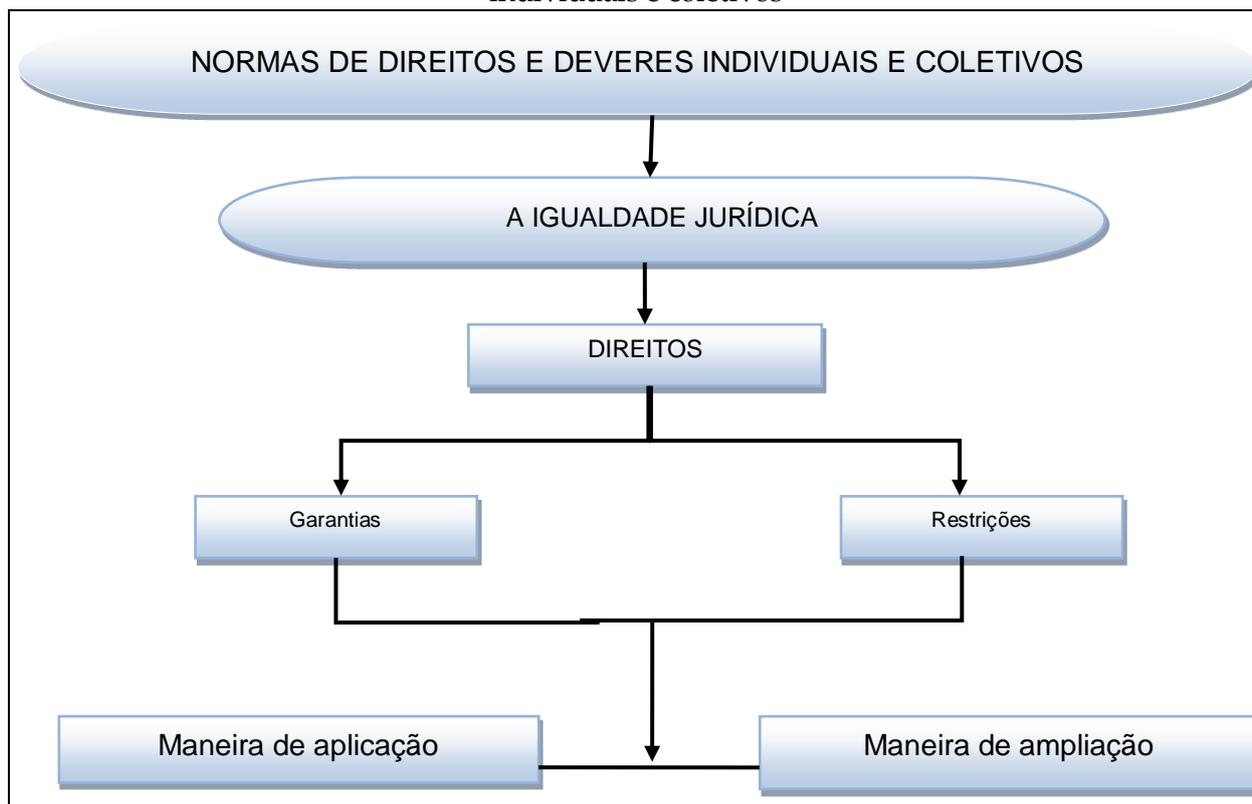
QUADRO 4 – Representação da alternância descontínua dos tópicos “direitos”, “garantias” e “restrições”, do esquema textual básico.



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Os tópicos constituintes do esquema textual básico, ilustrado na figura a seguir, são desenvolvidos – no plano macroestrutural – por dispositivos e/ou seus agrupamentos.

FIGURA 1 – Esquema textual básico: quadro tópico das normas de direitos e deveres individuais e coletivos



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Tendo em vista o quadro tópico aqui brevemente descrito, o *supertópico* “igualdade jurídica” é desenvolvido pelo *caput* do art. 5º e seus *incisos*. Em um nível abaixo, os tópicos “maneira de aplicação” e “maneira de ampliação”, que o complementam, são desenvolvidos pelos *parágrafos* do art. 5º. No nível inferior subsequente, o *supertópico* “igualdade jurídica” é desenvolvido pelo tópico “direitos”, o qual é descrito pelo conjunto dos setenta e oito *incisos* do art. 5º. Tal tópico, por sua vez, é desenvolvido pelos tópicos “garantias” e “restrições”, de forma alternada e descontínua por determinados *incisos*.

Na análise aqui empreendida, focalizou-se a macroporção textual formada pelos 78 *incisos* do art. 5º, uma vez que constitui a porção textual mais extensa do interior do articulado, cujos elementos formados por um mesmo tipo de dispositivo autônomo são dispostos em uma lista.

No texto constitucional, como já se afirmou, os *incisos* são organizados formalmente como uma listagem, na qual cada um deles é elaborado como uma afirmação que encerra uma completude. Verifica-se uma ordenação não aleatória desses *incisos*, uma vez que eles estão relacionados tanto local quanto globalmente com uma questão central ou tópico. Apesar de figurarem como itens de uma listagem e de apresentarem um alto grau de completude, nem sempre há uma correspondência de um para um entre *inciso* e tópico, de modo que um mesmo tópico pode recobrir dois ou mais desses dispositivos. Assim, no interior de um tópico, há relações de

complementaridade de um **inciso** em relação a outro ou a outros, o que leva à emergência de enlaces hierárquicos entre esses dispositivos. Isso contraria a expectativa em torno de uma listagem, cuja organização caracteriza-se pelo paralelismo entre os itens que a compõem, possuindo todos eles o mesmo estatuto.

Os primeiros desdobramentos tópicos detectados no interior da porção formada pelos **setenta e oito incisos** são os cinco seguintes: o direito à igualdade jurídica entre os gêneros; o direito às liberdades civis; o direito de propriedade; o direito ao recebimento de informações detidas pelo Estado sobre o indivíduo ou do interesse deste; o direito à juridicização de conflitos da vida em sociedade, sob diversos aspectos.

A detecção e nomeação desses desdobramentos tópicos exigiu certo grau de reescrita, na medida em que se utilizaram expressões que resumem os significados mais globais emergentes da porção textual formada por esses **incisos**. Essa técnica da reescrita é utilizada tanto na identificação de certas porções textuais muito extensas, quanto nas formadas por um único dispositivo, como é o caso dos **parágrafos** do **art. 5º**. Nesse caso, no lugar do texto real dos dispositivos, é utilizado um texto descritivo de seus respectivos conteúdos, elaborado pela autora do presente trabalho. Há casos, ainda, em que as porções textuais são identificadas apenas pelo tipo e número dos dispositivos que as constituem.

O primeiro nível da macroestrutura retórica da porção textual formada pelos 78 incisos do art. 5º

A macroporção formada pelos **setenta e oito incisos** do **art. 5º** é a mais extensa dentre as constituídas por um mesmo tipo de dispositivo, nos estritos limites do Capítulo I, do **TÍTULO II**, da Constituição da República. Tais **incisos**, quando considerados unidos ao **caput do art. 5º**, formam uma macroporção ainda maior, de um nível macroestrutural mais alto, porém composta por tipos diferentes de dispositivos.

Verificam-se, inicialmente, no interior da porção textual formada pelos **setenta e oito incisos**, cinco porções textuais no interior das quais se desenvolvem os tópicos “direitos” e as respectivas “restrições” e “garantias” do esquema textual básico, descrito na seção anterior deste artigo.

Tais macroporções textuais – obtidas pelo critério da centração em um determinado tópico – não estão sinalizadas no texto por quaisquer índices formais; pelo contrário, estão distribuídas entre dispositivos do mesmo nível hierárquico formal. Os **incisos** que as constituem são explicitados no quadro a seguir:

QUADRO 5 – Primeiro nível de destrição do agrupamento dos setenta e oito incisos do art. 5º

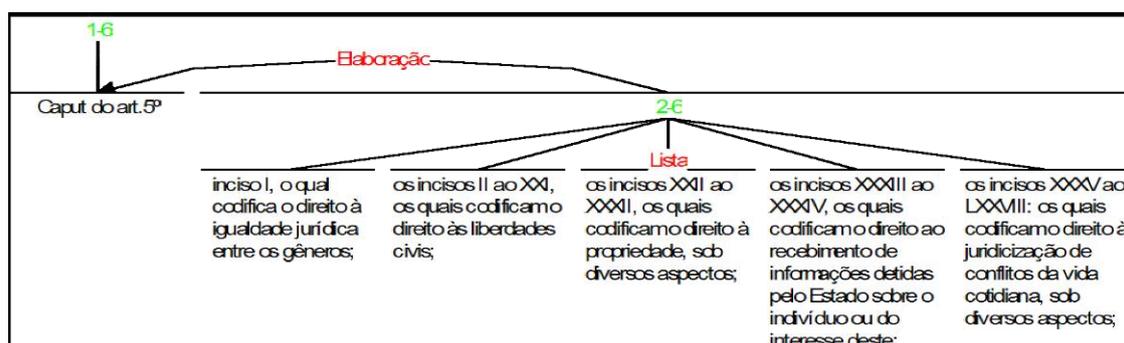
1ª DESTRIÇÃO DO AGRUPAMENTO DE INCISOS DO ART. 5º:	
Tópicos	Macroporção textual
O direito à igualdade jurídica entre os gêneros	1ª Inciso I
O direito às liberdades civis	2ª Incisos II ao XXI
O direito de propriedade	3ª Incisos XXII ao XXXII
O direito ao recebimento de informações detidas pelo Estado sobre o indivíduo ou do interesse deste	4ª Incisos XXXIII ao XXXIV
O direito à juridicização da vida em sociedade	5ª Incisos XXXV ao LXXVIII

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Verifica-se entre as cinco macroporções textuais que desenvolvem os respectivos cinco tópicos a emergência de uma **relação retórica multinuclear de lista**, caracterizada pela união de segmentos que possuem o mesmo estatuto, entre os quais se reconhece um elemento comum comparável. Tal elemento é justamente o fato de tais macroporções codificarem “direitos fundamentais”, relacionados com diversas áreas da vida social e complementados por suas respectivas “garantias” e “restrições”. Portanto, tais macroporções codificam – num plano mais amplo da macroestrutura – o tópico “direitos”, do esquema textual básico. O diagrama apresentado, a seguir, representa organização retórica dessas cinco macroporções textuais.

O critério da centração em determinado tópico é utilizado na identificação das porções textuais. A análise de cada porção textual revela tanto enlaces multinucleares quanto hierárquicos, mas, neste artigo, se dará maior destaque a estes últimos, ou seja, os do tipo núcleo-satélite, para mostrar como porções textuais organizadas por paralelismo podem se relacionar hierarquicamente umas com as outras, devido à sua interdependência semântico-funcional.

FIGURA 2 – Primeiro nível da estrutura retórica do agrupamento dos setenta e oito incisos do art. 5º



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Os **incisos** têm em comum o fato de funcionarem como pormenores/especificações, mutuamente relacionados, do conteúdo do *caput* do art. 5º, o qual codifica a igualdade jurídica, ampla e genericamente considerada.

Enlaces hierárquicos entre incisos do art. 5º: a presença de nuclearidade entre porções textuais com o mesmo estatuto formal

Na macroporção textual, que contém dezenove dispositivos e é formada pelos **incisos II** ao **XXI**, já começam a emergir enlaces retóricos do tipo núcleo-satélite, como se verá mais adiante.

Em um primeiro nível, ainda se verificam, entre as primeiras oito novas porções textuais, obtidas dessa macroporção, relações multinucleares. Os tópicos dessas porções correspondem às diversas dimensões do direito às liberdades civis: **incisos II** e **III**: codificam o direito à liberdade de agir, de forma bastante ampla, em termos de agir conforme a vontade; **incisos IV** e **V**: codificam o direito à liberdade de “manifestação do pensamento”; **incisos VI** ao **VIII**: codificam o direito à liberdade de “consciência e de crença”; **incisos IX** ao **XII**: codificam o direito à liberdade de expressão de “atividade intelectual, artística, científica e de comunicação”; **inciso XIII**: codifica o direito à liberdade de exercício de “qualquer trabalho, ofício ou profissão”; **inciso XIV**: codifica o direito de “acesso à informação (jornalística)”; **inciso XV**: codifica o direito à liberdade “de locomoção no território nacional”; **inciso XVI**: codifica o direito à liberdade “de reunião”; **incisos XVII** ao **XXI**: codificam o direito à liberdade “de associação”.

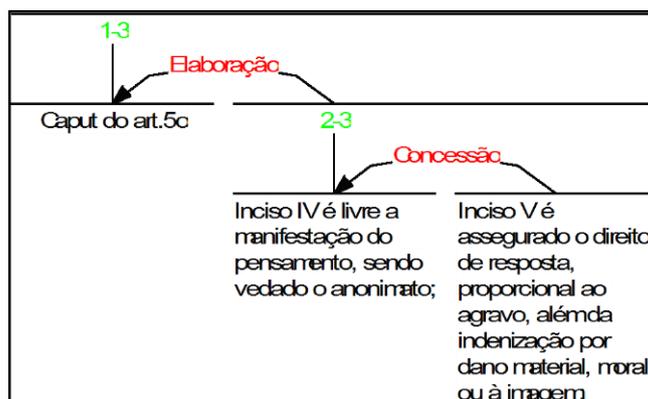
Sob a perspectiva do esquema textual básico, todas essas porções textuais desenvolvem o tópico “direitos”, de tal modo que possuem o mesmo estatuto, o que permite tomá-las como itens de uma **relação retórica multinuclear de lista**. Entretanto, o interior de algumas porções textuais formadas por mais de um **inciso** revela relações hierárquicas, de tal modo que nem todo **inciso** – individualmente considerado – pode ser tomado como item dessa relação retórica de lista.

É o que ocorre, por exemplo, na porção textual formada pelos **incisos IV** e **V**, que pode ser destrinchada em duas outras, cada uma formada por seu respectivo e único **inciso**. Observa-se entre essas porções a emergência de uma **relação retórica de concessão**, através da qual o **inciso IV** codifica o direito à liberdade de “manifestação do pensamento”, sendo a porção nuclear, e o **inciso V** codifica uma restrição a esse direito, funcionando como porção ancilar ou satélite. Sob a perspectiva do esquema textual básico, o **inciso IV** desenvolve o tópico “direitos”, e o **inciso V** desenvolve o tópico “restrições”.

O “direito de resposta”, codificado pelo **inciso V**, pressupõe a provocação criada pelo exercício ilimitado do direito à “livre manifestação do pensamento”, codificado pelo **inciso IV**, de modo que este último responde à pergunta: “Direito de resposta a quê?”, abstraída do **inciso V**.

A incompatibilidade entre o direito afirmado pelo núcleo e o afirmado pelo satélite não é frontal, uma vez que o conteúdo do satélite não impede a realização do conteúdo do núcleo; apenas o restringe, estabelecendo a ele um limite. O enlace retórico entre os **incisos IV** e **V** é representado no diagrama a seguir:

FIGURA 3 – Relação retórica entre os incisos IV e V (incluído o *caput* do art.5º)



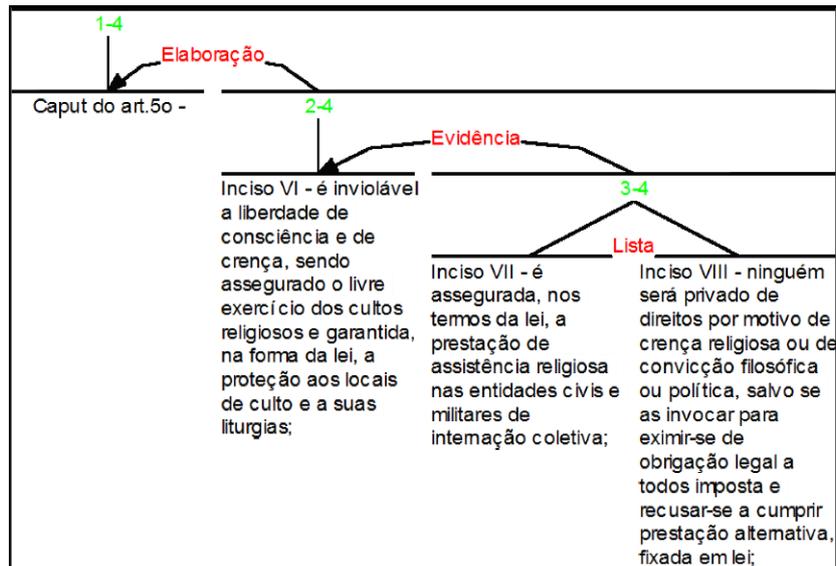
Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Observam-se também relações do tipo núcleo-satélite no interior da macroporção textual seguinte, formada pelos **incisos VI** ao **VIII**, que pode ser decomposta em três outras, cada uma já constituída por um único dispositivo. O **inciso VI** codifica o “direito à liberdade de consciência e de crença”, desenvolvendo assim o tópico “direitos”, do esquema textual básico.

Os **incisos VII** e **VIII** codificam “garantias” específicas a esse direito. O primeiro descreve a proteção ao “direito à liberdade de consciência e de crença” em uma situação na qual o indivíduo teria dificuldades de exercê-lo por si mesmo, ou seja, estando confinado em entidades civis e militares de internação coletiva, como hospitais e presídios. Portanto, o conteúdo do **inciso VII** enuncia o dever estatal de permitir que a assistência religiosa ocorra na situação retratada. Entretanto, esse dever estatal é de caráter permissivo, cabendo ao indivíduo, caso queira, providenciar por si próprio a assistência religiosa no local onde se encontra internado.

O **inciso VIII**, por sua vez, descreve a proteção ao “direito à liberdade de consciência e de crença”, proibindo a privação de direitos “por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica”. Portanto, o conteúdo do **inciso VIII** enuncia o dever estatal de não intervir no exercício desse direito.

Assim, os **incisos VII** e **VIII** desenvolvem o tópico “garantias” do esquema textual, emergindo entre tais dispositivos uma **relação retórica de lista**. Juntos, os **incisos** reforçam o valor de verdade do conteúdo do **inciso VI**, o que caracteriza a emergência entre tais dispositivos da **relação retórica de evidência**. A compreensão do conteúdo do satélite dessa relação – os **incisos VII** ao **VIII** – aumenta a crença do leitor no conteúdo do núcleo, o **inciso VI**. Tais enlaces são representados no diagrama a seguir:

FIGURA 4 – Relações retóricas entre os incisos VI ao VIII (incluído o *caput* do art. 5º)

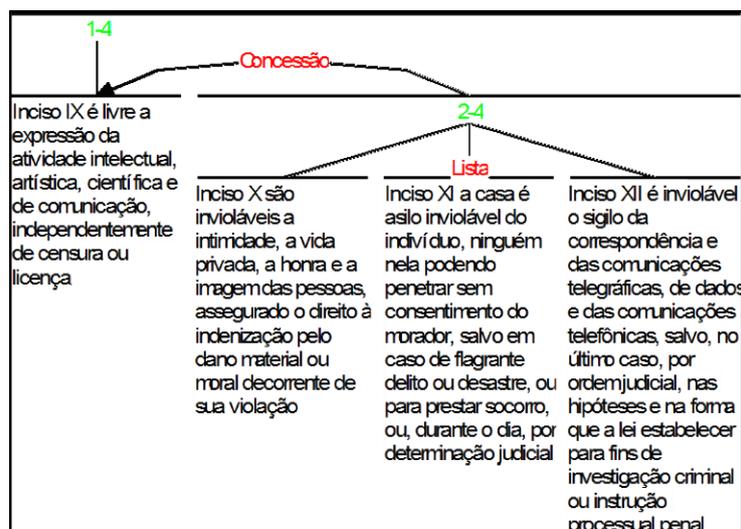
Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A porção textual seguinte, como se verá no próximo diagrama, constituída pelos **incisos IX ao XII**, decompõe-se inicialmente em duas outras: de um lado, a formada pelo **inciso IX**; de outro, a formada pelos **incisos X ao XII**. Esta última codifica restrições ao “direito à liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação”, afirmado pela primeira, de tal modo que emerge entre ambas uma **relação retórica de concessão**, na qual o **inciso IX** constitui a porção nuclear e os **incisos X ao XII** (unidos), a porção-satélite.

Sob a perspectiva do esquema textual, a porção nuclear da relação desenvolve o tópico “direitos”, e a porção-satélite, o tópico “restrições”. Os **incisos X ao XII** formadores do satélite têm em comum o fato de codificarem restrições ao direito descrito pelo **inciso IX**, o que caracteriza a emergência de uma **relação retórica de lista** entre eles.

As “restrições” desenvolvidas pelos **incisos X ao XII** referem-se a limitações à abrangência do “direito à liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação” descritas em termos da inviolabilidade do “lar”, da “correspondência”, da “vida privada” e da “imagem” do indivíduo. Tais restrições, porém, não se incompatibilizam com o conteúdo da porção nuclear, de tal modo que ambos – satélite e núcleo – são admitidos, não havendo entre eles um contraste frontal, o que caracteriza a citada relação retórica de concessão.

FIGURA 5 – Relações retóricas entre os incisos IX ao XII

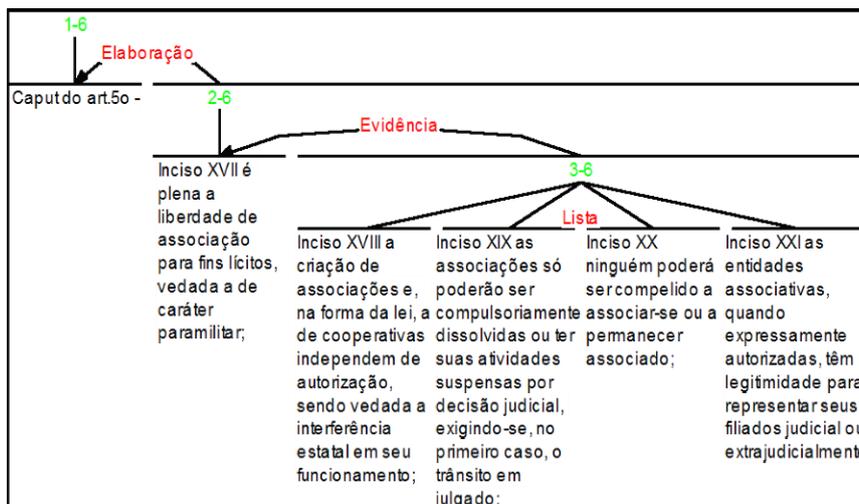


Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

As quatro porções textuais subsequentes contêm um único dispositivo cada uma – respectivamente, o **inciso XIII**, o **XIV**, o **XV** e o **XVI** –, os quais codificam direitos distintos, não havendo relação de complementaridade de um direito em relação a outro. Sob a perspectiva do esquema textual básico, essas porções textuais desenvolvem o tópico “direitos”, sendo incorporadas como itens distintos à listagem dos **incisos** do **art. 5º**.

A porção textual formada pelos **incisos XVII** ao **XXI** codifica o “direito à liberdade de associação”, sendo composta por cinco dispositivos, como a Figura 6 a seguir. O primeiro, o **inciso XVII**, codifica o “direito à liberdade de associação”, propriamente dito, cujas “garantias” são descritas pelos **incisos XVIII** ao **XXI**. O **inciso XVIII** o faz, liberando de autorização a criação de entidades desse tipo e proibindo a intervenção estatal no seu funcionamento; o **inciso XIX**, por sua vez, o faz, condicionando à via judicial a dissolução compulsória das associações e a suspensão de suas atividades; o **inciso XX** o faz, proibindo a associação forçada, bem como a permanência do indivíduo, contra a sua vontade, em associações; e o **inciso XXI** o faz, conferindo às entidades associativas a legitimidade para representar seus filiados judicial e extrajudicialmente. Nota-se, nesse último **inciso**, que a referida prerrogativa reconhecida às associações é condicionada à autorização expressa do filiado.

Os **incisos XVIII** ao **XXI** possuem, portanto, o mesmo estatuto, o que caracteriza a emergência de uma **relação retórica de lista** a envolvê-los. Juntos, porém, tais **incisos** constituem a porção-satélite da **relação retórica de evidência** mantida com o **inciso XVII**, núcleo da relação e codificador do “direito à liberdade de associação”. Esses enlances retóricos são representados no diagrama subsequente.

FIGURA 6 – Relações retóricas entre os incisos XVII ao XXI (incluído o *caput* do art. 5º)

Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Já na macroporção textual subsequente, formada pelos **incisos XXII** ao **XXXII**, distinguem-se cinco novas porções textuais, cujos tópicos correspondem às diversas dimensões da concepção de propriedade: **inciso XXII**: codifica o direito de propriedade; **incisos XXIII** ao **XXVI**: codificam restrições ao direito de propriedade; **incisos XXVII** ao **XXIX**: codificam o direito dos autores; **incisos XXX** e **XXXI**: codificam o direito de herança; **inciso XXXII**: codifica o direito do consumidor a receber do Estado proteção nas relações de consumo.

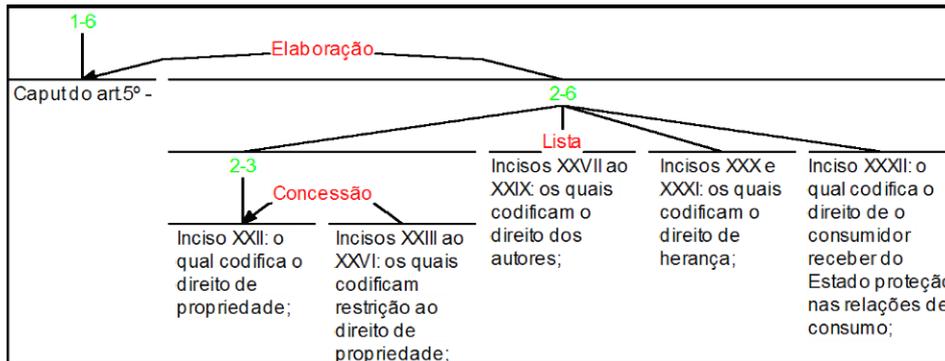
Nota-se que todas as porções textuais, exceto a segunda, dentre as supracitadas, têm em comum o fato de desenvolverem o tópico “direitos”, do esquema textual básico, o que caracteriza a emergência de **relação retórica de lista** a envolvê-las. Nessa perspectiva, a primeira codifica o direito de propriedade considerado de forma ampla; a terceira porção codifica o direito dos autores; a quarta, o direito de herança; a quinta, o direito do consumidor.

Tais porções codificam, portanto, tipos específicos de direitos, que emergem de situações específicas. O direito do autor emerge especificamente da situação social que se forma em decorrência da autoria de uma obra intelectual ou artística. O direito de herança emerge da situação que se forma em virtude da morte de um indivíduo, o que transfere aos seus sucessores não apenas propriedades, como também dívidas. O direito do consumidor à proteção pelo Estado nas relações de consumo emerge da situação decorrente da formação de relações desse tipo.

A segunda porção textual, entretanto, codifica restrições ao direito sobre um tipo específico de propriedade: a de bens imóveis urbanos ou rurais. Sob a perspectiva do esquema textual básico, tal porção textual desenvolve o tópico “restrições”. Ao prescrever o cumprimento da função social da propriedade para, em seguida, determinar “desapropriação por necessidade ou utilidade pública” – a “utilização de propriedade particular pelo Estado no caso de iminente perigo público” e a “proteção à pequena propriedade rural” –, o texto constitucional deixa implícito que tais restrições não se referem, por exemplo, à propriedade dos autores sobre suas obras ou ao direito do consumidor. Por isso, a porção textual codificadora do tópico “restrições” articula-

se com sua antecedente imediata, a porção textual formada pelo **inciso XXII**, que codifica o direito de propriedade da maneira mais vaga dentre as demais. Emerge entre ambas uma **relação retórica de concessão**, cujo núcleo é o **inciso XXII** e cujo satélite, os **incisos XXIII ao XXVI**. Os enlaces retóricos até aqui identificados são representados no diagrama a seguir:

FIGURA 7 – Primeiro nível da estrutura retórica da macroporção formada pelos incisos XXII ao XXXII (incluído o *caput* do art.5º)

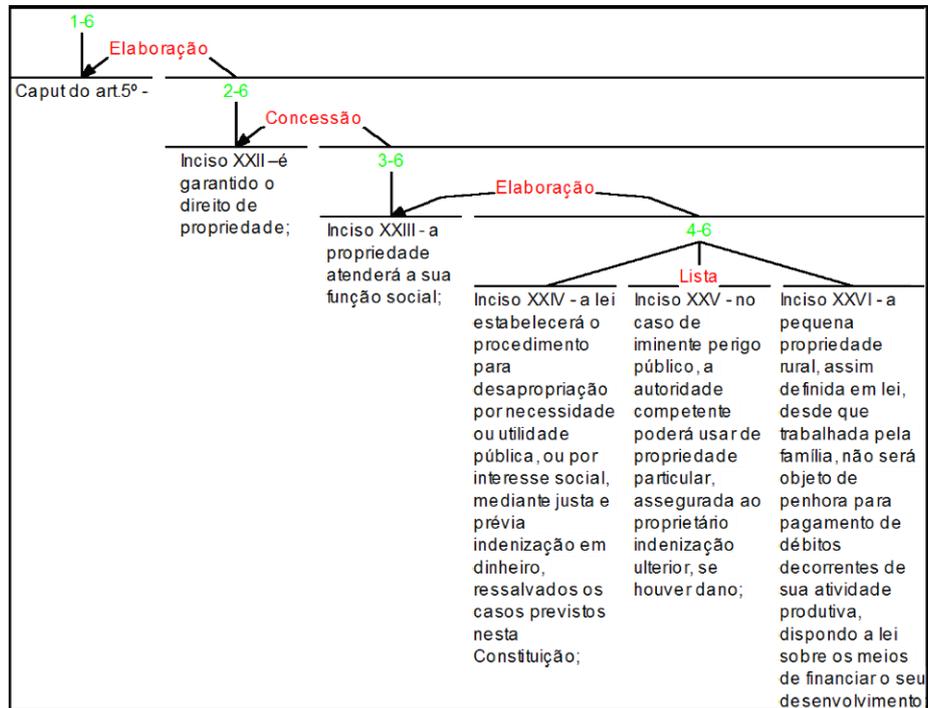


Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

O satélite da **relação de concessão** representada no diagrama dado pela FIGURA 7, acima, é passível de desdobramentos, decompondo-se, inicialmente, em duas outras porções textuais, respectivamente: a formada pelo **inciso XXIII** – que codifica uma restrição ao direito de propriedade – e a formada pelos **incisos XXIV ao XXVI** – que codifica especificações de tal restrição, de tal modo que emerge entre essas porções uma **relação retórica de elaboração**. O membro nuclear dessa relação, o **inciso XXIII**, codifica a determinação do cumprimento da função social da propriedade, e o membro ancilar, constituído pelos **incisos XXIV ao XXVI**, especifica aspectos dessa função social.

Esse membro ancilar, por sua vez, decompõe-se nos seus três respectivos dispositivos: os **incisos XXIV, XXV e XXVI**. O primeiro especifica a função social da propriedade ao determinar a desapropriação “por necessidade ou utilidade pública ou por interesse social”; o segundo **inciso** especifica a função social da propriedade ao determinar o uso de propriedade pela autoridade competente em caso de iminente perigo público; finalmente, o **inciso XXVI** especifica a função social da propriedade ao determinar a proibição de se utilizar a pequena propriedade rural que cumpre a sua função social de sustento da família como garantia para o pagamento de dívidas decorrentes da atividade produtiva de tal tipo de propriedade. Desse modo, emerge entre os **incisos XXIV, XXV e XXVI** uma **relação retórica multinuclear de lista**.

FIGURA 8 – Estrutura retórica da macroporção formada pelos incisos XXII ao XXVI (incluído o *caput* do art.5º)

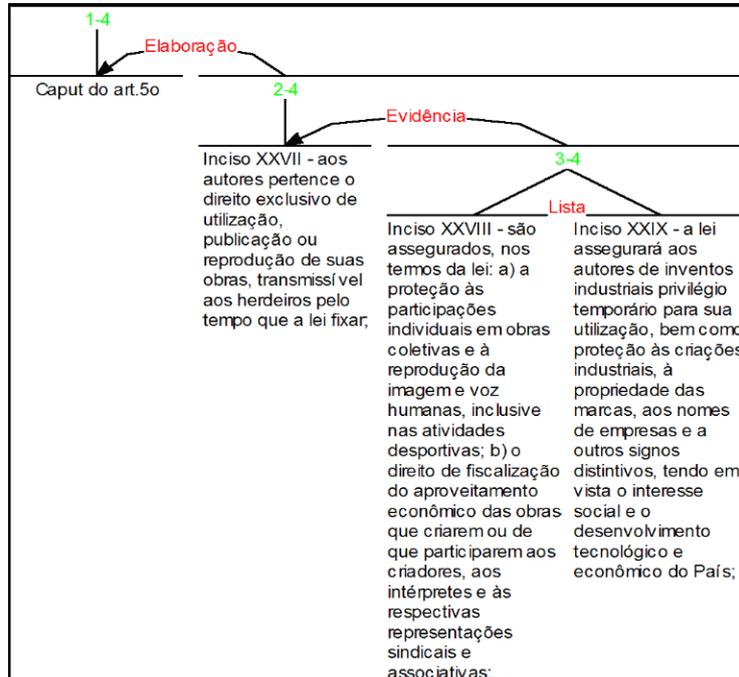


Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A próxima porção textual – formada pelos **incisos XXVII ao XXIX**, que codifica o direito dos autores – subdivide-se, inicialmente, em duas outras: o **inciso XXVII**, de um lado, e os **incisos XXVIII ao XXIX**, do outro. Enquanto o **inciso XXVII** codifica o direito dos autores; os **incisos XXVIII ao XXIX**, subsequentes, codificam garantias a esse direito, exercendo o papel de satélite da **relação retórica de evidência** emergente entre as referidas porções.

O satélite dessa relação, por sua vez, subdivide-se em seus respectivos **incisos** – o **XXVIII** e o **XXIX** – os quais têm em comum o fato de codificarem garantias à autoria de tipos específicos de produção intelectual, o que configura entre tais porções uma **relação retórica multinuclear de lista**. A primeira, o **inciso XXVIII**, codifica a proteção à autoria de bens artísticos e desportivos, os quais são inferidos das seguintes expressões utilizadas pelo dispositivo: “imagem e voz humanas”, “atividades desportivas” e “intérpretes”. O **inciso XXIX**, por sua vez, enuncia a proteção à autoria de “inventos industriais”. Sob a perspectiva do esquema textual básico, cada **inciso** codifica o tópico “garantias”. Os enlaces retóricos descritos estão apresentados no diagrama a seguir.

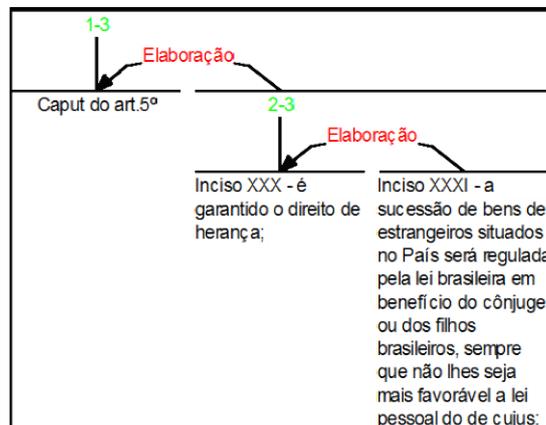
FIGURA 9 – Estrutura retórica da macroporção formada pelos incisos XXVII ao XXIX (incluído o *caput* do art.5º)



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A porção textual subsequente, que codifica o direito de herança, desdobra-se em duas outras, formadas, respectivamente pelo **inciso XXX**, que codifica o direito de herança, e pelo **XXXI**, que especifica uma regra sobre o processamento de herança em uma situação específica: a da “sucessão de bens de estrangeiros situados no País”. Emerge entre os **incisos** uma **relação retórica de elaboração**, cujo núcleo é o **inciso XXX** e cujo satélite, o **inciso XXXI**, representada no diagrama a seguir:

FIGURA 10 – Estrutura retórica da macroporção formada pelos incisos XXX ao XXXI (incluído o *caput* do art.5º)

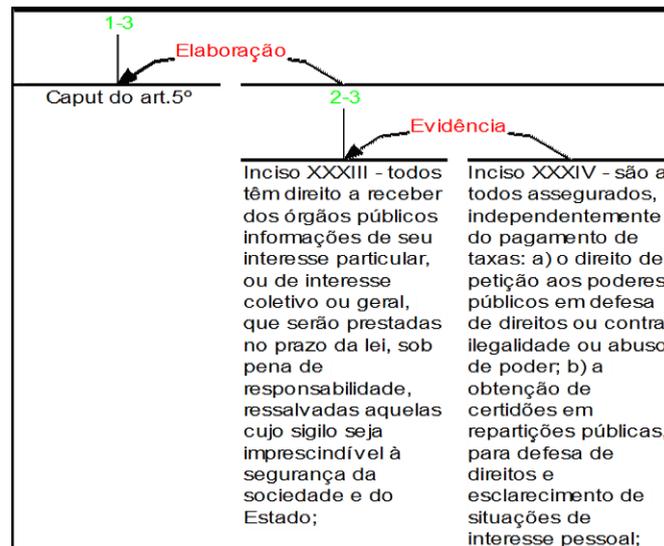


Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A porção textual formada pelo **inciso XXXII**, a última da macroporção textual do direito de propriedade, já está reduzida a um único **inciso**, o qual codifica o direito de o consumidor receber proteção do Estado nas relações de consumo.

A macroporção textual que desenvolve o tópico “o direito ao recebimento de informações detidas pelo Estado sobre o indivíduo ou do interesse deste” é formada por dois **incisos**, os quais constituem uma porção textual cada um. O **inciso XXXIII** codifica o direito ao recebimento de informações detidas pelo Estado sobre o indivíduo ou do interesse deste, enquanto o **inciso XXXIV** descreve a proteção aos direitos de “petição aos poderes públicos” e o de “obtenção de certidões em repartições públicas”. Sob a perspectiva do esquema textual básico, o primeiro **inciso** desenvolve o tópico “direitos” e o segundo, o tópico “garantias” de tal modo que emerge entre ambos uma **relação retórica de evidência**, na qual o **inciso XXXIII** é a porção nuclear e o **XXXIV**, a porção ancilar.

FIGURA 11 – Estrutura retórica da macroporção formada pelos incisos XXXIII ao XXXIV (incluído o *caput* do art.5º)



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

Na macroporção textual subsequente, identificam-se dezenove outras porções textuais, cujos desenvolvimentos tópicos são descritos a seguir:

1. **Inciso XXXV**: codifica o direito à atuação jurisdicional do Estado em caso de “lesão ou ameaça a direito”;
2. **Inciso XXXVI**: codifica o direito à estabilidade das situações jurídicas formadas e concluídas sob lei velha;
3. **Inciso XXXVII**: codifica o direito à proteção contra “juízo ou tribunal de exceção”;
4. **Inciso XXXVIII**: codifica o direito ao “júri”;

5. **Incisos XXXIX e XL:** codificam o direito a que a criminalização de condutas e a fixação de penas para delitos sejam realizadas somente por meio de lei;⁷
6. **Incisos XLI ao XLIV:** codificam o direito à proteção contra a “discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”;
7. **Incisos XLV ao L:** codificam o direito do apenado à punição que respeite sua dignidade humana;
8. **Incisos LI e LII:** codificam o direito à não extradição;
9. **Incisos LIII ao LVII:** codificam o direito ao devido processo legal⁸;
10. **Inciso LVIII:** codifica o direito do “civilmente identificado” a não ser “submetido a identificação criminal”;
11. **Inciso LIX:** codifica o direito de provocar a ação jurisdicional do Estado nos “crimes de ação pública”;
12. **Inciso LX:** codifica o direito à publicidade dos atos processuais;
13. **Incisos LXI ao LXVII:** codificam o direito do indivíduo a ato de prisão que lhe respeite a dignidade humana;

A maior parte das porções textuais descritas já está reduzida a um único dispositivo, estando em condições de constituir um item da listagem dos **setenta e oito incisos** do art. 5º; das dezenove identificadas, apenas sete são passíveis de desdobramentos no nível macroestrutural, a saber:

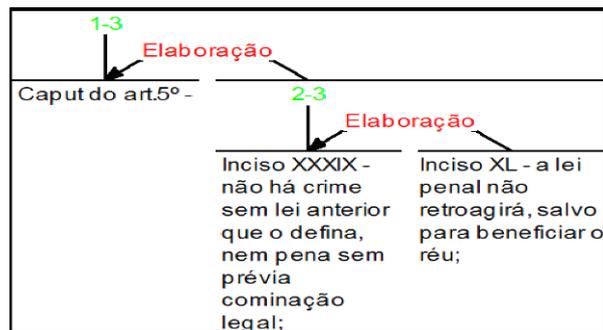
- Porção textual 5, formada pelos **incisos XXXIX e XL**, que codificam o direito a que a criminalização de condutas e a fixação de penas para delitos sejam realizadas somente por meio de lei;
- Porção textual 6: formada pelos **incisos XLI ao XLIV**: que codifica o direito à proteção contra “discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”;
- Porção textual 7, formada pelos **incisos XLV ao L**, que codifica o direito do apenado à punição que respeite sua dignidade humana;
- Porção textual 8, formada pelos **incisos LI e LII**, que codifica o direito à não extradição;
- Porção textual 9, formada pelos **incisos LIII ao LVII**, que codifica o direito ao devido processo legal;
- Porção textual 13, formada pelos **incisos LXI ao LXVII**: codifica o direito do indivíduo a ato de prisão que lhe respeite a dignidade humana;
- Porção textual 14, formada pelos **incisos LXVIII ao LXXIII**, que codifica o direito ao uso de institutos jurídicos para a defesa de direitos: “habeas corpus”, “mandado de segurança”, “mandado de injunção”, “habeas data” e “ação popular”.

⁷ Segundo BECARIA (2002, p. 21) “somente as leis podem fixar as penas para os delitos; e essa autoridade só pode ser do legislador, que representa a sociedade unida por meio de um contrato social”.

⁸ O devido processo legal assegura ao indivíduo a “paridade total de condições com o Estado-persecutor e plenitude de defesa”. (MORAES, 2005, p. 93)

A começar pela porção número 5, observam-se, em seu interior, apenas dois **incisos**: o **XXXIX** e o **XL**. O primeiro codifica o direito à irretroatividade da lei, ou seja, o direito a que as condutas não sofram criminalização posterior à sua realização; o **inciso** seguinte reafirma a irretroatividade da lei, especialmente a da lei penal. Sob a perspectiva do esquema textual básico, o primeiro **inciso** desenvolve o tópico “direitos”, o qual é esmiuçado pelo **inciso** subsequente, o que configura a emergência entre ambos de uma **relação retórica de elaboração**, representada na figura a seguir.

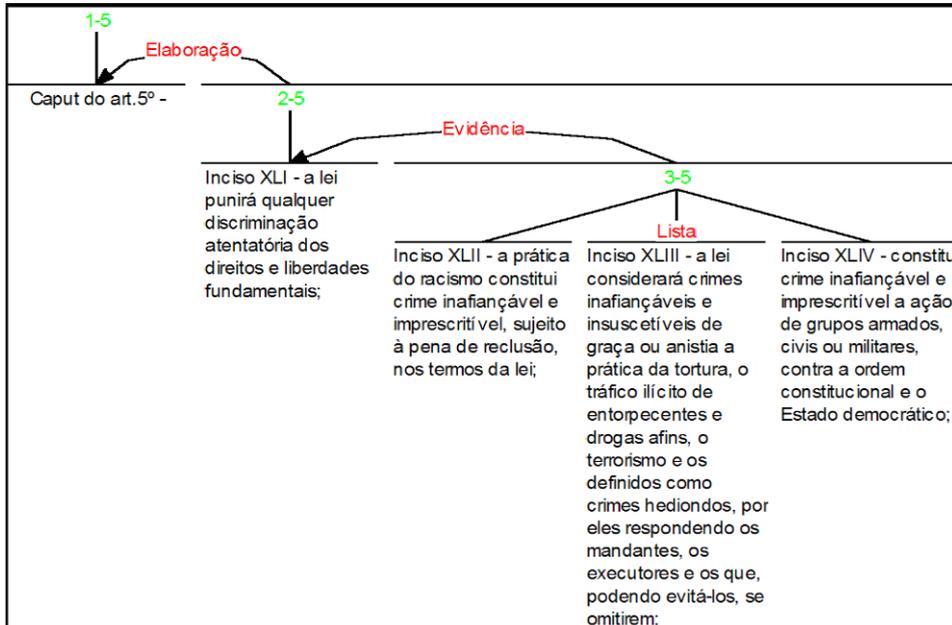
FIGURA 12 – Estrutura retórica da macroporção formada pelos incisos XXXIX ao XL (+ *caput* do art. 5º)



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A porção número 6, formada pelos **incisos XLI** ao **XLIV**, é composta por quatro dispositivos. Globalmente considerada, a porção textual codifica o direito à proteção legal contra a discriminação. Em seu interior, o **inciso XLI** descreve esse direito, cujas “garantias” são descritas pelos **incisos** subsequentes, do **XLII** ao **XLIV**. Estes últimos codificam a criminalização e penalização rigorosa de condutas discriminatórias do tipo descrito pelo **inciso XLI**. O **inciso XLII** codifica a criminalização e penalização da “prática de racismo”, qualificando-a como “crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei”; o **inciso XLIII** codifica a criminalização da “prática da tortura”, do “tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins”, do “terrorismo” e dos “definidos como crimes hediondos”, qualificando-os como “inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia”; o **inciso XLIV** codifica a criminalização da “ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado democrático”, qualificando-a como “inafiançável e imprescritível”. Dos **incisos XLII** ao **XLIV** emerge uma **relação retórica de lista**; juntos, tais **incisos** constituem a porção-satélite da **relação retórica de evidência** que mantêm com o **inciso XLI**.

FIGURA 13 – Estrutura retórica da macroporção formada pelos incisos XLI ao XLIV (incluído o *caput* do art. 5º)



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A porção textual 7, formada pelos **incisos XLV** ao **L**, codifica o direito do apenado à punição que lhe respeite a dignidade humana. Decompõe-se, inicialmente, em quatro outras porções textuais, as quais têm em comum o fato de codificarem direitos do apenado referentes à preservação dessa dignidade, o que caracteriza a emergência de uma **relação retórica de lista** a envolvê-las.

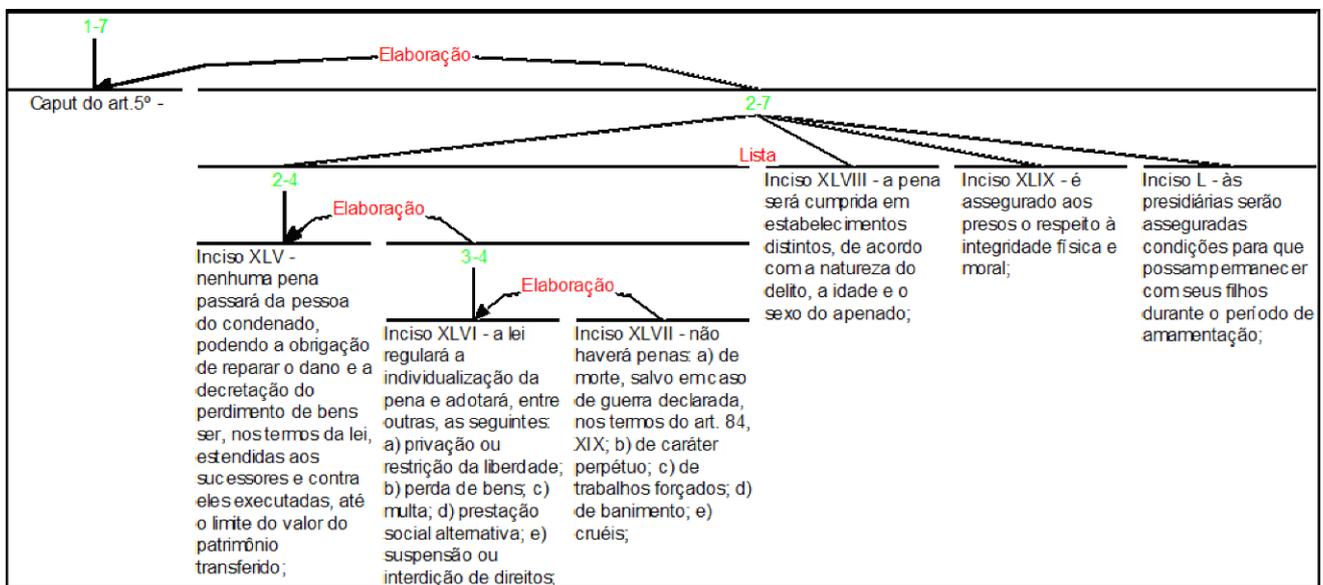
A primeira porção, formada pelos **incisos XLV** ao **XLVII**, codifica o direito do apenado a que sua pena se restrinja à sua pessoa. O **inciso XVVIII**, seguinte, codifica o direito do apenado ao cumprimento de sua pena em estabelecimento em conformidade com sua idade, sexo e natureza do delito por ele cometido. O **inciso XLIX**, subsequente, codifica o direito do preso ao respeito da “sua integridade física e moral”. O **inciso L** codifica o direito das presidiárias a condições que lhes possibilitem permanecer “com seus filhos durante o período de amamentação”. Desse modo, sob a perspectiva do esquema textual básico, tais porções textuais desenvolvem o tópico “direitos”.

Das quatro porções citadas, apenas a formada pelos **incisos XLV** ao **XLVII**, ainda é passível de ser decomposta. Em seu interior, o **inciso XLV** codifica o direito do apenado a que sua pena não se estenda aos seus sucessores, exceto no caso de a pena envolver seus bens⁹, enquanto o **inciso XLVI**, subsequente, codifica o direito do

⁹ Segundo Bitencourt (2004, p. 604), “a segurança jurídica e a garantia dos direitos fundamentais do cidadão exigem, com precisão e clareza, a definição de crimes e a determinação das respectivas sanções”. Assim, a “individualização da pena” consiste na “definição precisa do crime” e na “fixação” clara das respectivas penas”. Bitencourt (2004, p. 605) ressalva que, nas legislações modernas, há a concepção da “indeterminação relativa”, segundo a qual há “limites mínimo e máximo” para a dosagem da mensuração da pena pelo juiz.

apenado à individualização da pena, especificando alguns tipos de penalidades, entre os quais o “perdimento dos bens”. Desse modo, o **inciso XLVI** elabora um elemento do conteúdo de seu antecessor, o que configura entre tais **incisos** a emergência de uma **relação retórica de elaboração**. O **inciso XLVII**, por sua vez, codifica a proibição de determinados tipos de penas, deixando claro que o rol de penalidades apresentado pelo seu antecedente, embora aberto, não pode admitir as penalidades proibidas. Desse modo, o **inciso XLVII** especifica um dos elementos do conteúdo do **inciso XLVI**, o que configura entre eles a emergência de outra **relação retórica de elaboração**. Esses enlaces retóricos observados no interior da porção textual número 7 estão representados na figura a seguir.

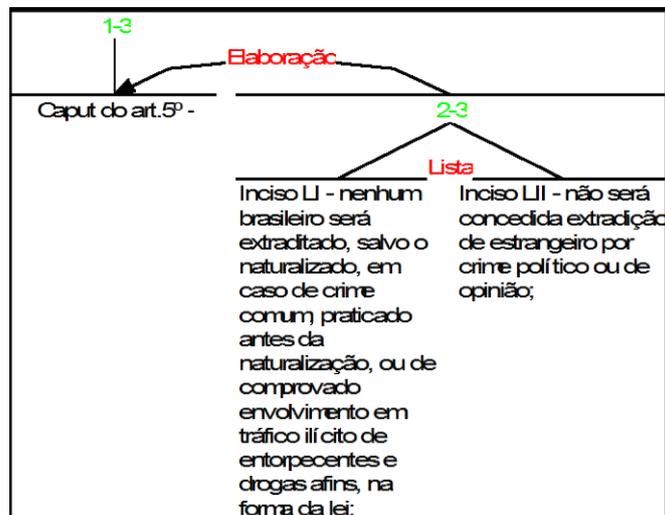
FIGURA 14: Estrutura retórica da macroporção formada pelos incisos XLV ao L (+ *caput* do art. 5º)



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A porção textual de número 8, que codifica o direito à não extradição, é composta pelos **incisos LI** e **LII**. Ambos codificam o mesmo direito; entretanto, no primeiro, o sujeito alvo do direito é o “brasileiro” e, no segundo, o “estrangeiro”. Nem brasileiro nem estrangeiro são extraditáveis nas circunstâncias descritas nos respectivos dispositivos: o brasileiro, em qualquer situação, exceto na condição de naturalizado, “em caso de crime comum praticado antes da naturalização, ou de comprovado envolvimento em tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, na forma da lei”; e o estrangeiro, no caso de ter praticado “crime político ou de opinião”. Sob a perspectiva do esquema textual básico, ambos desenvolvem o tópico “direitos”, entre os quais emerge uma **relação retórica de lista**, representada na figura a seguir.

FIGURA 15 – Estrutura retórica da macroporção formada pelos incisos LI ao LII (+ *caput* do art. 5º)



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A macroporção textual número 9 codifica o direito “ao devido processo legal”¹⁰, sendo composta pelos **incisos LIII** ao **LVII**. O primeiro codifica o direito do indivíduo a ser “processado ou sentenciado apenas pela autoridade competente”. Assim, o **inciso LIII**, que abre a macroporção, se refere a um requisito essencial ao desencadeamento do processo judicial contra um indivíduo. O **inciso LIV**, por sua vez, codifica o direito do indivíduo de não “ser privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal”. Em outras palavras, o dispositivo proíbe a imposição de penalidades ao indivíduo sem que este tenha tido, antes disso, acesso aos meios e ao tempo legalmente estipulados para se defender¹¹. Nesse dispositivo, explicita-se a expressão “devido processo legal”, que integra o “nome” da macroporção número 9.

Nota-se que os **incisos LIII** e **LIV** possuem um caráter prospectivo, utilizando o futuro do indicativo para codificar os direitos por eles descritos. Nesses **incisos**, a instauração do processo judicial é ainda uma virtualidade, uma possibilidade.

Na porção textual subsequente, formada pelos **incisos LV** e **LVI**, pelo contrário, toma-se o processo judicial como já em curso ou realizado. Em tal porção textual, os termos “litigantes” e “acusados” se referem a participantes do processo judicial já instaurado. É a esses participantes que é conferido o direito ao “contraditório” e à “ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes”. Finalmente a porção textual formada pelo **inciso LVII** codifica o direito do acusado de ato delituoso a ser

¹⁰ Segundo Moraes (2005, p. 93), o “devido processo legal configura dupla proteção ao indivíduo, atuando tanto no âmbito material de proteção ao direito de liberdade, quanto no âmbito formal, ao assegurar-lhe paridade total de condições com o Estado-persecutor e plenitude de defesa (direito à defesa técnica, à publicidade do processo, à citação, de produção ampla de provas, de ser processado e julgado pelo juiz competente, aos recursos, à decisão imutável, à revisão criminal)”.

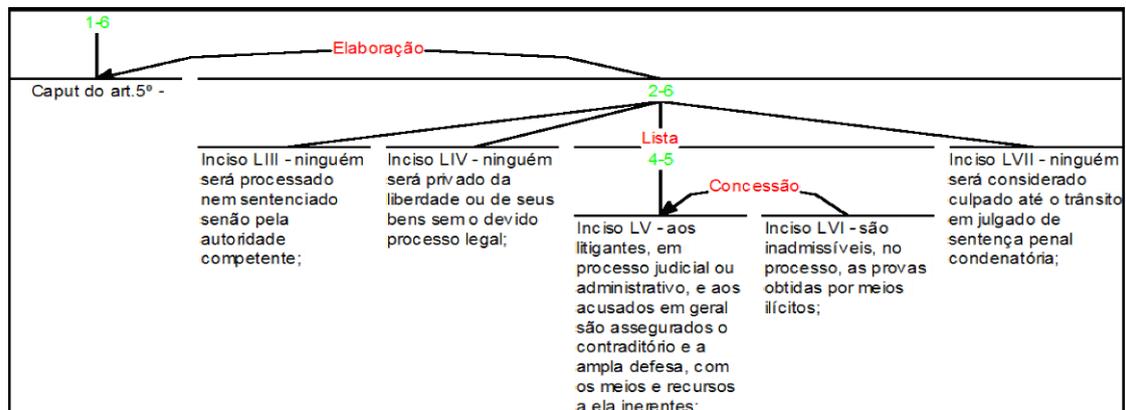
¹¹ Segundo Beccaria (2002, p. 53), “Conhecidas as provas e investigada a certeza do crime, devemos conceder ao réu o tempo e os meios oportunos para se defender”.

considerado inocente até que se cumpram os trâmites do julgamento realizado pelo exercício da função jurisdicional do Estado, ou seja, o de não ser “considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória”.

Sob a perspectiva do esquema textual básico, as porções textuais constituídas, respectivamente, pelos **incisos LIII, LIV, LV ao LVI** (os quais formam uma única porção), e **LVII** desenvolvem o tópico “direitos”, entre as quais emerge uma **relação retórica de lista**.

A porção formada pelos **incisos LV ao LVI** desdobra-se no **inciso LV**, que codifica o direito dos “litigantes, em processo judicial ou administrativo e aos acusados em geral” ao “contraditório e a ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes”, e no **inciso LVI**, que codifica um limite ao direito expresso por seu antecessor, ao determinar a inadmissão, no processo, de “provas obtidas por meios ilícitos”. Desse modo, o **inciso LVI** restringe o conteúdo de seu antecedente, ao codificar a proibição do uso de “provas obtidas por meios ilícitos”. Tal proibição se aplica tanto à defesa quanto à acusação, de tal modo que limita tanto a “ampla defesa” quanto a “ampla acusação”. Emerge entre os **incisos** uma **relação retórica de concessão**, atuando o codificador do direito, como porção-núcleo, e o codificador da restrição, como porção-satélite.

FIGURA 16 – Estrutura retórica da macroporção formada pelos incisos LIII ao LVII (+ *caput* do art. 5º)



Fonte: Elaborado pela autora, 2014.

A macroporção textual de número 13, que codifica o direito do indivíduo a ato de prisão que respeite sua dignidade humana, é composta por sete **incisos**, os quais codificam direitos relacionados com o ato de prisão por autoridade judiciária. Sob a perspectiva do esquema textual básico, todos os **incisos** citados desenvolvem o tópico “direitos”, o que caracteriza a emergência entre tais dispositivos de uma **relação retórica de lista**, entre eles.

A macroporção textual número 14 é a última do nível macroestrutural a ser desdobrada, sendo caracterizada pela codificação do direito ao uso de determinados institutos jurídicos de defesa de direitos¹².

A macroporção contém cinco porções constituídas, respectivamente, pelos **incisos LXVIII, LXIX ao LXX** (os quais formam uma única porção textual), **LXXI, LXXII, LXXIII**. Cada uma dessas porções, por sua vez, codifica um tipo de instituto, de tal modo que, sob a perspectiva do esquema textual básico, cada porção desenvolve o tópico “direitos”, caracterizando a emergência de uma **relação retórica multinuclear de lista** entre elas.

Por sua vez, a porção formada pelos **incisos LXIX e LXX** subdivide-se em seus dois respectivos **incisos**: o **LXIX**, que veicula o direito ao uso do mandato de segurança e o **LXX**, que veicula um tipo específico de mandado de segurança, determinando por quem pode ser impetrado. Emerge entre os **incisos** uma **relação retórica de elaboração**, na qual o **LXIX** constitui o núcleo e o **LXX**, o satélite.

Considerações finais

Neste trabalho, analisam-se os **78 incisos** do **art. 5º** do Capítulo I, do TÍTULO II, da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, procurando-se evidenciar como se articulam essas porções textuais, elaboradas com alto grau de completude semântica.

Detectaram-se na lista dos comandos normativos constituídos por **incisos** não apenas enlacs multinucleares, como se esperaria de uma listagem, mas também enlacs hierárquicos.

A identificação de relações núcleo-satélite entre esses **incisos**, concebidos como itens de uma lista, mostrou que a distribuição do conteúdo das leis exhibe um processamento textual peculiar, o qual permite a concepção de porções-satélites que não dependem de seus núcleos para fazerem sentido, embora desempenhem funções específicas para estes últimos.

Assim, a listagem das normas analisadas é antes uma estratégia para a elas atribuir o mesmo estatuto do que uma organização baseada na igualdade semântico-funcional de estatuto dessas normas, de tal modo que o referido mecanismo da listagem – comum em textos nos quais predomina a tipologia injuntiva – mostra-se uma estratégia linguística que confere sistematicidade aos comandos normativos, mas não reflete a interdependência entre tais comandos.

¹² Segundo Bastos (1998, p. 231), tais institutos constituem ações, conhecidas como garantias constitucionais que, embora sejam consideradas direitos, “são direitos de ordem processual, são direitos de ingressar em juízo para obter uma medida judicial com uma força específica ou com uma celeridade não encontrável nas ações ordinárias.”.

Referências

- ABDON, Iaci de Nazaré Silva. *Relações de causa e gêneros de texto*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2004.
- ANTONIO, Juliano Desiderato. *Estrutura retórica e articulação de orações em narrativas orais e em narrativas escritas do português*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2004.
- ANTONIO, Juliano Desiderato. O texto como objeto de estudo na linguística funcional. In: ANTONIO, Juliano Desiderato; NAVARRO, Pedro (orgs.). *O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva*. Maringá: Eduem, 2009. p. 61-80.
- BALLY, Charles. *Linguistique générale et linguistique française*. Berne: Éditions Francke Berne, 1965 [1932]. p. 53-75.
- BASTOS, Celso Ribeiro. *Curso de Direito Constitucional*. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 1998, p.178-254.
- BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. Tradução Vicente Sabino Júnior. São Paulo: CD, 2002. p. 1-28.
- BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- BERNÁRDEZ, Enrique. Las macroestructuras textuales como objeto del estudio lingüístico. In: *Jornadas de Lengua y Literatura Inglesa y Norteamericana, 1*, 1989. Logroño. Universidad de Zaragoza, 1990, p. 107-119.
- BITENCOURT, Cezar Roberto. *Tratado de direito penal: parte geral*, 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2004. v. 1.
- BRASIL. *Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acesso em: 1º março 2013.
- CARLSON, Lynn; MARCU, Daniel. *Discourse tagging reference manual*. ISI Technical Report ISI-TR-545, 2001. p. 23-26; 33-36.
- CARVALHO, Kildare Gonçalves. *Técnica Legislativa*. 3. ed. rev., atual. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2003.

CHAFE, Wallace. L. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: CHAFE, Wallace. L. (Ed.) *The pear stories: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood: Ablex, 1980.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. *"Leite com manga morre!": da hipotaxe adverbial no português em uso*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1993.

HALLIDAY, Michael A. K.; HASAN, Ruqaiya. *Language, context, and text: aspects of language in a social semiotic perspective*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989 [1985]. p. 3-12, 44-49.

MANN, Willian C.; TABOADA, Maite. *Definições das relações*. RST Web site, 2005. Disponível em: <http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/definitions.html>. Acesso em: 1º março 2013.

MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, Sandra. The structure of discourse and 'subordination'. In: HAIMAN, J.; THOMPSON, S. (eds.) *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 1988.

MORAES, Alexandre de. *Direito constitucional*. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2005, p. 25-107. TABOADA, Maite; MANN, Willian C. *Rhetorical Structure Theory: looking back and moving ahead*. *Discourse Studies* 8(3), 2006, 423-459.

TABOADA, Maite. Implicit and Explicit coherence relations. In: REKEMA, J. (Ed.). *Discourse of course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2009, p. 127-140.

VAN DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.

A retextualização como estratégia metodológica para a compreensão e a escrita significativa de textos: uma abordagem interdisciplinar do estudo do gráfico

CARMEN STARLING BERGAMINI GRIJÓ
Doutora em Estudos Linguísticos – UFMG.
E-mail: carminhastarlinggrijo@gmail.com

MARIA RISOLINA DE FÁTIMA RIBEIRO CORREIA
Doutora em Estudos Linguísticos – UFMG.
E-mail: mrisoribeiro@gmail.com



Resumo: Este artigo tem como objetivo apresentar pontos relevantes de um estudo sobre os aspectos necessários para uma interpretação do gênero *gráfico* no âmbito escolar e até mesmo fora dele e demonstrar como o processo de retextualização, considerando esse gênero como texto-fonte, contribui significativamente para o entendimento do gênero textual. Essa decisão justifica-se pelo fato de, hoje, ser constatada a escassez de atividades que levam o estudante a fazer o uso crítico da língua, tornando-o mais participativo e atuante na sociedade, mediante a ampliação das capacidades de compreensão e comunicação e, ao mesmo tempo, desenvolver a competência discursiva. Este trabalho norteia-se pelos enfoques teóricos da Linguística Textual, especificamente no que se refere ao processo de textualidade e de retextualização, de acordo com Dell'Isola (2007), buscando uma interface com a Teoria da Estrutura Retórica (RST), tal como desenvolvida por Mann & Thompson (1988).

Palavras-chave: Gênero *Gráfico*. Retextualização. Teoria da Estrutura Retórica.

Abstract: This article aims to present relevant points of a study on the aspects necessary for an interpretation of the *graphic* genre at school and even outside it and to demonstrate how the retextualization process, considering this genre as a source text, contributes significantly to the understanding of the textual genre. This decision is justified by the fact that, today, there is a scarcity of activities that lead the student to make critical use of language, making it more participative and active in society, by expanding the comprehension and communication skills and, at the same time develop discursive competence. This work is guided by the theoretical approaches of Textual Linguistics, specifically with regard to the process of textuality and retextualization, according to Dell'Isola (2007), seeking an interface with the Rhetorical Structure Theory (RST), as developed by Mann & Thompson (1988).

Keywords: *Graphic* genre. Retextualization. Rhetoric Structure Theory.

Considerações iniciais

Este trabalho busca apresentar resultados da análise de um gráfico, bem como da retextualização dele com fins de verificar as relações retóricas que são identificadas no primeiro gênero e a reincidência ou não dessas relações no texto resultante da retextualização, considerando como texto-fonte, o gráfico. A multimodalidade e a importância da relação escrita/imagem são abordadas neste estudo e consideradas de extrema importância para o entendimento do gênero proposto. O fato de perceber a relevância desses aspectos aguçou em nós a vontade de levar ao conhecimento do aluno tal teoria. Mesmo sendo de maneira elementar, tínhamos um propósito preestabelecido: instigar o aluno a ler de forma mais detalhada, mais abrangente, o gênero gráfico. A Gramática do Design Visual (GVD), de Kress e van Leeuwen (2006), no que se refere ao DADO e ao NOVO, também é evidenciada na análise do gráfico.

As questões instigadoras estão diretamente relacionadas às práticas pedagógicas e são identificadas como: a) é suficiente dizer aos alunos que o sucesso da escrita depende exclusivamente da sua prática leitora?; b) como orientar os alunos na busca de soluções para os problemas apresentados na escrita e na interpretação dos textos?; c) até que ponto o gênero gráfico descreve as reais situações para atingir seu propósito comunicativo?; d) quais aspectos objetivam melhor entendimento do gênero gráfico?; e) o processo de retextualização possibilita um melhor entendimento da produção do gênero gráfico?

Nessa perspectiva, faz-se necessária uma escola que ofereça condições ao aluno de expressar com desenvoltura, clareza, coerência, criatividade, adequação e, sobretudo, criticidade nas diversas situações sociais em que se faz uso da língua. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirmam ser fundamental o trabalho com os gêneros textuais, considerados como objeto de ensino da língua. Assim, pretende-se refletir sobre a língua, linguagem e gêneros textuais, vinculados ao processo da retextualização.

Busca-se associar teoria e prática, valorizando o trabalho com os gêneros textuais no contexto escolar e, dessa forma, romper com o hiato existente entre a pesquisa científica e a sala de aula. Por essa razão, propõe-se o estudo da retextualização como escolha metodológica bastante adequada para o ensino de gênero textual gráfico na escola. Este trabalho visa, ainda, à interação com as disciplinas Geografia e Matemática, no sentido de oferecer subsídios para a compreensão de gráfico, gênero de suma importância na visualização e análise de informações, reconhecendo as suas especificidades e intencionalidades. Vale salientar a relevância de se fazer do cotidiano dos professores dessas disciplinas a importância de ensinar os alunos, através de práticas eficazes, como fazer uma melhor leitura dos gráficos. Nessa perspectiva, são considerados, primeiramente, os aspectos globais e, a partir deles, são analisadas as particularidades. Essa proposta alinha-se com a de Antunes (2010), que é categórica ao dizer que, na análise de textos, o primeiro interesse deve estar direcionado para a apresentação de seus aspectos globais, isto é, o texto deve ser visto

como um todo, daquilo que o perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e a seus segmentos constitutivos.

O desenvolvimento do trabalho se deu da seguinte forma: primeiro, foi apresentado o gráfico aos alunos para leitura e compreensão dele, explorando todos os elementos que o compõem; depois, foi solicitado aos estudantes que fizessem uma retextualização do gráfico, criando um texto informativo.

Para a escrita deste artigo foi selecionada, de forma aleatória, uma das produções dos alunos, a fim de atender aos objetivos definidos no início deste texto. Dentre os resultados do trabalho, são mostradas atividades realizadas em sala de aula de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, comprovando que a maioria dos alunos apresentou mais segurança e desenvoltura na interpretação ou na produção de textos mais coerentes mediante o processo de retextualização.

1 Texto, textualização e gênero textual: um enfoque teórico

O pressuposto de que o homem é um ser social, o que implica a necessidade de comunicar e de interagir, leva à abordagem dialógica da linguagem. Esse fato relaciona-se com as ideias de Bakhtin (1997), uma vez que ele reconhece o *dialogismo* como característica fundamental da linguagem. Nesse caminho, e valendo-se das palavras de Antunes (2010), considera-se que as pessoas sempre se esforçam para serem, em cada contexto, relevantes e significativas, dizendo o que supõem ser importante e necessário, ou seja, essa comunicação se dá sempre mediante uma intenção comunicativa, que é materializada em um texto. Essa afirmação possibilita validar a proposta de Beaugrande (1997, p.10), ao postular que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Essa proposta contrapõe à ideia de texto como um *puro produto* e um *simples artefato pronto*, mas que pressupõe uma cooperação entre autor-leitor para que o texto tenha sentido, e isso é construído na interação desses sujeitos.

Para a validação desse conceito, considera-se que os textos se organizam a partir de uma lógica situacional, ou seja, diferem-se enormemente. Essa ressalva vem de Antunes (2009, p. 54), ao abordar sobre a “multiplicidade de propósitos” a que um texto está envolvido. A fim de esclarecer, é mostrado, como exemplo, o gênero textual *gráfico*, objeto de análise deste artigo, que é entendido como a representação de dados, quase sempre numéricos, embora eles também possam ser figuras ou sinais, através de linhas, superfícies ou símbolos, para determinar a relação entre eles.

Diante do exposto, é possível afirmar que um texto é determinado pelo fim comunicativo do produtor. Reconhecer que o fim comunicativo define quais práticas de linguagem se deve formar implica reconhecer que, sendo as finalidades diversas, que se realizam em lugares diversos, elas devem ser contempladas nas situações de ensino-aprendizagem a que os usuários são submetidos.

Ao produzir um texto, é necessário ampliar as possibilidades de circulação dele para que o aluno perceba o desenvolvimento da competência discursiva, tornando-o capaz de utilizar a língua nas diferentes situações comunicativas que a requerem.

Por isso, um ensino de língua portuguesa que vise ao aperfeiçoamento da prática social da interação linguística, através do desenvolvimento das habilidades do aluno (falar, ouvir, escrever e ler) em diferentes situações discursivas, deve ter como unidade básica o texto. Dessa forma, as atividades de produção textual devem contemplar momentos de reflexão nos quais os usos dos recursos linguísticos, utilizados pelos produtores, estejam relacionados aos efeitos de sentido, provocados por esse uso, assim como as regularidades gramaticais presentes no texto. Uma condição primordial para possibilitar ao aluno a reflexão acerca da produção textual é levá-lo a analisar os aspectos da linguagem em sua materialização linguística, ou seja, nos textos.

Discutir o conceito de texto remete ao conceito de textualidade. Para tanto, retomam-se as palavras de Antunes (2010, p. 29), que entende a textualidade como “a característica estrutural das atividades sociocomunicativas executadas entre os parceiros da comunicação”. Para a autora, qualquer que seja a situação de interação verbal, o “modo de manifestação da atividade comunicativa é a *textualidade* ou, concretamente, um gênero de texto qualquer” (ANTUNES, 2010, p. 29). Dessa forma, e ainda de acordo com a pesquisadora, adotar a textualidade como objeto de ensino é entendê-la “como o princípio que manifesta e que regula as atividades de linguagem.” (ANTUNES, 2010, p. 30).

A forma de materializar linguisticamente esse e outros textos é denominada de gênero textual. Nessa perspectiva, Marcuschi (2009, p. 155) assevera que gêneros são “textos materializados em situações de comunicação”.

A partir dos estudos de Bakhtin (1997), considera-se que existe uma variedade de gêneros textuais que, em alguns casos, a sua identificação torna-se difícil. Por outro lado, embora seja constatada uma multiplicidade dos gêneros, é possível prever, com certa flexibilidade, elementos que não devem faltar em um gênero ou elementos que podem não estar presentes. Isso pode ser constatado no gênero, objeto deste estudo, pois, ao mesmo tempo em que o gráfico se presta a mostrar dados numéricos, esse pode ser também constituído de figuras, símbolos e, ainda, uma parte verbal. Vale ressaltar, entretanto, que a função comunicativa do gráfico é que determina esse gênero. Essa dificuldade de classificação acha-se respaldada pelas ideias de Bakhtin (1997, p. 279) ao afirmar que os gêneros são tipos “relativamente estáveis de enunciados”.

Segundo Bronckart (1994, p.12), “os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões”. Dessa forma, entende-se que a escolha deve ser feita a partir de vários gêneros existentes, ou seja, deve-se escolher aquele que parece adequado ao contexto, à intenção comunicativa, à decisão e à aplicação que poderá acrescentar algo à forma que se quer destacar ou recriar, como afirma Dell’ Isola (2007, p.18).

2 A retextualização como processo facilitador de sistematização do gênero textual

Outro aspecto considerado como relevante neste trabalho é o processo de retextualização, ressaltando a importância dessa atividade para construir, além de momentos de sistematização e de reflexão sobre domínio dos gêneros, momentos de

avaliação das condições de usos, adequações e de manejo da língua, quer seja falada, quer seja escrita, pelo aluno. Conforme Marcuschi (2008), essas atividades podem ser representadas por reordenação ou reelaboração de linguagem dos textos lidos, com propósitos específicos, como parodiar, parafrasear, transpor a língua falada para a língua escrita ou vice-versa, alterar propósitos de comunicação, empregando a alteração do gênero textual.

Podem-se perceber ou imaginar vários eventos linguísticos, até mesmo corriqueiros em que atividades de retextualização, reformulação, reescrita e transformação de textos estão presentes, como: um delegado ditando para o escrevente um depoimento; uma pessoa contando um filme, um capítulo de novela; uma ata de uma reunião (a secretária passando para a escrita o que foi relatado anteriormente); um aluno escrevendo as explicações orais do professor, assim por diante. Na realidade, nossa produção linguística diária, de acordo com Marcuschi (2008, p. 46-9), se analisada com cuidado, pode ser tida como um encadeamento de reformulações, tal o imbricamento dos jogos linguísticos praticados nessa interdiscursividade e intertextualidade.

Matencio (2003, p. 1) explicita que a retextualização é a “produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”, dando ênfase à condição derivada do segundo texto, produto executado a partir de outros que são utilizados como fontes ou como macros. Partindo de uma operação mais autoral a uma derivada, Matencio (2003) explica:

Textualizar é agenciar recursos languageiros e realizar operações linguísticas, textuais e discursivas. Retextualizar, por sua vez, envolve a produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base, o que significa que o sujeito trabalha sobre as estratégias linguísticas, textuais e discursivas identificadas no texto-base, para, então, projetá-las tendo em vista uma nova situação de interação, portanto, um novo enquadre e um novo quadro de referência. A atividade de retextualização envolve, dessa perspectiva, tanto relações entre gêneros e textos – o fenômeno da intertextualidade – quanto relações entre discursos – a interdiscursividade. (MATÊNCIO, 2003, p. 3-4).

O conceito de retextualização pode ser, então, associado a uma mudança entre modalidades de veiculação e entre gêneros textuais, aqui entendidos como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais típicas e em domínios discursivos específicos” (DELL’ISOLA, 2007, p. 17).

A esse respeito, Marcuschi (2008) aponta quatro variáveis fundamentais nos estudos dos processos de retextualização:

- o propósito ou objetivo da retextualização;
- a relação entre o produtor do texto original e o transformador;
- a relação tipológica entre o gênero textual original e o gênero da retextualização;
- os processos de formulação típicos de cada modalidade.

Esses processos indicam que a retextualização é um tipo de alteração marcada pela intervenção estrutural sobre um texto *original* que assume características diferentes de acordo com os propósitos da produção textual. Esses processos dependem, ainda, dos sujeitos neles envolvidos.

No processo de retextualização e sua funcionalidade, Marcuschi (2008) agrupa os aspectos envolvidos na atividade em dois grandes blocos: a) operações que seguem as regras de regularização e idealização; b) operações que seguem as regras de transformação.

Nessa atividade, a intervenção do retextualizador não é feita de maneira inocente, mas de forma intencional, visando à adaptação do texto, à interpretação das ideias contidas nele. É importante frisar que, neste trabalho, são privilegiadas as operações que se referem aos aspectos que correspondem à retextualização de uma imagem (ora não verbal, ora mista) para outro texto escrito.

Direcionamos este trabalho para a retextualização de um gênero multifuncional-modal (gráfico) em outro gênero escrito (texto de divulgação científica), acrescentando novas possibilidades de reformulações dos textos, tendo como base a concepção marcuschiana, apresentada pelo autor em 1998, e por Dell'Isola (2007).

3 Teoria da Estrutura Retórica - Rhetoric Structural Theory (RST)

A Teoria da Estrutura Retórica (RST) originou-se do trabalho de investigação em geração automática de texto, realizado, por volta de 1983, por uma equipe de investigadores do *Information Sciences Institute – University of South California*¹, como Willian Mann, Sandra Thompson e Christian Matthiessen, dentre outros.

Segundo Mann & Thompson (1983) e Mann & Thompson (1988), a RST é uma teoria descritiva que não entende o texto como uma mera sequência de frases e tem o objetivo de estudar a sua organização para identificar e caracterizar as relações que se estabelecem entre as partes do texto, bem como explicar a coerência textual. Nessa perspectiva, “a coerência é vista, em sentido bem geral, como a ausência, num texto, de quaisquer sequências ilógicas ou quaisquer lacunas.” (DECAT, 2010, p.233).

Em uma análise à luz da RST podem ser consideradas a macro ou a microestrutura textual. Vale ressaltar que o conceito de macro e de microestrutura foi por nós adotado segundo Van Dijk (1992) para quem macroestrutura é entendida como uma estrutura cognitiva de significado mais geral que dá unidade e coerência ao texto, e microestrutura se refere às frases apresentadas em um texto oral ou escrito, que se transformam em macroestruturas a partir de *regras de mapeamento*, como cancelamento de detalhes não importantes, generalização de situações, construção de novas sequências frasais.

De acordo com Mann e Thompson (1988), a identificação das relações retóricas pelo analista deve se basear em julgamentos funcionais e semânticos, com o objetivo de identificar a função de cada porção textual, além de verificar como o texto produz efeito em seu possível leitor. Para tanto, a RST considera o julgamento da plausibilidade para identificar as proposições relacionais, pois o analista tem acesso ao

¹ Instituto de Ciências da Universidade do Sul da Califórnia.

texto, tem o conhecimento do contexto no qual o texto foi produzido, além das convenções culturais do produtor do texto, contudo não tem acesso direto a esse produtor, nem mesmo aos possíveis receptores, o que não lhe possibilita afirmar com certeza que esta ou aquela análise é a correta, porém pode sugerir uma plausível. Nos dizeres de Correia & Jamal (2014), para o analista apontar uma relação retórica, é necessário inferir, tirar conclusões, até chegar a uma definição que possa ser considerada plausível, aceita.

Depois de analisar um número significativo de textos capaz de validar a proposta da Teoria da Estrutura Retórica, Mann & Thompson (1988) apresentam uma lista de aproximadamente 25 relações retóricas. Contudo, essa lista não é um rol fechado e definitivo, mas um número suficiente para descrever as relações identificadas na maioria dos textos analisados.

Segundo esses autores, as funções globais das relações podem ser divididas em dois grandes grupos: as que se referem à *apresentação* da relação, com o objetivo de aumentar a inclinação do enunciatário a agir, concordar, acreditar ou aceitar o conteúdo do núcleo; e as que se referem ao *conteúdo*, que têm a função de levar o enunciatário a reconhecer a relação em questão. A seguir, são apresentados os dois grupos de relações, considerando a função global de cada um:

a) *apresentação*: motivação, antítese, *background*, evidência, justificativa, concessão, preparação, elaboração, reformulação, resumo.

b) *conteúdo*: alternativa, circunstância, elaboração, interpretação, avaliação, resumo, causa involuntária, causa voluntária, condição, condição inversa, elaboração, método, propósito, resultado involuntário, resultado voluntário, solução.

Com base na organização, as relações dividem-se em dois grupos: relações multinucleares, em que uma porção não é ancilar à outra e as relações núcleo-satélite, em que uma porção é ancilar à outra, ou seja, subsidia a outra porção. As relações de núcleo-satélite se identificam, conforme esses autores, com o que está em (a) e (b) a seguir. Já as relações multinucleares são do tipo: conjunção, contraste, disjunção, lista, reformulação multinuclear e sequência.

Ao analisar um texto à luz da Teoria da Estrutura Retórica, as relações são demonstradas, segundo Mann e Thompson (1988), mediante diagramas, que retratam os esquemas das porções textuais. Esses esquemas se caracterizam como padrões predefinidos com o objetivo de especificar como as porções do texto se relacionam, a fim de formar porções maiores ou todo o texto. Eles são descritos a seguir:

- a) *Relações multinucleares*: uma porção² de texto não é ancilar a outra; nesse tipo de relação, cada porção representa um núcleo distinto, como é demonstrado no Esquema 1:

² Porção de texto: no original, *text span*, refere-se a um intervalo linear do texto, sem interrupção. (MANN; THOMPSON, 1983).

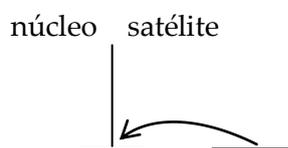
Esquema 1: Relação multinuclear



Fonte: Mann & Thompson, 1988, p. 247.

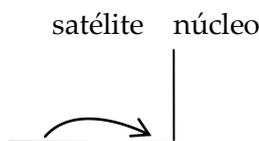
- b) *Relações núcleo-satélite:* Uma porção do texto (satélite) é ancilar à outra (núcleo). Essa relação é demonstrada no Esquema 2, em que um arco vai da porção que serve de subsídio para a porção que tem a função de núcleo. O núcleo é demonstrado pela linha vertical. Aqui, o satélite pode aparecer antes ou depois do núcleo.

Esquema 2: Relação núcleo-satélite, com o satélite depois do núcleo



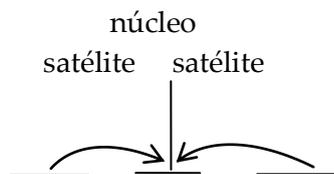
Fonte: Mann & Thompson, 1988, p. 247.

Esquema 3: Relação de núcleo-satélite, com o satélite antes do núcleo



Fonte: Mann & Thompson, 1988, p. 247.

Esquema 4: Relação núcleo-satélite, com satélite antes e depois do núcleo



Fonte: Mann & Thompson, 1988, p. 247.

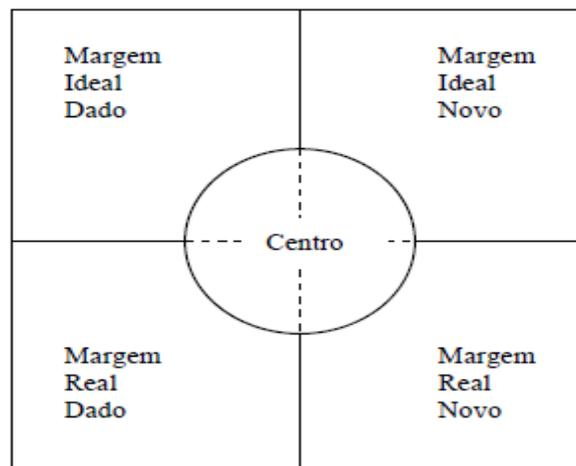
Para concluir, vale destacar os dizeres de Mann e Thompson (1983) ao aventarem que: a) a estrutura retórica de um texto, representada por um diagrama arbóreo, é definida pela rede de relações que se estabelecem entre porções de texto sucessivamente maiores; b) a estrutura retórica é funcional, uma vez que considera as funções que as porções do texto assumem, para atingir o objetivo global para o qual foi produzido.

4 O gênero gráfico e recursos multimodais: conceitos básicos implicados na noção de multimodalidade

Conforme Bezerra & Guimarães (2013, p. 209), “se as sociedades e culturas e suas atividades são medidas pela linguagem, os modos de utilização dessa linguagem são tão variados quanto variadas forem as atividades humanas”. Nos textos da mídia impressa, como em vários outros, surgem variados gêneros apresentando modos semióticos cada vez mais diferenciados. Dessa forma, é essencial relacionar às atividades de entendimento desses gêneros os recursos semióticos e multimodais.

O enfoque da multimodalidade deste trabalho está atrelado à proposta de Kress e van Leeuwen (2001), na Gramática do Design Visual (GVD), mais especificamente à metafunção ideacional, que trata da relação entre o observador, nesse caso o leitor, da imagem e a imagem em si. A figura em formato de cruz, baseada em Kress e van Leeuwen (2001, p. 208), foi utilizada para proporcionar melhor visibilidade dos elementos constitutivos do gráfico analisado.

Figura 1 – As dimensões do espaço visual em formato de cruz



Fonte: Kress & van Leeuwen, 2001, p. 208.

Com os textos apresentando-se cada vez mais multimodais, Kress e van Leeuwen (2001, p. 11) apontam para a necessidade de entender como as imagens se relacionam ao texto. O conceito de imagem é abordado pelos autores como “um sistema complexo cuja atenção é voltada para o contexto específico em que é produzido”.

As imagens manifestadas no gênero *gráfico* foram analisadas observando-se as possíveis integrações constituintes entre os elementos que o compõe, que perpassam o visual, a estrutura e o formato e que se interrelacionam na construção de diferentes funções sociais exercidas pelo gênero gráfico, atribuindo, assim, suas finalidades e propósitos comunicativos.

Para sustentar a análise realizada com o gráfico, adotamos o pressuposto de que a linguagem é um tipo de comportamento social, ou seja, ela tem uma função que é

construída a partir das interações humanas e está organizada em “sistemas” contextualmente produzidos. Segundo Pimenta,

[...] a função principal da semiótica é dar conta de troca de mensagens, quaisquer que sejam essas mensagens, ou seja, a comunicação. Uma mensagem pode ser um signo, ou uma cadeia de signos transmitidos por um produtor para um receptor de signos ou destinatário cujo cérebro produz transformações mentais a partir de experiências corporais e as codifica em forma de signos. Nessa comunicação através de signos, o ser humano se distingue das outras espécies, dada sua característica única de possuir dois repertórios separados de signos à sua disposição: o verbal e o não-verbal. (PIMENTA, 2001, p. 186).

Na perspectiva de Natividade e Pimenta (2009, p. 26), a multimodalidade explora a forma como o significado pode ser expresso por diferentes modos semióticos. Por essa razão, as autoras enfatizam que “o processo de construção de significado, mais do que o significado enquanto núcleo em si mesmo, torna-se foco de nossas análises”. Concomitante à ideia apresentada pelas pesquisadoras, o nosso interesse foi investigar “o quê”, “com qual modo” e “como” o significado foi processado, pois todos esses níveis contribuem para a articulação e interpretação de todo e qualquer gênero textual.

A função textual da Gramática Sistemico-Funcional, proposta por Hallyday (1985), equivale à metafunção composicional postulada por Kress e van Leeuwen (2006). Nessa perspectiva, os elementos visuais interligam-se na composição do todo imagético, eles se associam, se interagem para que a imagem apresente coerência entre as partes e o todo, tendo cada elemento sua especificidade. Essa coerência interna da imagem está ligada aos seguintes sistemas presentes na metafunção composicional: valor de informação, saliência e moldura. Kress e van Leeuwen (1998) destacam que as posições ocupadas pelas informações contidas no texto refletem diferentes níveis de saliência e moldura, por isso reúnem valores específicos. Ademais, esses posicionamentos constroem relações entre diferentes eventos apresentados, podendo ocorrer no campo do Ideal e outros no campo do Real, no campo do Dado e outros no campo do Novo.

Figura 2 – O que os brasileiros estão lendo



Fonte: Instituto Pró-Livro, Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2008, com adaptações.

A prática de leitura de imagens em livros didáticos, revistas e jornais ainda não adquiriu valor representativo como o dado para o texto verbal. Para essa afirmação, analisamos a ocorrência de gráficos em livros didáticos de língua portuguesa e se eles abordavam o gráfico como gênero textual. Constatamos que o gráfico, quando utilizado, servia de referência para situar uma informação ou responder questionamentos do tipo: “Todos os resultados obtidos com a pesquisa foram apresentados?”; “O gráfico produzido é de coluna ou de barras?”; “O gráfico apresenta título?”; O título resume ou dá uma ideia sobre o que se trata?”. O trabalho com a leitura de imagens, muitas vezes, fundamenta-se na observação de alguns elementos em detrimento de outros, ou seja, o texto verbal adquire um *status* de maior valor em relação à imagem, atribuindo, assim, uma interpretação aparentemente subjetiva.

Nesse sentido, sob a perspectiva de signo motivado da Semiótica Social os dois níveis – verbal e não verbal –, deveriam apresentar o mesmo status para a produção de sentido e significado na construção textual, como muito bem descreve Paiva (2009, p. 203): “o signo – visual ou verbal – pode ser analisado dividindo-se em unidades e seguem uma motivação ao serem organizados pelo autor do texto ao construir seu discurso.” De acordo com a Gramática do Design Visual, os signos visuais são organizados pela motivação do autor, como se este os estivesse organizando em uma sintaxe, como o modo verbal.

Parte-se do pressuposto de que os gráficos constituem um gênero textual que apresenta em sua formação características específicas e uma certa prototipicidade exigidas para a sua composição. A teoria da multimodalidade desenvolvida por Kress e van Leuween (2006), nos termos da Gramática do Design Visual, considera o texto partindo da premissa de que o visual e outros modos semióticos não são apresentados eventualmente, ou seja, a formação do texto segue determinados propósitos

comunicativos averiguados em sua formação. Sendo assim, podemos afirmar que o recurso da multimodalidade proporciona uma análise mais minuciosa, atentando-se aos detalhes do texto, direciona o leitor/produtor a reconhecer o potencial comunicativo estabelecido entre o visual e o verbal, entre a correlação da parte/todo.

Dessa maneira, apresentamos o gráfico para os alunos envolvidos neste trabalho, mostrando os aspectos de valor informacional atribuídos a cada elemento contido na imagem, a relação de um elemento com o outro e observando a posição que ocupavam no texto analisado. Esses valores foram elencados, a princípio, considerando-se a leitura ocidental, cuja orientação se faz da esquerda para a direita. No caso de imagens, percebemos que a leitura pode ser realizada de maneira multilinear – de baixo para cima, da esquerda para a direita, da direita para a esquerda, de cima para baixo, de maneira circular – utilizando as informações verbais e não verbais. Consideramos os elementos colocados à esquerda, seguindo uma linha horizontal, representativos da informação dada, e os elementos da direita representando o novo (DADO/NOVO). Constatamos, nos gráficos analisados, a tendência da informação verbal (palavras, frases, fonte) manifestar-se mais do lado esquerdo do gráfico, sendo esta a informação dada comum para o leitor, mas direcionando-o para novas informações disponibilizadas na imagem, servindo, assim, como vetores para direcionar o leitor. Segundo Kress e van Leeuwen (1998), as estruturas representacionais são ideológicas, pois as informações são apresentadas com um “pensamento” dotado de status e valor diante do leitor. Apesar de considerarmos de extrema relevância os aspectos multimodais, nos atemos a essas noções (DADO/NOVO), pois o intuito foi apresentar alguns recursos multimodais desconhecidos pelo público-alvo desta pesquisa e tão necessários para o estabelecimento da coerência na interpretação de texto.

Na apresentação do gráfico, que divulga dados sobre “a preferência de leitura dos brasileiros”, vários elementos multimodais são materializados no texto. A análise do gráfico foi considerada sob o ponto de vista das três metafunções defendidas por Halliday (1985), sendo divididas da seguinte maneira:

1. Metafunção ideacional: a representação das barras no gráfico, os traços marcadores de níveis de localização da informação dada;
2. Metafunção interpessoal: as relações de ideias do leitor se concretizam através dos elementos numéricos expostos;
3. Metafunção textual: a coerência estabelecida entre o título, os números representativos de porcentagem, as imagens, legenda, fonte, cores, a disposição desses elementos na imagem do gráfico.

A significação adquirida na leitura do gráfico encontra-se articulada à motivação de quem o produz e ao propósito comunicativo atribuído ao texto. Percebe-se, nesse sentido, que as escolhas textuais e multimodais são organizadas intencionalmente e que não dissociam do objetivo proposto na construção de sentido. As porcentagens numéricas são representativas para associar a imagem ao contexto sociocultural, apresentando informações que enfatizam a pesquisa realizada sobre o assunto exposto – leitura – e ainda tem a função de conferir maior credibilidade ao

texto. Essa estratégia direciona o leitor a aceitar a informação dada como verdade inquestionável. É nesse momento que a intenção comunicativa se estabelece, a interação entre informação dada e conhecimento de mundo se correlacionam.

Torna-se fundamental observar que as competências leitoras são contempladas, de acordo com a BNCC (2011), no Eixo Leitura, pelas práticas de leitura presentes dentro da sala de aula, com a finalidade de formar leitores e produtores de textos aptos para o manejo claro e definitivo de diversos gêneros textuais. Nessa direção, a BNCC (2017, p. 69-70) orienta:

Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação [...]. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão [...].

As práticas leitoras são essenciais para aquisição da competência, mas elas só são efetivadas na interação do leitor/texto, no caso do gênero *gráfico* é entre leitor/texto-verbal/imagem que se cria a intenção enunciativa. Tomemos como exemplo dessas representações as cores utilizadas no gráfico *O que os brasileiros estão lendo*, em que se atribuiu sentido levando em conta a ideia que se quer destacar, considerando para isso os aspectos mais evidentes associados às cores mais fortes (o título e a quantidade em milhões representadas no gráfico). Dessa forma, a utilização de tons diferentes desperta no leitor uma atenção maior para as informações contidas nessas partes.

Segundo Kress e van Leeuwen (2001), as cores funcionam como um dispositivo semiótico formal capaz de representar ideias, atitudes, ressaltar informações e estabelecer coerência e coesão nos textos, ou seja, carregam significados ideacionais, interpessoais e textuais. Para Kress e van Leeuwen (2002), qualquer instância específica de uma cor pode ser analisada como uma combinação de valores específicos dentro de uma cadeia de escalas que vão desde os tons claros aos tons escuros, escala de saturação, modulação, diferenciação, luminosidade etc., convergindo para um complexo de composição de significados potenciais. Podemos observar essa ocorrência no gráfico apresentado nesse estudo.

Nota-se que os elementos analisados são distribuídos de forma organizada. Logo no início, o título foi utilizado em posição central e destacado com a cor vermelha, considerada cor de destaque para chamar a atenção do leitor para o assunto abordado. Na linha horizontal, podemos destacar que a informação dada adquire um status de maior relevância para atingir a intenção comunicativa: informar ao leitor os suportes textuais mais procurados pelo leitor entrevistado.

Observa-se que os estudos dos aspectos multimodais são fundamentais para que os elementos constitutivos do gráfico sejam evidenciados e explorados para que a construção de sentidos se efetive. Esses elementos se manifestam de forma intencional, tornando, assim, essenciais para o estabelecimento da comunicação. É importante

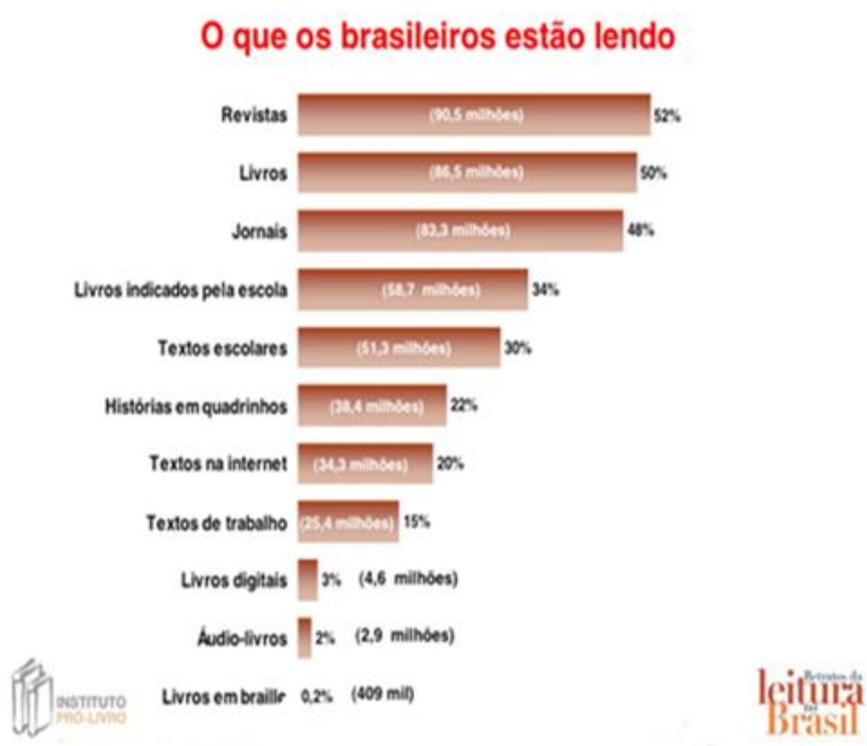
ressaltar que o conceito de texto é ampliado a partir das análises realizadas nas mais diversas situações comunicativas e nos mais diversos gêneros emergentes no dia a dia.

As referências teóricas relacionadas à multimodalidade corroboraram a premissa de esclarecermos o gráfico como gênero típico multifuncional-modal apresentando peculiaridades próprias que a sua composição requer. Além de o gráfico ser constituído de vários recursos multimodais, o leitor/produtor desse gênero, para atingir a competência leitora-comunicativa, precisa associar um sistema de habilidades e informações, relacioná-lo ao conhecimento de mundo, processá-lo e materializá-lo. E ainda relacionar essa associação às várias funções que esse gênero se dispõe: apresentar uma informação, resumir um assunto, destacar um assunto em detrimento de outros, reforçar um assunto exposto, ilustrar o texto, dentre outros.

5 Análise do gráfico “O que os brasileiros estão lendo”

Propomos, neste trabalho, apresentar a análise do gráfico *O que os brasileiros estão lendo*³, à luz da Teoria da Estrutura Retórica, conforme Mann e Thompson (1983) e Mann e Thompson (1988), e das operações de retextualização propostas por Marcuschi (2008). Primeiramente, mostramos o gráfico selecionado, segmentado em unidades de análise, a partir da Teoria da Estrutura Retórica.

Figura 3 – Gráfico *O que os brasileiros estão lendo*



Fonte: Instituto Pró-Livro, Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 2008.

³ A análise do gráfico faz parte da Tese de Doutorado – *Retextualização do gênero gráfico: uma análise à luz da Teoria da Estrutura Retórica (RST)*, de autoria de Carmen Starling Berganini Grijó, 2018. UFMG.

Para a segmentação do gráfico *O que os brasileiros estão lendo*, foram consideradas como unidades de análise todas as informações veiculadas pelo gráfico em questão, como descritas a seguir.

1. O que os brasileiros estão lendo

2. Revistas



4. 52%

5. Livros



7. 50%

8. Jornais



10. 48%

11. Livros indicados pela escola



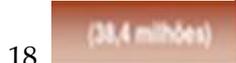
13. 34%

14. Textos escolares



16. 30%

17. Histórias em quadrinhos



19. 22%

20. Textos na Internet



22. 20%

23. Textos de trabalho



25. 15%

26. Livros digitais



28. 3%

29. Áudio-livros



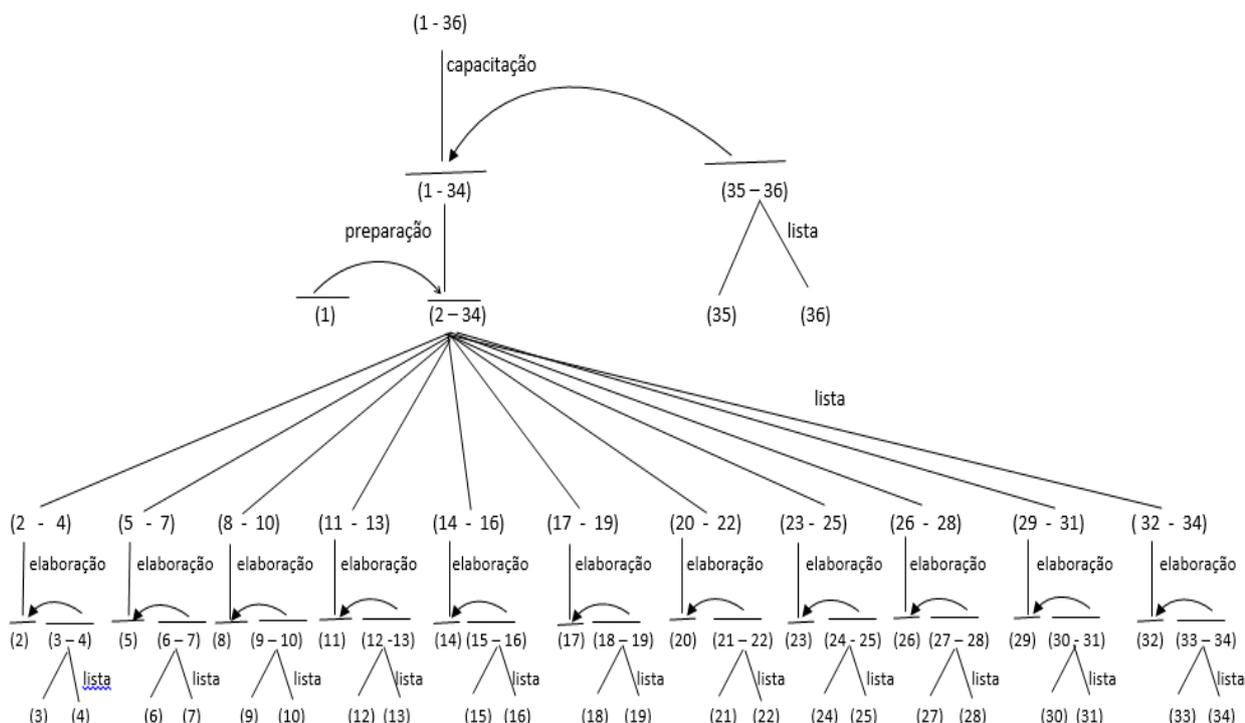
31. 2%

32. Livros em Braille

- 33. 0,2%
- 34. 409 mil
- 35. Instituto Pró-Livro
- 36. Retratos da Leitura no Brasil

Para melhor visualização e compreensão da análise aqui proposta, demonstramos o diagrama arbóreo da estrutura retórica do gráfico *O que os brasileiros estão lendo*.

Figura 4 – Diagrama arbóreo da estrutura retórica do gráfico *O que os brasileiros estão lendo*



Fonte: Elaborado pelas autoras, 2019.

Conforme demonstrado na Figura 4, o gráfico *O que os brasileiros estão lendo*, analisado a partir da Teoria da Estrutura Retórica, apresentou 36 unidades de informação, doravante denominadas UI, que foram segmentadas em porções menores. Foi identificada a porção (1 - 34), na função de núcleo, constituída pelo título e todo o gráfico, e a fonte, UI (35 - 36), no papel de satélite, sendo plausível afirmar que emerge entre elas a relação núcleo-satélite de *capacitação*, visto que esta possibilita ao leitor realizar a ação indicada no núcleo, identificando a fonte. A porção (35 - 36) foi segmentada em duas unidades de informação, em uma relação multinuclear de *lista*, caracterizada por Mann & Thompson (1983) como aquela que apresenta um elemento comparável a outros. Assim a UI (35) é materializada pelo “Instituto Pró-Livro” e a UI (36) por “Retratos da leitura no Brasil”.

Prosseguindo o estudo, propomos a análise da porção constituída pelas UI (1 - 34) que foi segmentada em duas outras porções menores, ou seja, na UI (1), título, no

papel de satélite, e o núcleo, formado pelas UI (2 - 34), de forma que emerge entre elas a relação de *preparação*, justificada pelo fato de o satélite deixar o leitor mais preparado ou convidado a se inteirar do conteúdo do núcleo. Por outro lado, a porção constituída pelas UI (2 - 34), foi dividida em onze unidades de informação, em uma relação multinuclear de *lista*, formada pelos núcleos (2 - 4), (5 - 7), (8 - 10), (11 - 13), (14 - 16), (17 - 19), (20 - 22), (23 - 25), (26 - 28), (29 - 31) e (32 - 34), enumerando os itens que foram considerados para se obterem os dados.

Conforme demonstrado na Figura 4, cada uma dessas unidades de informação foi, ainda, segmentada em uma relação núcleo-satélite, de forma que a primeira unidade de informação, ou seja, a da esquerda de cada porção, exerce a função de núcleo e as duas outras, juntas, a função de satélite, sendo plausível identificar entre elas a relação retórica de *elaboração*, uma vez que elas acrescentam dados ao núcleo. Esses dados são materializados em uma relação de *lista* em todas as porções que compõem o gráfico. Dessa forma, a UI (2 - 4) apresenta o item “Revista”, sendo (2) como núcleo e as UI (3 - 4) na função de satélite, trazendo dados complementares, sendo 90,5 milhões de leitores, representando 52% do total de brasileiros entrevistados.

Nessa mesma direção, são analisados os outros dados, conforme demonstrado a seguir. A UI (5 - 7), segmentada em (5) como núcleo e o satélite (6 - 7), representa o segundo item avaliado: “Livros”. Assim, o satélite acrescenta dados ao núcleo, ao informar, em (6), que 86,5 milhões de pessoas leem livros, equivalendo a 50% de leitores, situados na UI (7). A porção (8 - 10) cita a preferência para os “Jornais” e informa que 83,3 milhões de leitores apresentam essa preferência, correspondendo à porcentagem de 48%.

O quarto item pesquisado, equivalendo à porção (11 - 13), são os “Livros indicados pela escola” no papel de N, explicitado pelos satélites (9 - 10), e cita o total de 58,7 milhões de leitores, equivalendo a 34%. A porção (14 - 16) prioriza a indicação dos “Textos escolares”, ao apresentar o núcleo (14) e (15 - 16) na condição de satélite, informando, na UI (15), que 51,3 milhões de pessoas têm esta preferência, o que equivale a 30% dos leitores, indicados na UI (16). A porção (17 - 19) trata do item “História em quadrinhos”, sendo (17) o núcleo, elaborado pelos satélites (18) e (19), e indica uma porcentagem de 38,4 milhões, equivalente a 22% de pessoas. Já a porção (20 - 21) trata dos “Textos na internet”, na qual o núcleo na UI (20), acrescido dos satélites (21) e (22), informam que 34,3 milhões de leitores têm essa preferência, o que equivale a 20% do total.

A porção seguinte, (23 - 25), refere-se aos “Textos de trabalho”, formada pelo núcleo (23), e pelos satélites (24) e (25), relatam que 25,4 milhões de leitores priorizam textos de trabalho, equivalendo a 15% do total. Prosseguindo a análise, é identificada a porção (26 - 28) referente aos “Livros digitais”, formada pelo núcleo (26), detalhado pelos satélites (27) e (28), esclarecem que 3% de leitores têm o hábito de ler livros digitais, o que representa 4,6 milhões de pessoas. A porção (29 - 31) demonstra a preferência dos leitores por “Áudio-livros” e é formada pelo núcleo (29), detalhado pelos satélites (30) e (31), representando 2% dos entrevistados, equivalendo a 2,9 milhões de pessoas.

Na conclusão da análise do gráfico *O que os brasileiros estão lendo*, é identificada a porção (32 - 34), cujo item pesquisado se refere aos “Livros em braile”. Nessa porção de

texto a UI (32) indica o núcleo – Livros em braile – e os satélites (33) e (34) acrescentam dados complementares a N, sendo 0,2% de leitores, equivalendo a 409 pessoas do total de leitores ouvidos na pesquisa.

Para finalizar a análise do gráfico *O que os brasileiros estão lendo*, à luz da RST, apresentamos a Tabela 1:

Tabela 1 – Ocorrência das relações retóricas no gráfico *O que os brasileiros estão lendo*

Tipo da relação	Nome da relação	Ocorrência
núcleo-satélite	capacitação	1
	elaboração	11
	preparação	1
multinuclear	lista	13
Total	4	26

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

Quanto ao aspecto da multimodalidade, percebe-se, na análise do gráfico *O que os brasileiros estão lendo*, que as barras em horizontal, na cor vermelha, além de indicarem o número de pessoas ouvidas na pesquisa, assumem um papel de suma importância para a leitura e compreensão leitora. Como representado na Figura 4, as barras e a cor direcionam o foco da leitura para o centro do gráfico, de forma que o DADO (os itens pesquisados) se posicionam do lado esquerdo. Por outro lado, as informações advindas dos itens selecionados resultam no NOVO (as porcentagens), localizadas do lado direito do gráfico.

Conclui-se, pois, que a multimodalidade é um aspecto que muito contribui para a construção da compreensão leitora dos alunos.

6 Análise da retextualização do gráfico “O que os brasileiros estão lendo”

Texto: R F - GTDC⁴

Leitores no Brasil

O ato de ler hoje em dia tem diminuído entre as pessoas, principalmente entre as camadas mais baixas. No entanto, muitos brasileiros continuam lendo, mesmo que não mantenham isto como hábito. Sendo assim, o que realmente os brasileiros estão lendo?

Isso pode ser respondido através de dados apresentados por uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, a qual constatou que tipo de leitura tem interessado mais aos brasileiros e um fator relevante de o livro ter sido uma das escolhas preferidas.

Segundo esse instituto, as revistas de modo geral, são as principais buscas para leitura, sendo lidas por 52% da população entrevistada. Os livros vêm logo em seguida, totalizando 50% dos leitores pesquisados. Os jornais aparecem em terceiro lugar, perfazendo os 48%.

⁴ R F GTDC: R (Retextualização); F (Feminino); GTDC (Gênero Texto de Divulgação Científica).

Pelos dados da pesquisa, pode-se perceber que a maior parte dos brasileiros procuram categorias de leituras mais rápidas e dinâmicas, visto que revistas e jornais possuem um volume de textos menor do que os tradicionais livros. Além disso, as revistas possuem, em sua maioria, assuntos do cotidiano, diversificados e abordam o uso de imagens, um fator que pode ser contribuinte para tornar a leitura mais atraente e prazerosa, podendo assim, atingir um público diferenciado.

6.1 Análise à luz da RST

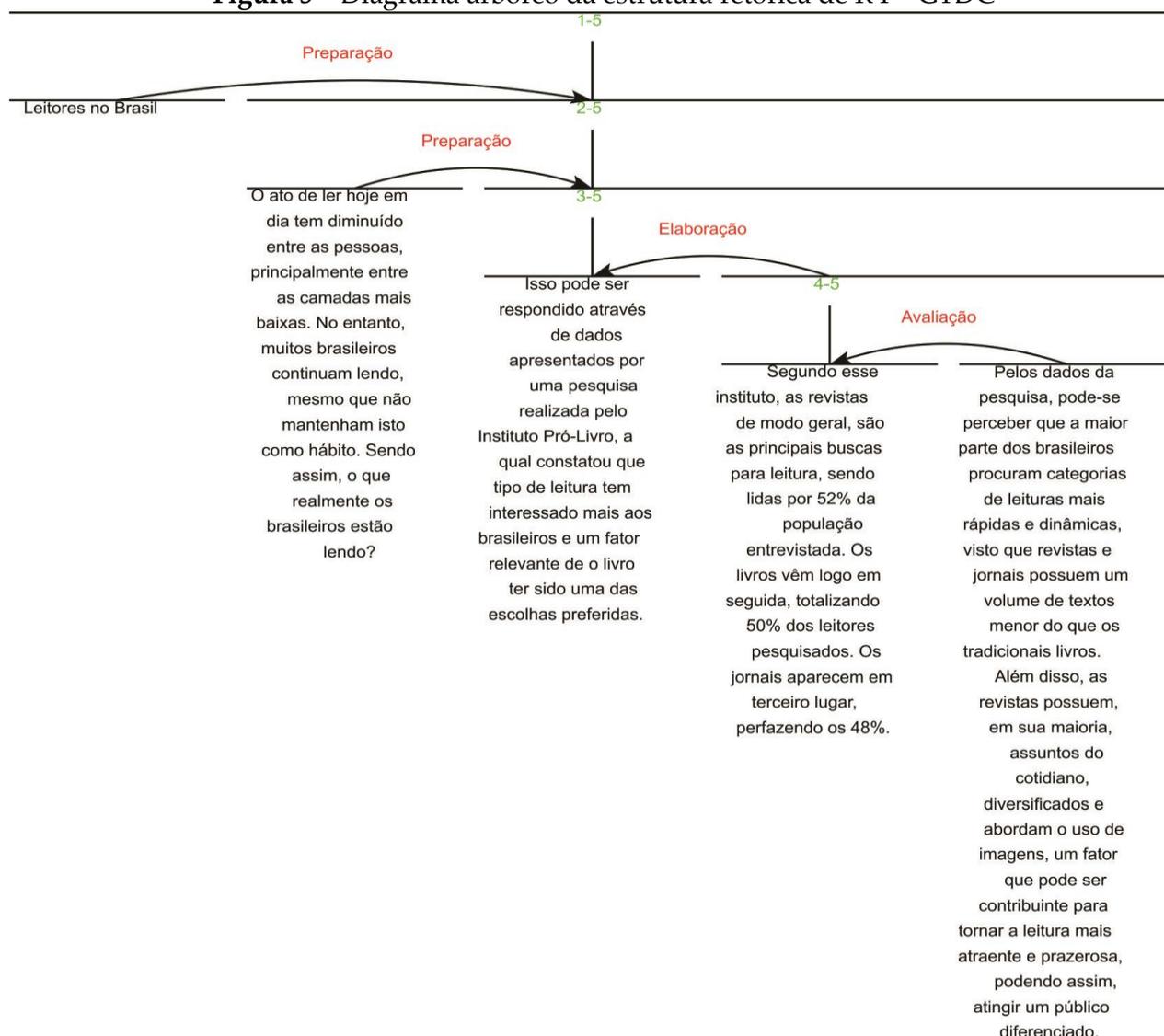
O texto R F - GTDC foi dividido em unidades de informação, demonstradas a seguir:

1. Leitores no Brasil
2. O ato de ler hoje em dia tem diminuído entre as pessoas, principalmente entre as camadas mais baixas. No entanto, muitos brasileiros continuam lendo, mesmo que não mantenham isto como hábito. Sendo assim, o que realmente os brasileiros estão lendo?
3. Isso pode ser respondido através de dados apresentados por uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, a qual constatou que tipo de leitura tem interessado mais aos brasileiros e um fator relevante de o livro ter sido uma das escolhas preferidas.
4. Segundo esse instituto, as revistas de modo geral, são as principais buscas para leitura, sendo lidas por 52% da população entrevistada. Os livros vêm logo em seguida, totalizando 50% dos leitores pesquisados. Os jornais aparecem em terceiro lugar, perfazendo os 48%.
5. Pelos dados da pesquisa, pode-se perceber que a maior parte dos brasileiros procuram categorias de leituras mais rápidas e dinâmicas, visto que revistas e jornais possuem um volume de textos menor do que os tradicionais livros. Além disso, as revistas possuem, em sua maioria, assuntos do cotidiano, diversificados e abordam o uso de imagens, um fator que pode ser contribuinte para tornar a leitura mais atraente e prazerosa, podendo assim, atingir um público diferenciado.

Como realizado anteriormente, em um primeiro momento, a análise dos dados teve como norte a Teoria da Estrutura Retórica e o processo de retextualização centrado nas operações de retextualização, defendidas por Marcuschi (2008).

Antes de iniciar a descrição textual, à luz da RST, demonstramos, na Figura 5, o diagrama arbóreo da estrutura retórica de R F - GTDC.

Figura 5 – Diagrama arbóreo da estrutura retórica de R F - GTDC



Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

A análise de R F - GTDC, à luz da RST, nos aponta cinco unidades de informação. A UI (1), título, é satélite da UI (2 - 5), núcleo, e emerge, entre elas, como em outras análises, a relação retórica de *preparação*, pois o leitor é convidado a ter conhecimento do assunto referente aos leitores no Brasil.

A porção (2 - 5) foi segmentado em UI (2), satélite, e UIs (3 - 5), núcleo, e é plausível anunciar a emergência da relação núcleo-satélite de *preparação*, justificada pelo fato de, na UI (1), serem apontadas duas informações: na primeira, aborda-se a diminuição do hábito de leitura entre as pessoas e, na segunda, pode-se verificar um contraste a esta questão, no momento em que se verifica a existência de muitos brasileiros praticantes da leitura, embora não seja um hábito. Essas duas informações são seguidas de uma interrogação: “Sendo assim, o que realmente os brasileiros estão lendo?”, o que justifica a relação de *preparação*, pois o leitor se sente motivado a se inteirar da resposta.

A resposta à questão levantada na UI (2) é materializada na porção (3 - 5), que foi segmentada nas UI (3) e (4 - 5). Assim, a UI (3), núcleo, se encarrega de expor a resposta mediante a voz de autoridade, fundamentada numa pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro. Os dados que confirmariam a asserção relatada na UI (3) são edificados no satélite (4 - 5), o que justifica a emergência da relação de *elaboração* entre elas. Dessa forma, a UI (4 - 5) foi segmentada na UI (4) e (5), e é plausível indicar a emergência da relação de *avaliação* entre elas, já que, na UI (4), núcleo, são relatadas as preferências com as referidas porcentagens da leitura de revistas, livros e jornais. No satélite, UI (5), ao voltar para o leitor, o produtor do texto aponta argumentos que buscam retratar o seu posicionamento, ou seja, um julgamento, a partir dos dados advindos da pesquisa do Instituto Pró-Livro, para justificar a preferência por leituras mais rápidas e dinâmicas, tornando-a mais prazerosa e, ao mesmo tempo, amplia o número de leitores.

Para visualizar a ocorrência das relações retóricas em R F - GTDC, segue a Tabela 2.

Tabela 2 – Ocorrência das relações retóricas em R F – GTDC

Tipo da relação	Nome da relação	Ocorrência
núcleo-satélite	avaliação	1
	elaboração	1
	preparação	2
Total	3	4

Fonte: Elaborada pelas autoras, 2019.

6.2 Análise das operações de retextualização

A seguir, a análise da retextualização do aluno, considerando como texto-base a Figura 3 – Gráfico *O que os brasileiros estão lendo* e o texto de divulgação científica como texto-alvo. Os gráficos são recursos utilizados para representar um fenômeno que possa ser mensurado, quantificado ou ilustrado de forma mais ou menos lógica. Assim como os mapas indicam uma representação espacial de um determinado acontecimento ou lugar, os gráficos apontam uma dimensão estatística sobre um determinado fato.

Por esse motivo, interpretar corretamente os gráficos disponibilizados em textos, notícias, entre outras situações, é de suma importância para compreender determinados fenômenos. Eles, geralmente, comparam informações qualitativas e quantitativas, podendo envolver também o tempo e o espaço. No caso deste trabalho, o que se observa é como o aluno realizou a retextualização do gráfico para texto de divulgação científica.

Quadro 1 – Operação de *eliminação*

Texto-base: Gráfico	Texto-alvo: Texto de divulgação científica
O que os brasileiros estão lendo	Leitores no Brasil

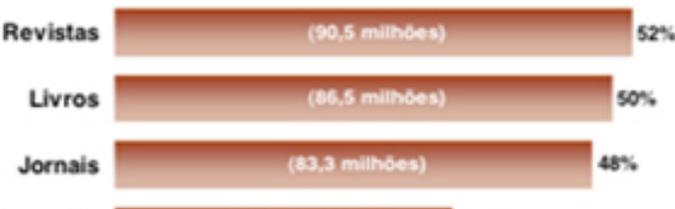
Observando o início do texto, podemos verificar que o aluno coloca título, o que pode ser interpretado como indicativo de que, nas práticas escolares, os textos escritos devem ser encabeçados por um título; ou pode demonstrar que conhece a função semântica desse componente, que indica a temática a ser abordada. Através de uma nova opção na estrutura sintática, ele realiza a estratégia de reconstrução em função da escrita. Na retextualização, a expressão “Leitores no Brasil” surge com uma força mais expressiva do que no texto-base. Essa operação apresenta certa neutralização na transformação dos enunciados. Há uma reordenação de elementos de um enunciado que passam para o próximo; também houve a operação de *eliminação* (de conteúdo e de forma).

Quadro 2 – Operações de *eliminação* e de *oposição*

Texto-base Gráfico	Texto-alvo Texto de divulgação científica																																				
<p>O que os brasileiros estão lendo</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Material</th> <th>Quantidade (milhões)</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Revistas</td> <td>90,5</td> <td>52%</td> </tr> <tr> <td>Livros</td> <td>86,5</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Jornais</td> <td>83,3</td> <td>48%</td> </tr> <tr> <td>Livros indicados pela escola</td> <td>58,7</td> <td>34%</td> </tr> <tr> <td>Textos escolares</td> <td>51,3</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>Histórias em quadrinhos</td> <td>38,4</td> <td>22%</td> </tr> <tr> <td>Textos na internet</td> <td>34,3</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Textos de trabalho</td> <td>25,4</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>Livros digitais</td> <td>4,6</td> <td>3%</td> </tr> <tr> <td>Áudio-livros</td> <td>2,9</td> <td>2%</td> </tr> <tr> <td>Livros em braille</td> <td>0,409</td> <td>0,2%</td> </tr> </tbody> </table>	Material	Quantidade (milhões)	Porcentagem	Revistas	90,5	52%	Livros	86,5	50%	Jornais	83,3	48%	Livros indicados pela escola	58,7	34%	Textos escolares	51,3	30%	Histórias em quadrinhos	38,4	22%	Textos na internet	34,3	20%	Textos de trabalho	25,4	15%	Livros digitais	4,6	3%	Áudio-livros	2,9	2%	Livros em braille	0,409	0,2%	<p>O ato de ler hoje em dia tem diminuído entre as pessoas, principalmente entre as camadas mais baixas. No entanto, muitos brasileiros continuam lendo, mesmo que não mantenham isto como hábito. Sendo assim, o que realmente os brasileiros estão lendo?</p>
Material	Quantidade (milhões)	Porcentagem																																			
Revistas	90,5	52%																																			
Livros	86,5	50%																																			
Jornais	83,3	48%																																			
Livros indicados pela escola	58,7	34%																																			
Textos escolares	51,3	30%																																			
Histórias em quadrinhos	38,4	22%																																			
Textos na internet	34,3	20%																																			
Textos de trabalho	25,4	15%																																			
Livros digitais	4,6	3%																																			
Áudio-livros	2,9	2%																																			
Livros em braille	0,409	0,2%																																			

Nesse trecho, o aluno retextualiza o título, emitindo sua opinião ao observar o gráfico em sua totalidade: “O ato de ler hoje em dia tem diminuído entre as pessoas, principalmente entre as camadas mais baixas”, sugerindo uma operação de *apresentação*. Em seguida, ele realiza uma operação de *oposição* ao que foi falado anteriormente mostrando que muitos brasileiros continuam lendo e apresenta a conclusão de que essa prática não é um hábito. “No entanto, muitos brasileiros continuam lendo, mesmo que não mantenham isto como hábito.” Logo após, ele faz uma pergunta de caráter conclusivo, mas que não está relacionada ao que foi dito anteriormente, ao iniciar com a expressão “Sendo assim ...”. Nesse momento, ele levanta outra questão: “Sendo assim, o que realmente os brasileiros estão lendo?”, pois específica, através de mecanismos de expansão, o que está contido na primeira parte textual.

Quadro 3 – Operação de *conclusão* e relação de *reformulação*

Texto-base Gráfico	Texto-alvo Texto de divulgação científica												
 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de mídia</th> <th>Leitores (milhões)</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Revistas</td> <td>90,5</td> <td>52%</td> </tr> <tr> <td>Livros</td> <td>86,5</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Jornais</td> <td>83,3</td> <td>48%</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de mídia	Leitores (milhões)	Porcentagem	Revistas	90,5	52%	Livros	86,5	50%	Jornais	83,3	48%	<p>Isso pode ser respondido através de dados apresentados por uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, a qual constatou que tipo de leitura tem interessado mais aos brasileiros e um fator relevante de o livro ter sido uma das escolhas preferidas.</p>
Tipo de mídia	Leitores (milhões)	Porcentagem											
Revistas	90,5	52%											
Livros	86,5	50%											
Jornais	83,3	48%											

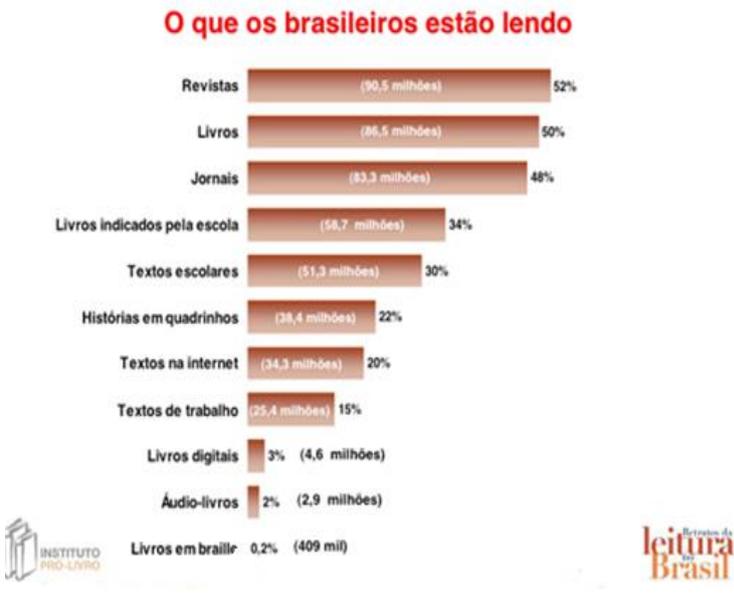
A partir desse questionamento, o aluno mantém a coerência do texto ao observar que essa resposta está nos dados de uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro, o que demonstra que o aluno se apoia, quase que exclusivamente, no texto-fonte para explicar os dados que apresenta. Ele cita a fonte e faz a sua constatação (*conclusão*) de que o livro é uma das escolhas que mais têm interessado aos brasileiros. Ao dar continuidade ao texto, o estudante mantém como referência o texto-base no qual ele está buscando os dados e cita o fato de que as revistas são as mais procuradas pelos leitores, apresentando um grau de informatividade ao seu texto, que é um dos fatos mais relevantes do gráfico, além de mostrar os dados estatísticos que provam a relevância da informação dada, emergindo, aqui, a relação de *reformulação*, objetivando explicitude.

Quadro 4 – Relação de *sequência*

Texto-base Gráfico	Texto-alvo Texto de divulgação científica												
 <table border="1"> <thead> <tr> <th>Tipo de mídia</th> <th>Leitores (milhões)</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Revistas</td> <td>90,5</td> <td>52%</td> </tr> <tr> <td>Livros</td> <td>86,5</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Jornais</td> <td>83,3</td> <td>48%</td> </tr> </tbody> </table>	Tipo de mídia	Leitores (milhões)	Porcentagem	Revistas	90,5	52%	Livros	86,5	50%	Jornais	83,3	48%	<p>Segundo esse instituto, as revistas de modo geral, são as principais buscas para leitura, sendo lidas por 52% da população entrevistada. Os livros vêm logo em seguida, totalizando 50% dos leitores pesquisados. Os jornais aparecem em terceiro lugar, perfazendo os 48%.</p>
Tipo de mídia	Leitores (milhões)	Porcentagem											
Revistas	90,5	52%											
Livros	86,5	50%											
Jornais	83,3	48%											

Em seguida, sem perder o eixo temático do texto, o aluno cita os livros que aparecem em segundo lugar na pesquisa e os jornais que estão em terceiro, emergindo, assim, uma relação de *sequência*, linear aos fatos. Ao apresentar essas informações, ele dá prosseguimento ao texto.

Quadro 5 – Relação de *elaboração*

Texto-base Gráfico	Texto-alvo Texto de divulgação científica																																				
 <p>O que os brasileiros estão lendo</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Categoria</th> <th>Volume (milhões)</th> <th>Porcentagem</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Revistas</td> <td>90,5</td> <td>52%</td> </tr> <tr> <td>Livros</td> <td>86,5</td> <td>50%</td> </tr> <tr> <td>Jornais</td> <td>83,3</td> <td>48%</td> </tr> <tr> <td>Livros indicados pela escola</td> <td>58,7</td> <td>34%</td> </tr> <tr> <td>Textos escolares</td> <td>51,3</td> <td>30%</td> </tr> <tr> <td>Histórias em quadrinhos</td> <td>38,4</td> <td>22%</td> </tr> <tr> <td>Textos na internet</td> <td>34,3</td> <td>20%</td> </tr> <tr> <td>Textos de trabalho</td> <td>25,4</td> <td>15%</td> </tr> <tr> <td>Livros digitais</td> <td>3% (4,6 milhões)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Audio-livros</td> <td>2% (2,9 milhões)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Livros em braille</td> <td>0,2% (409 mil)</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Categoria	Volume (milhões)	Porcentagem	Revistas	90,5	52%	Livros	86,5	50%	Jornais	83,3	48%	Livros indicados pela escola	58,7	34%	Textos escolares	51,3	30%	Histórias em quadrinhos	38,4	22%	Textos na internet	34,3	20%	Textos de trabalho	25,4	15%	Livros digitais	3% (4,6 milhões)		Audio-livros	2% (2,9 milhões)		Livros em braille	0,2% (409 mil)		<p>Pelos dados da pesquisa, pode-se perceber que a maior parte dos brasileiros procuram categorias de leituras mais rápidas e dinâmicas, visto que revistas e jornais possuem um volume de textos menor do que os tradicionais livros. Além disso, as revistas possuem, em sua maioria, assuntos do cotidiano, diversificados e abordam o uso de imagens, um fator que pode ser contribuinte para tornar a leitura mais atraente e prazerosa, podendo assim, atingir um público diferenciado.</p>
Categoria	Volume (milhões)	Porcentagem																																			
Revistas	90,5	52%																																			
Livros	86,5	50%																																			
Jornais	83,3	48%																																			
Livros indicados pela escola	58,7	34%																																			
Textos escolares	51,3	30%																																			
Histórias em quadrinhos	38,4	22%																																			
Textos na internet	34,3	20%																																			
Textos de trabalho	25,4	15%																																			
Livros digitais	3% (4,6 milhões)																																				
Audio-livros	2% (2,9 milhões)																																				
Livros em braille	0,2% (409 mil)																																				

Na sequência, o aluno, de maneira coerente, realiza outra conclusão, ao dizer “Pelos dados da pesquisa, pode-se perceber que a maior parte dos brasileiros procuram categorias de leituras mais rápidas e dinâmicas, visto que revistas e jornais possuem um volume de textos menor do que os tradicionais livros”. Em seguida, adiciona mais um dado conclusivo ao seu texto, ao iniciar a frase com uma expressão que dá a ideia de adição: “Além disso”, surgindo a relação de *elaboração*. Nessa frase, a fim de finalizar o seu texto, o estudante retoma o dado de que as revistas são as mais lidas, concluindo que essa escolha é devido ao fato de nas revistas constarem assuntos do cotidiano e de haver nelas imagens: “Além disso, as revistas possuem, em sua maioria, assuntos do cotidiano, diversificados e abordam o uso de imagens, um fator que pode ser contribuinte para tornar a leitura mais atraente e prazerosa, podendo assim, atingir um público diferenciado”. Logo após, o aluno complementa a ideia com uma opinião pessoal ao fazer uso dos adjetivos “atraente e prazerosa” como uma justificativa para as revistas serem as mais lidas entre os brasileiros; mais uma vez a relação de *elaboração* aparece como uma estratégia de explicitude.

Considerações finais

A análise dos dois gêneros – *gráfico* e texto de divulgação científica (GTDC) – mediante a RST apresentou, no gráfico, a reincidência de relações retóricas, sendo uma ocorrência de *apresentação*, uma de *capacitação*, duas de *elaboração* e duas de *lista*. Já na retextualização, foram registradas uma ocorrência da relação retórica de *apresentação* e de *antítese*, duas ocorrências de *elaboração* e duas de *lista*.

Quanto às operações de retextualização, foram identificadas a operação de *eliminação* (de conteúdo e forma), operação de *apresentação*, operação de *oposição*, operação de *conclusão* e relação de *elaboração*. Essas operações indicam a construção da coerência entre as partes dos gêneros analisados.

Em consonância com os pressupostos teóricos da Teoria da Estrutura Retórica, conforme postulam Mann e Thompson (1983), Mann e Thompson (1988), e das Operações de Retextualização, propostas por Marcuschi (2008) e Dell’Isola (2007), entendemos que há uma certa harmonia entre elas. Assim, no que se refere à RST, verificamos que as unidades de informação identificadas, tanto nos gráficos quanto nas retextualizações, nos conduziram à identificação da organização textual dos gêneros analisados, com foco na intenção comunicativa do produtor do texto. Na mesma direção, por meio da segmentação do gráfico e da retextualização, foi possível verificar as operações textuais-discursivas utilizadas pelo produtor, também com finalidade de produzir um texto que manifestasse seu propósito comunicativo.

Como já mencionado neste trabalho, a prática da leitura e da produção de gráficos ainda não adquiriu valor representativo como o atribuído ao texto verbal. De acordo com a Gramática do Design Visual, os elementos visuais ou signos são organizados pelo autor da mesma forma como se organizam as frases e os parágrafos (no modo verbal). Dessa maneira, um fato nos leva a questionar a orientação da BNCC (2017, p. 149-150), nas Práticas de linguagem, quanto à leitura, à “relação do verbal com outras semioses” e quanto à escrita, às “estratégias de escrita”, direcionadas à multimodalidade, uma vez que sinaliza ser um recurso importante para a interpretação e até mesmo produção de textos. Todavia, ao observar as avaliações e concursos realizados como, por exemplo, o ENEM, identificamos a ocorrência de gráficos sem os devidos recursos semióticos, como as cores tão necessárias para estabelecer sentido às informações.

Constatamos que a multimodalidade é um recurso eficiente para facilitar o entendimento das relações de sentido apresentadas no gênero *gráfico* e que a noção de DADO/NOVO constitui um excelente recurso para ajudar nas práticas de produção e leitura de textos. Essas constatações não foram feitas baseadas apenas em informações; elas foram delineadas por reflexões que se fundamentam teoricamente.

Ainda no que concerne à multimodalidade, verificamos, ao concluir as análises, que as cores assumem um papel importante para a compreensão do conteúdo do gráfico e que elas poderiam ser consideradas como unidades de informação. Dessa forma, sinalizamos a possibilidade e, sobretudo, a relevância de ser investigada a emergência de relações retóricas entre porções textuais materializadas pelas cores e outras constituídas de textos ou de números.

Referências

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKTHIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKTHIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997, p. 277 - 287.

BEAUGRANDE, Robert-Alain. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1997.

BEZERRA, Lucicleide.; GUIMARÃES, Gilda. *Compreensão de escalas representadas em gráficos por alunos adultos pouco escolarizados*. En J. M. Contreras, G. R. Cañadas, M. M. Gea y P. Arteaga (Eds.), *Actas de las Jornadas Virtuales en Didáctica de la Estadística, Probabilidad y Combinatoria* (p 143-148). Granada, Departamento de Didáctica de la Matemática de la Universidad de Granada, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos*. Brasília/DF: Ministério de Educação e Cultura/SEB, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base (BNCC)*, 2017.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um Interacionismo Sócio-Discursivo*. São Paulo: EDUC, 1994.

CORREIA, Maria Risolina de Fátima Ribeiro; JAMAL, Angela Maria Alves Lemos. O critério da plausibilidade na identificação de relações retóricas na macroestrutura textual, a partir da RST: diferentes possibilidades de análise. In: *Anais Eletrônicos do III CIELLI – Universidade Federal de Maringá* (2014), ISSN 21776350.

DECAT, Maria Beatriz Nascimento. Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In: MARINHO, Janice Helena Chaves; SARAIVA, Maria Elizabete Fonseca. (orgs.) *Estudos da Língua em uso: da gramática ao texto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010, p. 231-262.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Retextualização de gêneros escritos*. Rio de Janeiro: Lucerna. 2007.

GRIJÓ, Carmen Starling Bergamini. *Retextualização do gênero gráfico: uma análise à luz da Teoria da Estrutura Retórica (RST)*. Tese (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (POSLIN), UFMG, Belo Horizonte, 2018.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold Publishers Ltda. 1985.

MANN, Willian; THOMPSON, Sandra. A. *Relational propositions in discourse*. California: University of Southern California: 1983, p. 3-9.

MANN, Willian; THOMPSON, Sandra.. *Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization*. 1988.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. – São Paulo : Cortez ([1998] - 2008).

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NATIVIDADE, Cláudia; PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A semiótica social e a multimodalidade. In: PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta; LIMA, Cássia Helena Pereira. *Incursões semióticas: teoria e prática de Gramática Sistemico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crícia do Discurso*. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2001.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2006.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images: the grammar of visual design*. 2.ed. London: Routledge, 2002.

KRESS, Gunther.; VAN LEEUWEN, Theo. 'Front Pages: (The Critical) Analysis of Newspaper Layout' – In: BELL, Allan, GARRETT, Peter. *Approaches to media discourse*. Blackwell; Pub place: Malden, Mass, Oxford. 1998.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. Atividades de retextualização em práticas acadêmicas: um estudo do gênero resumo. *Scripta* (PUC – MINAS), Belo Horizonte, v. 6, nº 11, p. 25-32, 2003.

PAIVA, Francis Arthuso. GRAMÁTICA DO DESIGN VISUAL: aplicação nas atividades de leitura de imagens em livro didático de Português. PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira; AZEVEDO, Adriana Maria Tenuta; LIMA, Cássia Helena Pereira. (Org.). *Incursões semióticas: teoria e prática de Gramática Sistemico Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crícia do Discurso*. Livre Expressão Editora, RJ. 1 ed. (2009).

PIMENTA, Sônia Maria de Oliveira. A semiótica social e a semiótica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, Célia M. (Org.) *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Série Estudos Linguísticos, v. 2, Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2001. p. 185-206.

VAN DIJK. Teun Adrianus. *Principles of critical discourse analyses*. Discourse & Society, 1992.

A Teoria da Estrutura Retórica (RST) e as conexões entre texto escrito e imagem: a emergência de relações retóricas entre diferentes modos semióticos

DANÚBIA ALINE SILVA SAMPAIO

Doutora em Estudos Linguísticos – Linguística Teórica e Descritiva – pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora de Linguística Aplicada da Fale/UFMG.

E-mail: danubialinesilva@yahoo.com.br



Resumo: À luz da Teoria da Estrutura Retórica (RST) – Mann e Thompson (1988); Matthiessen e Thompson (1988) e Mann *et al.* (1992) –, este artigo objetiva discutir a emergência de relações retóricas numa abordagem multimodal. São apresentadas discussões teóricas que fundamentam a aplicação da RST em trabalhos que se dedicam às relações de sentido que emergem entre textos verbais e imagens. A partir do gênero textual *capa de revista* – publicada na revista *IstoÉ*, em 2013, numa edição sobre o tema da maioria penal brasileira –, busca-se compreender as relações que se estabelecem entre as partes do arranjo textual, considerando as conexões entre diferentes modos semióticos. Percebeu-se que a RST nos possibilita não apenas apontar relações entre os elementos que compõem o arranjo textual, mas, principalmente, descrever como todas as partes desse texto se conectam umas às outras e se organizam na constituição de uma estrutura complexa.

Palavras-chave: Teoria da Estrutura Retórica. Relações Retóricas. Multimodalidade. Capa de revista.

Abstract: Based on the *Rhetorical Structure Theory* (RST) – Mann and Thompson (1988); Matthiessen and Thompson, (1988) Mann *et al.*, (1992) –, this work has as its central aim the analysis of the emergence of rhetorical relations in a multimodal approach. Theoretical discussions that underlie the application of RST in works dedicated to the relations of meaning that emerge between verbal texts and images are presented. From the textual genre *magazine cover* - published in *IstoÉ* magazine, in 2013, in an issue about Brazilian criminal age -, we seek to understand the relationships established between the parts of the textual arrangement, considering connections between different semiotic modes. The analysis shows that the RST makes it possible to describe how the parts of this genre connect to each other and organize themselves in the constitution of a complex structure.

Keywords: Rhetorical Structure Theory. Rhetorical relations. Multimodality. Magazine cover.

Considerações iniciais

Filiada ao Funcionalismo da Costa-Oeste (WCF) e à Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), a *Teoria da Estrutura Retórica* – doravante RST – é uma teoria linguística que tem como objeto de estudo a organização dos textos, identificando e caracterizando as relações que emergem entre as suas partes, conforme Mann e

Thompson (1988), Matthiessen e Thompson (1988) e Mann *et al.* (1992). Essa teoria aponta que, além do conteúdo proposicional explícito veiculado pelas orações de um texto, há proposições implícitas, denominadas proposições relacionais, as quais surgem das relações que se estabelecem a partir da combinação entre as porções do texto.

Um dos pontos de partida da RST é o princípio de que as proposições relacionais que se estabelecem no nível discursivo (nível do texto) podem se manifestar tanto na macroestrutura do texto, ajudando no estabelecimento de sua coerência, quanto na sua microestrutura, construindo-se, assim, através da combinação entre orações (MATTHIESSEN; THOMPSON, 1988).

Os conceitos de macro e microestrutura textual são esclarecidos por Van Dijk (1992, p. 50 - 51). De acordo com esse autor, a macroestrutura é “a informação semântica que fornece unidade global ao discurso”, a qual também se refere a “segmentos maiores do discurso que não podem ser simplesmente definidos em termos das condições de coerência local”. Por sua vez, a microestrutura textual se refere às “relações entre sentenças ou entre proposições, isto é, em pares, conexões lineares entre elementos numa sequência”.

O fenômeno das proposições relacionais é *combinacional*, uma vez que elas são resultantes da combinação de partes do texto. Nessa perspectiva, a proposição relacional é entendida como o significado implícito que emerge da combinação de duas porções, sejam elas orações ou porções textuais maiores (DECAT, 2010). Enquanto isso, as porções de texto, chamadas no original de *spans*, referem-se ao intervalo linear do texto, sem interrupção (MANN; THOMPSON, 1987).

Essas proposições relacionais também podem ser chamadas de *relações de coerência*, *relações discursivas* ou *relações retóricas* (TABOADA, 2006, p. 2). Tais relações emergem independentemente de qualquer marca de sua existência, tal como marcadores discursivos (qualquer conjunção, preposição, locução conjuntiva ou qualquer outro marcador que estabeleça relações entre orações ou entre partes maiores do texto), modo, tempo e aspectos verbais, significado do verbo, encaixamento sintático ou implicaturas conversacionais. (ANTONIO, 2011, 2012a; ANTONIO E ALVES, 2013; TABOADA, 2006, 2009).

É importante ressaltar que no processo de interação entre autor, texto e leitor, a emergência dessas relações entre porções maiores ou menores é essencial para o funcionamento dos vários gêneros textuais, uma vez que o entrelaçamento dessas relações de coerência contribui, significativamente, para que as diferentes partes do texto “caminhem juntas”, auxiliando escritor/leitor em seu processo de construção de sentidos.

De acordo com os estudos da RST, a manifestação das relações retóricas tem a ver com a intenção comunicativa do falante/escritor e com a avaliação que ele faz de seu interlocutor, o que reflete as escolhas ou opções do usuário da língua para a organização de seu discurso (DECAT, 2010). Desse modo, por meio da emergência e funcionamento dessas relações semânticas, os produtores de textos podem efetivar seus propósitos e garantir que suas intenções comunicativas sejam alcançadas.

Nas análises em RST, conforme os pressupostos apontados por Mann e Thompson (1988), ao examinar determinado gênero de texto, o analista deve primeiro dividir o texto em porções ou unidades, as quais não têm um tamanho definido, já que

podem se apresentar desde pequenas porções textuais – como períodos, orações ou mesmo partes da oração – até porções maiores – como parágrafos ou blocos mais abrangentes do texto. É relevante enfatizar que o analista tem a liberdade de determinar o tamanho das porções textuais que irá investigar, orientando-se a partir de seu objeto de análise e de seus objetivos de pesquisa.

Depois de definir as diferentes porções textuais ou unidades de análise, o analista estabelece, de acordo com o critério da plausibilidade¹, as relações de sentido que emergem entre as porções previamente delimitadas. Mann & Thompson (1983, 1988) apresentam uma lista de aproximadamente 25 relações retóricas – como, por exemplo, as *relações retóricas de solução, evidência, justificativa, causa, capacitação, fundo, elaboração*, dentre outras – as relações retóricas que emergiram a partir do gênero de texto selecionado para o presente artigo são mais bem caracterizadas e definidas durante a análise. É importante destacar que essa lista não é um rol de relações fechado e definitivo², mas um número suficiente para descrever as relações identificadas na maioria dos textos analisados. Dessa forma, a investigação com base na RST busca explicitar o modo como se dá a coerência do texto examinado.

De acordo com Matthiessen e Thompson (1988), no que diz respeito às funções globais, as relações retóricas podem ser divididas em dois grupos:

- a) Relações retóricas que dizem respeito ao assunto, que têm como efeito levar o interlocutor a reconhecer a relação em questão, como as relações retóricas de *elaboração, circunstância, solução, causa, resultado, propósito, condição, interpretação, meio, avaliação, reafirmação, resumo, sequência, contraste*;
- b) Relações retóricas que dizem respeito à apresentação da relação, que têm como efeito aumentar a inclinação do interlocutor a agir de acordo com o conteúdo do núcleo, concordar com o conteúdo do núcleo, acreditar no conteúdo do núcleo ou aceitar o conteúdo do núcleo: *motivação, antítese, fundo, competência, evidência, justificativa, concessão, preparação*.

Em termos de organização, as relações podem ser de dois tipos:

¹ Antonio e Takahashi (2010, pág. 176), baseados em Mann e Thompson (1988), definem claramente o que estamos denominando de *critério de plausibilidade*: “A identificação dessas relações pelo analista, por sua vez, se baseia em julgamentos funcionais e semânticos, que buscam identificar a função de cada porção de texto, e verificar como o texto produz o efeito desejado em seu possível receptor. Esses julgamentos são de plausibilidade, pois o analista tem acesso ao texto, tem conhecimento do contexto em que o texto foi produzido e das convenções culturais do produtor do texto e de seus possíveis receptores, mas não tem acesso direto ao produtor do texto ou aos seus possíveis receptores, de forma que não pode afirmar com certeza que esta ou aquela análise é a correta, mas pode sugerir uma análise plausível”.

² Pardo (2005), Carlson & Marcu (2001) e Correia (2011) são exemplos de autores que ampliaram a lista de relações retóricas inicialmente apresentadas por Mann & Thompson (1988). Entre as relações acrescentadas, estão as relações de atribuição, comparação, conclusão, adição, modo e até mesmo uma relação interjetiva, conforme postulada por Caixeta (2015).

- a) *Núcleo-satélite* (hipotáticas), nas quais uma porção do texto (satélite – S) serve de subsídio para a outra porção (núcleo – N), como na Figura 1, em que o esquema arbóreo apresenta um arco que vai da porção que funciona como satélite para a porção que funciona como núcleo;
- b) *Multinucleares* (paratáticas), nas quais uma porção do texto não é subsídio da outra, sendo cada porção um núcleo distinto, como mostra o esquema arbóreo apresentado na Figura 2.

Figura 1 - Relação Núcleo-Satélite



Figura 2 - Relação Multinuclear



Sobre a distinção núcleo-satélite, Matthiessen e Thompson (1988) apontam que esta parece ser universal como meio de organização dos textos. Assim, essa distinção pode ser utilizada para refletir o fato de que, em qualquer texto com muitas unidades, certas porções representam os objetivos centrais do escritor, enquanto que outras representam os objetivos que são suplementares ou subordinados ao objetivo central.

Ainda de acordo com esses autores, os julgamentos acerca do que é nuclear ou suplementar são baseados em nossas percepções, como leitores comuns, do que o texto foi construído para realizar. Esses julgamentos de cada leitor são parte integrante da sua compreensão de textos, enquanto que os escritores constroem textos esperando que esses mesmos leitores sejam capazes de compreendê-los.

1 Interfaces: RST e multimodalidade

Vários trabalhos que analisam diferentes gêneros de texto têm a RST como principal referencial teórico. Esses estudos destacam as contribuições e diferentes aplicabilidades dessa teoria em diversos contextos de pesquisa, uma vez que ela promove a análise de textos de qualquer gênero, que circulam e funcionam nas mais diversas situações comunicativas (TABOADA; MANN, 2006a).

A RST, além da diversidade de contextos de análise em que é possível sua utilização, é também uma teoria que permite sua associação e articulação com outros quadros teóricos, o que propicia análises ricas e interessantes, construídas a partir de diferentes pontos de vista (TABOADA E MANN, 2006a, 2006b).

Um aspecto relevante para a construção do presente artigo refere-se ao fato de que a maior parte das pesquisas e estudos publicados em RST apresenta suas análises e discussões somente a partir da linguagem verbal. Esses trabalhos analisam especificamente porções constituídas por texto escrito ou falado: ao investigar a emergência das relações retóricas, esses estudos não têm como objeto de análise a

manifestação de outras linguagens – modos semióticos³ –, como, por exemplo, as imagens, as cores ou mesmo as características tipográficas dos textos (ANTONIO, 2003, 2011, 2012a, 2012b; CAIXETA, 2015; COSTA, 2014; DECAT, 2010, 2012; FUCHS, SOUZA e GIERING, 2008; GIERING, 2007, 2008a, 2008b; GRIJO, 2011; JAMAL, 2015; MEIRA, 2015; NEPOMUCENO, 2013; RUCHKYS, 2014; TABOADA e MANN, 2006a, 2006b; dentre outros).

Entre os trabalhos realizados em que o estudo das relações retóricas se associa a outras linguagens e não somente à escrita, encontramos o trabalho de Campos (2012), em que a RST é associada à multimodalidade. Em sua tese, a referida autora analisa os procedimentos argumentativos utilizados em anúncios publicitários para que este gênero textual atinja seu objetivo de convencer as pessoas a consumir os respectivos produtos ali anunciados.

Durante o trabalho foi possível perceber que essas duas teorias tinham pontos em comum quando se consideravam os elementos que serviam à estrutura argumentativa dos anúncios publicitários. Percebeu-se a união dos postulados defendidos por uma e outra teoria traria mais profundidade à análise e criaria um clima de maior segurança ao se afirmar que uma relação de sentido entre um conteúdo proposicional elencado pela estrutura retórica podia ser reforçada pelos aspectos da multimodalidade que constituíam os anúncios publicitários estudados. (CAMPOS, 2012, p. 135)

Bateman (2008; 2014a; 2014b) e Taboada e Habel (2013), em seus trabalhos, utilizam os pressupostos teóricos da RST numa abordagem multimodal, apresentando contextos de análise em que diferentes relações retóricas emergem entre modos semióticos distintos, mais particularmente entre o texto e a imagem.

Bateman (2008), inicialmente, questiona se teorias como a RST – originalmente desenvolvidas para lidar com textos verbais linearmente organizados – podem, de fato, ser aplicadas em análises a partir de uma perspectiva multimodal, em que os textos estão organizados espacialmente. No entanto, esse mesmo autor defende que, como há uma intenção comunicativa “orientando” a organização dos diferentes modos semióticos – e criando, inevitavelmente, uma conexão entre eles –, é de se esperar que relações retóricas também emergjam entre essas partes.

Taboada e Habel (2013) analisam uma grande quantidade de documentos multimodais provenientes de revistas técnicas e do jornal *New York Times*. Descobriram que as relações retóricas que emergem a partir das combinações texto/imagem se diferem dependendo do gênero textual em análise e do tipo de material visual apresentado, como, por exemplo, gráficos, figuras, tabelas e mapas.

A partir dos trabalhos em RST acima citados, é possível constatar que poucas são as pesquisas que apresentam e discutem a utilização desse quadro teórico numa

³ Utiliza-se a palavra modo – significado – para se referir à própria linguagem. Para não se utilizar, a todo o momento, as expressões “linguagem verbal”, “linguagem visual”, usa-se o termo “modo”. Assim, os vários modos semióticos – ou as várias linguagens – são formas culturais usadas para gerar e materializar os significados. Segundo Kress e Van Leeuwen (2006), dentre alguns exemplos de modos, temos a imagem, a escrita, a cor, o som, os gestos, os quais, nas diversas “composições” – como uma página multimídia na internet, um anúncio publicitário, uma cena de filme, uma capa de revista – exercem diferentes funções em um rico processo de construção de sentidos.

abordagem multimodal, apontando e caracterizando a emergência de relações retóricas entre porções constituídas tanto por textos escritos quanto por imagens. De acordo com Redeker e Gruber (2014), esse é um grande desafio para os novos estudos em RST, visto ser este ainda um território pouco conhecido na pesquisa da coerência multimodal.

Nesse sentido, apresentamos, a seguir, questões teóricas relevantes que fundamentam a aplicação da RST em análises que consideram tanto a emergência de relações retóricas entre porções de textos escritos, quanto a emergência de relações retóricas entre porções de textos verbais e imagens.

2 Aplicação da RST: emergência de relações retóricas entre texto e imagem

Segundo Bateman (2014a, p. 160), uma das importantes teorias utilizadas no estudo da coerência a partir de uma abordagem multimodal é a RST. Ao argumentar a favor da utilização dessa teoria em análises de documentos multimodais, Bateman (2008) considera que é possível identificar um amplo conjunto de relações que podem se manifestar entre modos semióticos distintos presentes nos gêneros textuais. Enfatiza que a investigação das relações retóricas fornece um poderoso mecanismo descritivo para descobrir quais significados são “carregados” por grupos de elementos distribuídos espacialmente dentro dos documentos multimodais.

O referido autor argumenta que muitas abordagens que investigam as relações entre texto e imagem apenas apontam relações simples entre os elementos, não apontando de forma mais elaborada como todas as partes de um texto se conectam e se organizam a partir da constituição de uma estrutura complexa. Assim, a utilização da RST traz para o estudo das relações texto/imagem a importante noção de “estrutura”, possibilitando não apenas descrever, superficialmente, as conexões existentes entre os diferentes modos semióticos, mas explicitando como as complexas redes de relações de sentido se configuram integralmente em uma determinada composição textual.

Bateman (2008) afirma que, nas análises das conexões inter-semióticas, na maioria dos casos, os trabalhos apenas apresentam relações únicas entre os elementos textuais, como por exemplo, a relação entre uma imagem e o texto verbal que funciona como sua legenda, ou entre um mapa e sua legenda. Dessa forma, as pesquisas desenvolvidas geralmente não tratam das diferentes conexões que se efetivam entre os vários elementos do arranjo textual, não apontando, assim, as relações semânticas que se materializam de maneira mais abrangente e elaborada no interior dos gêneros de texto.

No início dos anos 90, entre as pesquisas que ampliaram as perspectivas de análise da RST, está o trabalho de Elisabeth André, pesquisadora alemã, que trabalhou com a geração automática de textos. Essa autora, retomando os pressupostos básicos da RST, estendeu os estudos dessa produção textual automática, considerando a combinação e funcionalidade dos elementos textuais e visuais (WAHLSTER *et al.*, 1993; ANDRÉ, 1995).

A hipótese inicial que motivou o uso da RST em pesquisas a partir de perspectivas multimodais foi a seguinte: se as diferentes partes de um texto contribuem para a coerência desse texto como um todo de forma sistemática e específica, então

segmentos de um documento multimodal – envolvendo imagens, diagramas e textos verbais – podem estar relacionados de forma semelhante.

A partir dessa perspectiva, André (1995) considera que, assim como é possível emergir entre duas porções de texto verbal uma relação retórica de elaboração, por exemplo, seria possível uma imagem ser aquela que “elabora” determinada porção textual ou vice-versa, configurando-se, assim, a emergência da relação de elaboração entre texto e imagem. A referida autora, ao investigar a organização retórica de um “manual de instruções” para utilizar uma “máquina de café”, investiga a emergência de relações de sentido entre elementos gráficos e textuais (ANDRÉ, 1995, p. 55).

Esse tipo de análise já foi ampliado e adaptado em outras abordagens multimodais, conforme apontado em Bateman (2008, p. 152). Nesses contextos de pesquisa, surgem, inicialmente, algumas perguntas centrais: i) em que medida a lista de relações retóricas desenvolvida para textos verbais é necessária e suficiente para a análise de combinações entre texto e imagem?, ii) a partir dessas combinações entre o visual e o verbal, quais tipos de relações retóricas podem ser encontrados em diferentes gêneros e tipos textuais?

Bateman (2014a, p. 161) discute um interessante diagrama de análise multimodal em RST. O diagrama apontado é muito semelhante aos diagramas tradicionais da teoria, em que são apresentadas as diferentes porções textuais e as respectivas relações retóricas que emergem entre essas porções – as quais são indicadas pelas diferentes setas que se direcionam da porção textual satélite para a porção textual núcleo. No entanto, diferentemente do que ocorre com os diagramas tradicionais da teoria, a árvore da estrutura retórica apresentada por Bateman (2014a), além das porções de texto verbal, apresenta também porções constituídas por imagens. Dessa forma, relações retóricas como de “elaboração”, “concessão”, “background” emergem não entre duas porções de texto verbal, mas sim entre uma porção de texto e uma imagem.

O autor, por exemplo, discute a emergência da relação retórica de “justificação” a partir de um texto presente em um livro didático de Geografia que ele investiga. O texto em análise apresenta a seguinte porção textual: “essa árvore de planície é incrível”. A partir dessa informação, são distribuídas, espacialmente, ao longo de todo o arranjo textual, várias ilustrações, diferentes desenhos que se configuram como “motivos”, como “justificativas” para se afirmar que “essa árvore de planície é incrível”.

Assim, a relação de justificação se efetiva por meio da combinação de uma porção de texto verbal e várias porções constituídas por imagens que se encontram distribuídas ao longo de todo o texto, ou seja, há aqui uma representação clara de como as relações retóricas podem emergir por meio de uma combinação inter-semiótica.

É interessante observar também que, ao discutir esse exemplo, Bateman destaca que essa análise é umas das perspectivas plausíveis de se interpretar esse texto como um todo, enfatizando, assim, que há outras possibilidades de organização da estrutura retórica, o que promove a emergência de outras relações semânticas – retomamos, aqui, o critério da plausibilidade na investigação dessas relações, conforme já explicitado anteriormente.

Apesar de destacar trabalhos em que relações retóricas emergem entre texto e imagem, os trabalhos de Bateman (2008, 2014a, 2014b) não deixam de apontar que há algumas questões teórico-metodológicas que precisam ser revisitadas ao se utilizar teorias como a RST – organizada originalmente para lidar com investigações em torno do modo semiótico da escrita – para tratar de materiais de análise que também trazem o material visual como objeto de estudo.

Entre essas questões teóricas, há um aspecto bastante relevante que precisa ser retomado: uma teoria, como a RST, pensada e construída inicialmente para lidar com textos escritos e organizados linearmente pode ser utilizada em contextos em que a perspectiva de análise é multimodal e que lida, portanto, com textos organizados espacialmente?

Utilizando-se a RST para investigar gêneros de texto a partir de uma abordagem multimodal, um dos problemas centrais apresentados por Bateman (2008, 2014a e 2014b) se refere a não linearidade dos textos a serem investigados, o que poderia comprometer o trabalho do analista quando este organiza e define quais seriam as diferentes porções que constituiriam a estrutura retórica do texto em análise. As pesquisas tradicionalmente realizadas em RST lidam comumente com o material linguístico verbal, o qual, e em sua organização, apresenta textos que se constroem linearmente, de maneira que as informações, conforme os diferentes textos se desenvolvem, são distribuídas ao longo de uma espécie de “linha do tempo”.

Bateman (2014a, p.162) considera que a RST é uma teoria que “depende fortemente da natureza linear dos textos”, já que as diferentes porções textuais organizadas para a análise da estrutura retórica “sempre apresentam uma ordem relativamente definida” e que essas porções que se relacionam entre si “devem formar segmentos de texto contíguos”.

Dessa forma, segundo o autor, surgiriam problemas ao se trazer o quadro teórico-metodológico da RST para contextos de análise em que os textos, constituídos por diferentes combinações entre segmentos verbais e imagens, organizam-se espacialmente e não linearmente. Nesses contextos de análise multimodal, portanto, as diferentes partes do texto nem sempre são contíguas, de maneira que as relações retóricas emergiriam entre porções que “preenchem” espaços distintos do arranjo textual.

No entanto, é relevante destacar um aspecto muito importante a partir dessa discussão: em uma determinada composição textual, assim como há uma organização da estrutura retórica considerando-se apenas o modo semiótico escrito, os elementos distribuídos espacialmente também se organizam retoricamente. Assim, ainda que as partes de um documento multimodal não sejam contíguas, as combinações de segmentos verbais e imagens constituem uma rica organização da estrutura retórica desses documentos como um todo.

Portanto, em relação a esse problema de se utilizar, na análise de textos “ornamentados” espacialmente, uma teoria organizada originalmente para tratar de textos lineares, Bateman (2014a, p.162) argumenta que essa diferença de natureza textual não é necessariamente um impedimento, um empecilho para o uso da RST em abordagens multimodais. Segundo o autor, ainda que na combinação entre texto verbal e imagem as porções que se relacionam não sejam contíguas, não estejam uma ao lado

da outra, há elementos no texto – espécies de “links” – que promovem as conexões “a longa distância”. Dessa forma, ainda que as diferentes porções que se relacionam em um texto estejam ocupando espaços diversos e não lineares, é possível reconhecer como cada uma delas se relaciona e se conecta entre si, fazendo com que o texto multimodal, na combinação de seus vários modos, seja um todo coerente e coeso.

3 Caracterização do gênero capa de revista

A capa de revista é um gênero multimodal diretamente influenciado por questões culturais e históricas e fortemente marcado por uma determinada ideologia. As capas circulam nas diferentes esferas da sociedade, inserindo-se em uma determinada prática social. Também chamada de “espelho” da edição, a capa reflete os assuntos mais importantes que serão publicados naquele exemplar específico da revista. Heberle (2004, p. 91) afirma que “a capa funciona como uma das mais importantes propagandas da revista”. Desse modo, o propósito comunicativo central desse gênero é destacar, de acordo com a perspectiva ideológica que o orienta, a(s) matéria(s) principal(is) da edição, de maneira informativa e, especialmente, persuasiva.

Além de apresentar informações ao público a que se destina, a capa, por meio da articulação de modos semióticos distintos – como texto escrito, cores e imagens –, atrai os leitores para si mesma e, por conseguinte, para o conteúdo desenvolvido no interior da revista: esse é um gênero que apresenta significativo “poder” de influenciar seus interlocutores. A partir dessa mesma perspectiva, Puzzo (2009, p. 65) afirma:

[...] observa-se a importância de uma análise mais completa no que tange à linguagem verbo-visual das capas de revista, consideradas como um gênero discursivo que circula nas esferas jornalística e publicitária, cumprindo um duplo papel: informação e persuasão. A articulação entre a linguagem verbal e a visual exerce poder persuasivo sobre o público, além de informá-lo sobre os assuntos tratados na revista.

Ao analisarmos a capa selecionada para este trabalho, constatamos, de maneira clara, esse aspecto persuasivo do gênero, o qual, em muitos casos, sobrepõe-se ao aspecto informativo. Percebe-se, claramente, que a constituição geral desse gênero está fortemente relacionada e orientada pela perspectiva político-ideológica da empresa que produz a revista. Assim, cada elemento que compõe o arranjo textual, seja este um material verbal ou visual, é minuciosamente escolhido, elaborado, buscando defender uma visão específica dos assuntos abordados na edição.

Por meio dos recursos disponibilizados pelos diferentes modos semióticos, a equipe de produção – a quem Puzzo (2009, p. 68) chama de “representantes autorizados” da empresa proprietária da revista – pretende, ora de maneira mais sutil, ora de maneira mais “agressiva”, persuadir o leitor a compactuar com determinado ponto de vista acerca dos temas “anunciados” nas capas:

Todo o conjunto enunciativo expressa a visão da empresa sobre o assunto da reportagem anunciado na capa: chamada, subtítulos, foto, letras, diagramação e cores. Não há como escapar de um julgamento de valor, antes mesmo de tomar conhecimento do texto da reportagem interna. [...] Como resultado dessa tática, a informação perde sua proposta de objetividade quando os enunciados expressos nas capas se deixam permear pela subjetividade de seus emissores de modo mais ou menos explícito, de

acordo com o momento e os interesses imediatos dos enunciadores – equipe/empresa. (PUZZO, 2009, p. 69).

4 Análise da capa da Revista IstoÉ

Inicialmente, apresentamos a capa de revista analisada, com suas respectivas porções de texto – considerando as porções escritas e a imagem – já delimitadas. Logo a seguir, apresentamos um diagrama – ou esquema arbóreo – o qual materializa toda a organização da estrutura retórica do gênero analisado, apontando as diferentes porções núcleo/satélite e as relações retóricas que emergem a partir da combinação que se concretiza entre elas.

Relevante salientar que os esquemas arbóreos elaborados são representações muito úteis, já que promovem uma visualização geral da organização retórica, facilitando, de forma significativa, a compreensão de como se delineia a estrutura dos vários textos. Além disso, de acordo com o ponto de vista assumido pelo presente trabalho, destaca-se que os diagramas RST representam, apenas, um aspecto da análise sobre a emergência de relações retóricas. Nesse sentido, esses esquemas não pretendem – e, de fato, não podem – explicitar todas as nuances e características que constituem o estudo da organização retórica de um texto, em especial daqueles investigados numa abordagem multimodal.



As porções de texto escrito delimitadas da capa de revista são as seguintes:

Porção (1): Editora Três;

Porção (2): Exemplar de assinante/venda proibida/1Mai/2013 – Ano 37 – nº 2267/R\$ 9,90;

Porção (3): IstoÉ

Porção (4): Exclusivo - A ficha suja e secreta do novo presidente do Paraguai.

Porção (5): Minha casa, meu negócio – Como os políticos vêm lucrando com o programa habitacional do governo.

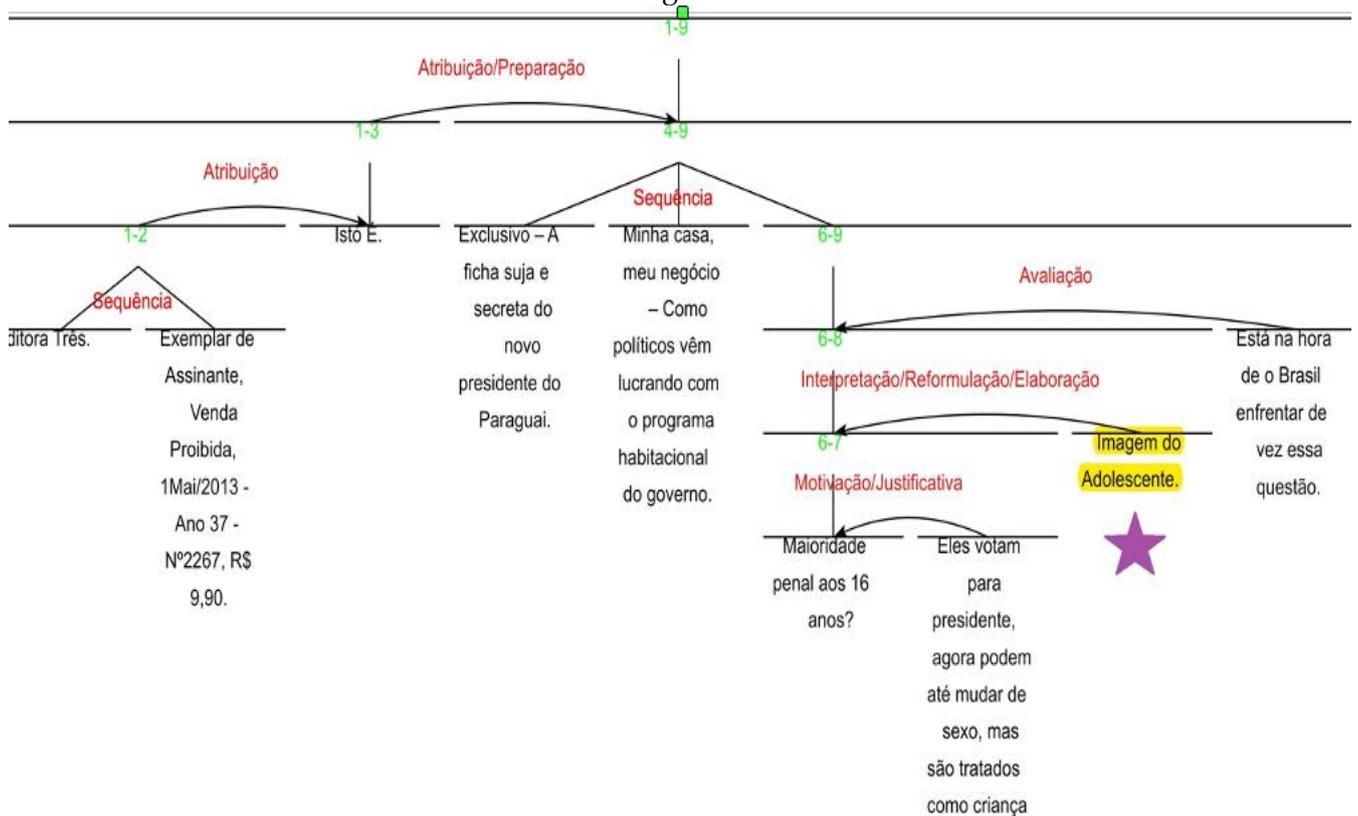
Porção (6): Maioridade Penal aos 16 anos?

Porção (7): Eles votam para presidente, agora podem até mudar de sexo, mas são tratados como crianças quando cometem crimes bárbaros

Porção (8): Está na hora de o Brasil enfrentar de vez essa questão

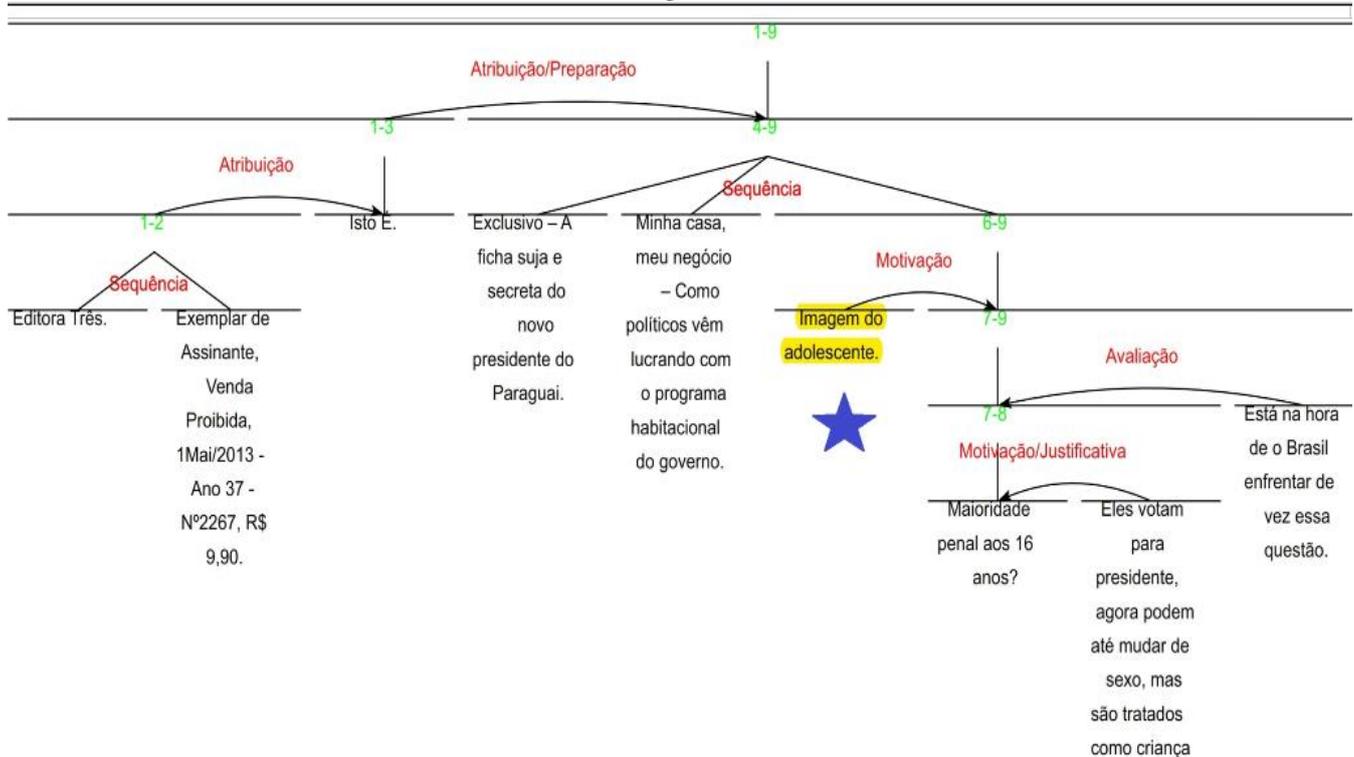
A partir de combinações plausíveis entre essas porções escritas e a imagem do adolescente, a estrutura retórica da capa da revista IstoÉ pode ser representada pelos seguintes diagramas:

Diagrama 1



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Diagrama 2



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Na capa da *IstoÉ*, as porções escritas (6), (7) e (8) – conforme porções delimitadas anteriormente – se relacionam diretamente com a imagem do garoto e com todo o fundo do texto. Dessa forma, nessa parte do trabalho serão apresentadas as possíveis relações retóricas que emergem entre as porções escritas e a imagem do adolescente. No entanto, antes da análise propriamente dita, julgamos relevante esclarecer por que o presente estudo considera o conjunto de partes escritas (6-8) como a porção núcleo e a imagem como a porção satélite.

A partir da organização espacial dos diferentes elementos na capa, observa-se que as porções verbais (6-8) se encontram em primeiro plano, apresentando-se assim com maior destaque; a imagem do garoto está logo atrás dessas porções, em segundo plano; em seguida, encontram-se o nome da revista e as chamadas secundárias e, por último, presença do fundo. Dessa forma, ao considerarmos as características multimodais desse gênero, as porções (6-8) são as primeiras colocadas diante do leitor, são aquelas que apresentam o conteúdo central do texto, são as unidades mais relevantes para a satisfação dos objetivos comunicativos dos autores da capa de revista. Tais características, de acordo com a presente análise, são justificativas suficientes para reconhecer esse conjunto de porções como o núcleo dessa combinação multimodal.

A imagem do adolescente – e todos os elementos que a compõem – se conecta intrinsecamente com as porções escritas (6), (7) e (8). Assim, consideramos que o participante da imagem representa, precisamente, o adolescente de 16 anos descrito pela revista, o qual, de acordo com a unidade (7), toma decisões importantes como votar em presidente e mudar de sexo, mas, ao mesmo tempo, “é tratado como criança quando comete um crime bárbaro”. Além disso, esse jovem de 16 anos da imagem

também é o foco das discussões no momento em que o governo brasileiro “enfrenta de vez” as questões que envolvem o assunto da maioria criminal – conteúdo da unidade (8).

Ao se investigar como o material visual e verbal se articulam para a construção de sentidos, constatamos que a ideia de um Estado brasileiro que se mostra incoerente em relação ao tratamento dado aos adolescentes infratores – remetendo o leitor à ideia de impunidade, já que, segundo a revista, esses jovens não são punidos como deveriam – é complementada e reforçada pela imagem de um jovem intimidador, “senhor de si”, que se dirige ao outro por meio de um olhar que demonstra “poder” e “intimidação”, olhando para o leitor de cima para baixo.

Além disso, apresentado a partir de um estereótipo que caracteriza o jovem skatista como “rebelde” e “transgressor das leis”, o participante representado na imagem carrega em sua mão uma arma, o que o torna ainda mais agressivo, ameaçador, dominador e, principalmente, perigoso. Assim, considerando a imagem de um adolescente intimidador, altivo, com uma expressão facial que nos remete a ideia de um jovem cômico de suas atitudes e considerando também o conteúdo presente nas porções escritas, é possível concluir que os diferentes modos semióticos se associam para construir a defesa de um ponto de vista favorável à redução da maioria penal no Brasil.

Realizadas as considerações sobre a articulação entre as porções escritas e a imagem na capa, a presente análise, por meio do critério da plausibilidade, considera que entre esses dois modos podem emergir relações de sentido distintas, conforme explicitado nos diagramas. De acordo com Pardo (2005, p. 138), na relação retórica de interpretação, o satélite apresenta um conjunto de ideias que não está exatamente expresso no núcleo. No entanto, de acordo com essa mesma definição, o leitor reconhece que esse conjunto de ideias presente no satélite se deriva desse mesmo núcleo.

A partir da combinação entre as porções (6-8) e a imagem do adolescente, é possível observar que o material visual – satélite –, apesar de não apresentar em si mesmo todas as questões levantadas pelas porções escritas, estabelece uma estrita relação com o conteúdo verbal – núcleo. Ao investigarmos a conexão entre esses dois modos, consideramos possível que a imagem se configure a partir do conteúdo desenvolvido na parte escrita, de forma que essa representação se constitui como uma espécie de “interpretação visual”, como outra “versão” daquilo que é apresentado por meio das informações presentes nas porções escritas.

Nessa perspectiva, a imagem do adolescente – vestido de calça jeans, blusa de mangas compridas e capuz, com um skate na mão esquerda e uma arma na mão direita, exercendo “poder” sobre o leitor – “interpreta”, configura-se como uma “significação visual” do que seria esse adolescente “tratado como criança quando comete crimes bárbaros”. É a partir das características desse adolescente “interpretado” por meio da imagem que a revista reforça sua argumentação, fomenta seu ponto de vista, compartilhando com o leitor sentidos por meio de uma linguagem visual que lhe desperta o interesse. Dessa forma, é plausível apontar que entre as porções escritas (6-8) e a imagem do garoto emerge uma relação retórica de interpretação.

Mann e Thompson (1983) apontam que na relação retórica de reformulação, o satélite reafirma o conteúdo presente no núcleo. Para exemplificar essa afirmação, os autores utilizam as seguintes porções: “Eu sou pacifista” (núcleo). “Sou contrário a toda guerra” (satélite). A partir desse exemplo, é possível perceber que, de fato, a segunda porção traz o mesmo conteúdo que a primeira, porém o faz de maneira distinta, reforçando o que foi dito anteriormente. De acordo com esse mesmo ponto de vista, Pardo (2005) destaca que na relação retórica de reformulação, satélite e núcleo apresentam um grupo de ideias comparáveis e que o núcleo é mais central para a satisfação dos objetivos do escritor.

A partir das definições dos autores acima apontados, podemos considerar que o material verbal e o material visual apresentam ideias comparáveis. Além disso, toda a construção da imagem, de fato, “reafirma” as informações desenvolvidas na parte escrita: como já discutido, a imagem, inclusive, “reforça”, “realça” o ponto de vista defendido por meio do conteúdo verbal, apresentado um adolescente que, longe de ser uma criança que não sabe o que faz, mostra-se “senhor” de seus atos e de suas escolhas, cômico do poder agressivo que exerce sobre o outro. Diante disso, entre esse conjunto de porções escritas e a imagem é admissível a emergência da relação retórica de reformulação, de maneira que a parte escrita caracteriza-se como núcleo, a qual, apresentada imediatamente ao leitor em primeiro plano, revela-se mais importante para a satisfação dos propósitos comunicativos dos autores da capa.

A partir desse prisma, é razoável dizer que a imagem do garoto é uma representação, uma “reformulação visual” do grupo de jovens de 16 anos apontado na capa. Nesse sentido, tanto o skate na mão esquerda, o revólver na mão direita, as roupas utilizadas pelo garoto, suas expressões faciais e seu “poder” em relação ao leitor são elementos que não apenas se conectam com o que é dito nas porções escritas, mas são elementos que estão, principalmente, “reformulando” as informações presentes nesse núcleo verbal. Como resultado da emergência dessa relação de sentido, o leitor reconhece o mesmo conteúdo tanto no texto quanto na imagem, porém “materializado” de forma distinta.

É interessante observar que entre o modo escrito e o modo visual também se constitui uma relação de parte-todo: ao se referir ao adolescente de 16 anos, o modo escrito aponta para esses jovens enquanto grupo, aponta para a coletividade desses adolescentes como um todo – tem-se, por exemplo, a utilização do pronome “eles” no início da unidade (7). A imagem, por sua vez, apresenta uma parte desse todo, apresenta um representante desse grupo de jovens, excluindo, por exemplo, as adolescentes do sexo feminino. Nessa relação de parte-todo, a imagem, portanto, representa, a partir de um grupo maior apontado no núcleo, o que seria, de acordo com a visão da revista, esse adolescente de 16 anos. Pode-se considerar, portanto, que entre o texto escrito – o “todo” – e a imagem do garoto – a “parte” – emerge também a relação retórica de elaboração.

A imagem do adolescente também pode ser vista como a porção satélite que motiva o leitor da capa de revista a ler o conteúdo escrito. Nessa perspectiva, o material visual, selecionado e organizado de maneira a atrair a atenção do leitor, é aquele que impulsiona a leitura desse último, despertando-lhe o interesse acerca das

informações presentes na chamada principal da capa. Assim, entre a imagem e o texto escrito também pode emergir uma relação retórica de motivação.

Considerações finais

A partir do desenvolvimento de vários trabalhos e abordagens de pesquisa, está clara a complexidade que existe em torno das combinações texto e imagem. Discutindo-se, especialmente, o papel dos elementos visuais nos mais variados gêneros de texto, destacamos a relevância da imagem, a qual cumpre diferentes propósitos comunicativos e não pode ser vista como uma “mera ilustração”. Bateman (2014a, p. 164) aponta, inclusive, a importância de se levar para os contextos de sala de aula essa concepção mais crítica em relação à presença das imagens nos diversos gêneros.

Por meio da breve análise apresentada neste artigo, constatamos que, apesar de a RST ter sido organizada, inicialmente, para tratar de textos escritos organizados linearmente, seus pressupostos essenciais não a impedem de tratar de gêneros de texto em uma perspectiva multimodal. Ao contrário disso, a RST constitui-se como uma escolha teórica plausível na busca de se melhor compreender as relações de sentido que se constroem entre as diferentes partes de uma composição textual, especialmente, quando temos como objeto de estudo as combinações entre texto e imagem.

Referências

ANDRÉ, E. *Ein planbasierter Ansatz zur Generierung multimedialer Präsentationen* [A planbased approach to the generation of multimedia presentations]. St Augustin: Infix, 1995.

ANTONIO, J. D. Estrutura retórica do texto: uma proposta para a análise da coerência. *Signótica*, 15(2): 223-236, 2003

ANTONIO, J. D. Expressão da relação retórica de propósito em elocuições formais e entrevistas orais. *Unisinos*, 9(3): 206-215, 2011;

ANTONIO, J. D. Expressão linguística das relações retóricas de circunstância e de condição por meio de orações adverbiais temporais e por meio de orações adverbiais condicionais. *Estudos Linguísticos*, 41(1): 128-143, 2012a.

ANTONIO, J. D. Relações retóricas estabelecidas por orações gerundiais adverbiais. *Alfa*, 56(1): 55-79, 2012b.

ANTONIO, J. D.; ALVES, D. V. S. (2013). Relações retóricas sinalizadas pelo marcador discursivo então em elocuições verbais. *Veredas on-line*, 2, 2013, p. 173-197.

ANTONIO, J. D. e TAKAHASHI, C. Atuação da relação retórica de elaboração na macroestrutura e na microestrutura de elocuições formais. *Calidoscópico*, 8(3):174-180, 2010.

BATEMAN, J. A. *Multimodality and genre: a foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. Houndsmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008.

BATEMAN, J. A. Multimodal coherence research and its applications. In: GRUBER, H.; REDEKER, G. *The pragmatics of discourse coherence: theories and applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014a.

BATEMAN, J. A. *Text and image: a critical introduction to the visual verbal divide*. London/New York: Routledge, 2014b.

CAIXETA, G. F. *“Que bom, que bom, ai, que bom!” Da existência da relação retórica de interjeição*. Belo Horizonte, UFMG/MG. (Tese. Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso), 2015.

CAMPOS, R. C. S. *Anunciou: vendeu???? O anúncio publicitário na mídia impressa e os mecanismos de sua construção como gênero: uma análise funcional discursiva*. Belo Horizonte, UFMG/MG. (Tese. Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva), 2012.

CARLSON, L.; MARCU, D. *Discourse tagging reference manual*. ISI Technical Report ISI-TR-545. p. 23-26; 33-36, 2001

CORREIA, M. R. F. R.; JAMAL, A. M. A. L. O critério de plausibilidade na identificação de relações retóricas na macroestrutura textual, a partir da RST: diferentes possibilidades de leitura, diferentes possibilidades de análise. In: Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 3, 2014, Maringá. *Anais...* Maringá, 2014, p. 1-13.

COSTA, R. D. *A organização das construções de “por exemplo” em português: uma abordagem à luz da Teoria da Estrutura Retórica*. Belo Horizonte, UFMG/MG. (Tese. Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva), 2014.

DECAT, M. B. N. Uma abordagem funcionalista da hipotaxe adverbial em português. *Revista SériEncontros* (Descrição do Português: abordagens funcionalistas), ano XVI, n.1, Araraquara, SP: UNESP, 1999, p. 299-318.

DECAT, M. B. N. A relevância das investigações dos processos linguísticos, numa abordagem funcionalista, para os estudos sobre os gêneros textuais. In: ANTÔNIO, J. D. (org.). *Estudos descritivos do português: história, uso, variação*. São Carlos, Claraluz, 2008. p. 169-191.

DECAT, M. B. N. (2010). Estrutura retórica e articulação de orações em gêneros textuais diversos: uma abordagem funcionalista. In: MARINHO, J. H. C; SARAIVA, M. E. F. (Org.). *Estudos da língua em uso: da gramática ao texto*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DECAT, M. B. N. Uma abordagem funcionalista para o estudo de processos linguísticos em gêneros textuais do português em uso. *Revista Linguística – Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística – UFRJ*. vol. 8, n. 1, 2012.

FUCHS, J. T.; SOUZA, J. A. C.; GIERING, M. E. A relação de comentário como escolha estratégica em textos midiáticos de divulgação científica. *Anais do II Colóquio da ALED no Brasil*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

GIERING, M. E. Organização retórica do artigo de opinião autoral: configuração prototípica. *Círculo de Linguística Aplicada a la Comunicación – CLAC*, v. 29, p. 1-19, 2007.

GIERING, M. E. Contexto midiático, fim discursivo e organização retórica de artigo de divulgação científica. In: MAGALHÃES, José Sueli de; TRAVAGLIA, Luiz Carlos (Orgs.). *Múltiplas perspectivas em Linguística*. Uberlândia: Edufu, 2008a. v. 1, p. 2057-2067.

GIERING, M. E. Gênero de discurso artigo de divulgação científica para crianças: estratégias retóricas e estrutura composicional. *Investigações*, Recife, v. 21, p. 241-260, 2008b.

GRIJO, C. S. B. *O domínio dos gêneros textuais através do processo de retextualização*. Belo Horizonte, UFMG/MG. (Dissertação. Mestrado em Linguística do Texto e do Discurso), 2011.

GRUBER, H.; REDEKER, G. *The pragmatics of discourse coherence: theories and applications*. Amsterdam/Philadelphia: Jonh Benjamins Publishing Company, 2014.

HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*. Baltimore: Edward Arnold, 1985.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. *An introduction to functional grammar*. 3rd ed. London: Hodder, 2004.

HEBERLE, V. M. Revistas para mulheres no século 21: ainda uma prática discursiva de consolidação ou de renovação de ideias? *Linguagem em (Dis)curso*, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão: Ed. Unisul, v.4, n. esp, p. 85-112, 2004.

JAMAL, A. M. A. L. *Identidade discursiva da resenha acadêmica de divulgação à luz da Teoria da Estrutura Retórica e da Teoria das Sequências Textuais*. Belo Horizonte, UFMG/MG. (Tese. Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso), 2015.

KRESS, G. e VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London. New York: Routledge, 2006.

- MANN, W.C. *Introdução à teoria da estrutura retórica*. 2005, Disponível em: <http://www.sfu.ca/rst/07portuguese/definitions.html>. Acesso em: 25 jan. 2018.
- MANN, W. C.; MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S.A. (1992). Rhetorical Structure Theory and text analysis. In: W.C. MANN; S.A. THOMPSON (eds.), *Discourse description: diverse linguistic analyses of a fund-raising text*. Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins, 1992, p. 39-77.
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. *Relational propositions in discourse*. ISI/RR-p. 83-115, 1983.
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. *Rhetorical Structure Theory: a theory of text organization*. ISI/RR-87-100, 1-81, 1987
- MANN, W. C.; THOMPSON, S. A. Rhetorical Structure Theory: toward a functional theory of text organization. *Text*, 8(3):243-281, 1988.
- MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. The structure of discourse and 'subordination'. In: J. HAIMAN; S. THOMPSON (eds.), *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam/ Philadelphia, J. Benjamins, p. 275-329, 1988.
- NEPOMUCENO, A. R. *Uma abordagem funcionalista das relações retóricas em anúncios publicitários*. Belo Horizonte, UFMG/MG. (Tese. Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva), 2013.
- PARDO, T. A. S. *Métodos para análise discursiva automática*. (Tese. Doutorado em Ciências da Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2005.
- PUZZO, M. B. Gêneros discursivos: capas de revista. *Caminhos em Linguística Aplicada*, Taubaté (SP), UNITAU. 1(1): 63-71, 2009.
- REDEKER, G.; GRUBER, H. Introduction – The pragmatics of discourse coherence. In: GRUBER, H.; REDEKER, G. *The pragmatics of discourse coherence: theories and applications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2014.
- RUCHKYS, A. A. *As relações retóricas e a articulação de dispositivos e de orações no Capítulo I da Constituição Brasileira de 1988*. Belo Horizonte, UFMG/MG. (Tese. Doutorado em Linguística Teórica e Descritiva), 2014.
- TABOADA, M. Discourse Markers as Signals (or Not) of Rhetorical Relations. *Journal of Pragmatics*, 38(4): 567-592, 2006.
- TABOADA, M. Implicit and explicit coherence relations. In: RENKEMA, J. (ed.). *Discourse, of course*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. p. 127-140, 2009.

TABOADA, M.; HABEL, C. Rhetorical relations in multimodal documents. *Discourse Studies* 15 (1): 65-89, 2013.

TABOADA, M; MANN, W. C. Applications of Rhetorical Structure Theory. *Discourse Studies*, v. 8, n. 4, p. 567-588, 2006a.

TABOADA, M.; MANN, W. C. (2006b). Rhetorical Structure Theory: looking back and moving ahead. *Discourse Studies*, v. 8, n. 3, p. 423-459, 2006b.

VAN DIJK, T.A. (1992). *Cognição, discurso e interação*. São Paulo, Contexto, 207 p.

WAHLSTER; WOLFGANG; ANDRÉ, E.; WOLFGANG, F.; PROFITLICH, Hans- Jürgen e RIST, T. Plan-based Integration of Natural Language and Graphics Generation. *Artificial Intelligence* 63 (1-2): 387-427. 1993. DOI: 10.1016/0004-3702(93)90022-4.

O narrador multifacetado em *O corteiro*, de Salman Rushdie

ANGÉLICA PEREIRA MARTINS CHAGAS
Doutoranda em Estudos Literários (UFU).
E-mail: angelicapereiraa@hotmail.com



Resumo: A partir de diálogos com alguns textos sobre memória e pós-moderno, o presente estudo analisa o conto *O corteiro*, da obra *Oriente, Ocidente*, de Salman Rushdie. Os personagens imigrantes serão analisados em relação ao enfrentamento que tiveram em seus cotidianos fora de seu país de origem. A análise foca sobretudo o posicionamento do narrador-personagem, que é impulsionado a recordar os momentos vividos com sua família em Londres e que nos revela os percalços pelos quais passou e o sentimento de dupla pertença que perdurou na sua realidade de migrante.

Palavras-chave: Pós-moderno. Corteiro. Imigração. Salman Rushdie.

Abstract: From dialogues with some texts about memory and postmodern, the present study analyzes Salman Rushdie's short story *The Cutter*. The immigrant characters will be analyzed in relation to the confrontation they had in their daily lives outside their home country. The analysis focuses mainly on the positioning of the narrator-character, who is driven to remember the moments lived with his family in London and reveals to us the mishaps they went through and the feeling of double belonging that lasted in his migrant reality.

Keywords: Post-modern. Cutter. Immigration. Salman Rushdie.

O escritor Salman Rushdie nasceu na Índia, na cidade de Bombaim, em 1947. De família muçulmana liberal e abastada, aos treze anos foi estudar na Inglaterra e lá permaneceu, tendo se tornado súdito britânico. Em 1968, formou-se no curso de história em Cambridge, no King's College. Depois de uma pequena carreira como ator, passou a dedicar-se à literatura em 1971. Seu romance *Os filhos da meia-noite* ganhou o prestigioso Booker Prize (1981), o Booker of Bookers (1993) e o Best of the Booker (2008). Já *Os versos satânicos* (1988) valeu-lhe o Whitbread Prize e uma sentença de morte, promulgada pelo aiatolá Khomeini.

Em uma reportagem publicada na RFI (Rádio França Internacional), intitulada "*Salman Rushdie não quer mais viver escondido, 30 anos após sentença islâmica que o condenou à morte*", o texto explica que desde a divulgação da sentença de morte, Rushdie começou a ser escoltado 24 horas por dia por guarda-costas. Nos primeiros seis meses, ele chegou a mudar de residência por 56 vezes. Mas, em visita à França no ano passado, Rushdie explicou: "Trinta anos se passaram, está tudo bem agora. Eu tinha 41 anos na época, agora tenho 71. Nós vivemos em um mundo onde existem muitas outras razões para ter medo, outras pessoas para matar". Atualmente o escritor mora em Nova York, tornou-se um cidadão dos Estados Unidos em 2016.

Dentre seus diversos livros publicados, o escolhido para compor o presente trabalho foi a obra *Oriente, Ocidente*. Nessa obra de contos, Salman Rushdie discorre sobre dois mundos distintos que permeiam as histórias – histórias de imigrantes, que mantêm em suas memórias um país de origem e um de escolha. Mundos que se distanciam não só na questão espacial, como também na questão temporal. O escritor pós-moderno lança um olhar de migrante sobre as distâncias e as aproximações dessas duas realidades/mundos tão divergentes. Ele apresenta o migrante que está sempre tentando se adaptar, lidando com as inúmeras diferenças culturais e com a existência mútua de diferentes identidades.

Segundo Jean-François Lyotard (1993), o pós-moderno seria aquilo que se recusa a consolação das boas formas. O texto que um escritor pós-moderno escreve, a obra que realiza, não são, em princípio, governadas por regras já estabelecidas, e não podem ser julgadas mediante um juízo determinante, aplicando a esse texto categorias conhecidas. O escritor pós-moderno recusa boas formas, recusa o gosto (comum, nostálgico), não há regras estabelecidas. Para Lyotard, a pós-modernidade é fragmentada, propondo leituras do que é desuniforme, marginal, costumeiro. Rushdie trabalha de forma a deslocar constantemente os focos da narrativa. Nesse deslocamento das formas, dos padrões, percebemos o trabalho do escritor, que vê o mundo com os olhos do migrante.

Eduardo F. Coutinho, no livro *Literatura Comparada: Reflexões*, explica que o fenômeno pós-moderno

se revela justamente naquelas obras em que se vislumbra uma pluralidade de linguagens, modelos e procedimentos, e onde oposições como entre realismo e irrealismo, formalismo e conteudismo, esteticismo e engajamento político, literatura erudita e popular cedem lugar a uma coexistência em tensão desses mesmos elementos. (COUTINHO, 2013, p.41)

As trajetórias dos personagens levam o leitor a adentrar um mundo dividido, deslocado e sufocado pelas pressões com que o imigrante se depara, no lugar a que passa pertencer. Em *Oriente, Ocidente*, o conto *O corteiro* chama a atenção ao retratar a vida de imigrantes vivendo em Londres. Na busca por se misturarem à cultura local e se incluírem como cidadãos comuns, o que ocorre, na verdade, é o destaque involuntário de suas personagens, levando-as a passar por situações ridicularizantes, de opressão e sofrimento. Eles abandonam seu lugar de origem, são forçados a se adaptarem ao uso e compreensão de uma nova língua, de socializarem com indivíduos de costumes e tradições totalmente divergentes do que estão acostumados, vivenciando muitas vezes comportamentos agressivos e hostis no novo país.

A história ocorre nos anos 60, em Londres. Além do narrador-personagem, fazem parte do enredo seu pai Abba, sua mãe Amma, suas três irmãs Durré, Sherazade e Muneeza, o porteiro do condomínio com quem a família morava e a serviçal chamada Mary. Também aparecem outros personagens secundários, como outros moradores do condomínio e Stella, a sobrinha de Mary.

Nesse trabalho, o objetivo é mostrar que o processo de migração da família do narrador de *O corteiro* foi tempestuoso, visto que a cultura do Oriente é atropelada pela

cultura Ocidental. A família indiana sofre com a prepotência dos ingleses, passa por constrangimentos constantes, agressões verbais e físicas. O narrador vive então uma multiface, indiano por natureza, quer ser visto como cidadão de Londres; porém, com cidadania britânica, não consegue se abster de pensar em seu país de origem e de sentir falta dele. Na realidade, continua multifacetado à medida que não consegue se decidir, escolher um dos planos fixos para estar nele.

O narrador inicia o conto citando a personagem indiana Mary-Certamente e o porteiro do edifício com quem ele morava:

Mary-Certamente era a menor mulher que Miscelânea, o porteiro, conheceu, exceto anãs, uma pequenina senhora indiana de sessenta anos de idade com cabelos grisalhos presos atrás da cabeça num impecável coque, erguendo a frente do sári branco de barra vermelha e subindo com dificuldade os degraus da entrada do bloco de apartamentos como se fossem os Alpes. (RUSHDIE, 2011, p. 128)

Na verdade, o nome da personagem era apenas Mary, mas “ele começou a pensar nela como Mary-Certamente por que ela nunca dizia só sim ou só não; sempre este Oh-sim certamente ou não-certamente-não” (RUSHDIE, 2011, p. 129). Nascida na Índia, Mary foi para Londres com a família de classe alta do narrador, em cuja casa ela trabalhava como ajudante. A figura dessa serviçal era vista pelo narrador com grande importância. Ele a considerava como uma segunda mãe, já que ela participara de toda sua criação.

Inglês era difícil para Mary-Certamente, e esta foi uma das coisas que levaram o velho e avariado Miscelânea a se aproximar dela. A letra p era um problema particular, com frequência se transformando num f ou num c; quando ela atravessava o saguão puxando um carrinho de compras de vime, ela dizia: “Vou fazer comfras”, e quando, ao voltar, ele se oferecia para ajudar a levantar o carrinho até o alto dos ghats da frente, ela respondia: “Sim, for favor”. Enquanto o elevador a levava para cima, ela gritava pela grade da porta: “Ei, corteiro! Obrigada, corteiro. Oh, sim, certamente”. (Em hindu ou em concani, porém, os pp eram colocados nos lugares certos.)” (RUSHDIE, 2011, p. 129)

A questão linguística é o primeiro entrave do imigrante em Londres citado pelo narrador. A imigrante Mary, no caso, não tem facilidade com o inglês e confunde algumas letras. O narrador segue a narrativa explicando que “há anos venho querendo escrever a história de Mary-certamente, nossa aya, a mulher que fez tanto quanto minha mãe para criar minhas irmãs e a mim, e sua grande aventura com seu “corteiro” de Londres” (RUSHDIE, 2011, p. 130), período em que o narrador e sua família moravam em um bloco de apartamentos chamado Waverley House no início dos anos 60. Mas o narrador só é impulsionado a escrever ao receber uma carta de Stella, a sobrinha da aya, pedindo ajuda financeira para custear o tratamento de Mary, que se encontrava doente.

Henri Bergson (2006) nos diz que a memória se encontra nos objetos e no sentido que eles adquirem para a nossa lembrança. O narrador, já adulto, resolve

contar a história de Mary quando a memória de sua infância é resgatada com a chegada da carta: “essa mensagem de uma estranha íntima chegou até mim em exílio forçado do adorável país de meu nascimento e me comoveu, remexendo coisas que estavam enterradas lá no fundo” (RUSHDIE, 2011, p. 130-131). A carta ativou a memória involuntária do narrador e o levou até o tempo de sua infância/adolescência. Além de Mary, ele descreve também a figura do porteiro:

O nome verdadeiro dele era Mecir: a gente devia dizer Mishirsh porque havia nele tonicidades invisíveis em alguma língua da Cortina de Ferro nas quais as tonicidades tinham que ser invisíveis, minha irmã Durré explicou solenemente, caso alguém as espionasse ou as obtivesse friccionando, ou qualquer coisa. O primeiro nome dele também começava com um m, mas estava tão cheio do que chamávamos de consoantes comunistas, todos aqueles zz, cc e ww agrupados juntos sem vogais para lhes dar espaço para respirar, que nunca nem tentei aprendê-lo. No início pensamos em lhe pôr um apelido tirado de uma pequena e travessa personagem de história em quadrinhos, Mr. Mxyzptlk, da Quinta Dimensão, que parecia um bocado com Elmer Fudd e costumava infernizar a vida do Super-Homem, até que o bravo Supe conseguisse enganá-lo e fazê-lo dizer o nome de trás para a frente, Klptzyxm, com o que ele desaparecia de volta para a Quinta Dimensão; mas como a gente não tinha muita certeza de como pronunciar Mxyzptlk (para não dizer Klptzyxm), desistimos da ideia. “Vamos chamá-lo de Miscelânea”. (RUSHDIE, 2011, p. 131)

Essa é uma espécie de memória involuntária em que as lembranças guardadas no subconsciente são recuperadas. Um processo de reviver, no presente, em situações do acaso, a impressão de sensações vivenciadas no passado, um fio condutor de tempo, entre passado e presente. Um bom exemplo para ilustrar o que é a memória involuntária é o episódio do biscoito “madeleine” presente no livro de Marcel Proust: *No Caminho de Swann*¹. Ao mergulhar o biscoito numa xícara de chá e levá-lo a boca, o

¹ Uma passagem no romance de Proust que explora a questão do tempo é quando a infância do narrador é recuperada com recordações da cidade de Combray, recordações que foram despertadas pelo sabor de um biscoito, chamado “madeleine”. Segue um fragmento desse extenso trecho do episódio, que foi narrado em aproximadamente três páginas do romance:

Um dia de inverno, ao voltar para casa, vendo minha mãe que eu tinha frio, ofereceu-me chá, coisa que era contra meus hábitos. A princípio recusei, mas, não sei por que, terminei aceitando. Ela mandou buscar um desses bolinhos pequenos e cheios chamados madeleines e que parecem moldados na valva estriada de uma concha de são Tiago. [...] levei aos lábios uma colherada de chá onde deixara amolecer um pedaço de madeleine. Mas no mesmo instante em que aquele gole, de envolta com as migalhas do bolo, tocou meu paladar, estremeci, atento ao que se passava de extraordinário em mim. Invadira-me um prazer delicioso, isolado, sem noção de sua causa. [...] E de súbito a lembrança me apareceu. Aquele gosto era o do pedaço de madeleine que nos domingos de manhã em Combray [...] minha tia Léonie me oferecia, depois de o ter mergulhado em seu chá da Índia ou de tília, quando ia cumprimentá-la em seu quarto. [...] o odor e o sabor permanecem ainda por muito tempo, como almas, lembrando, aguardando, esperando, sobre as ruínas de tudo o mais, e suportando sem ceder, em sua gotícula impalpável, o edifício imenso da recordação. [...] eis que a velha casa cinzenta, de fachada para a rua, onde estava seu quarto, veio aplicar-se, como um cenário de teatro, ao pequeno pavilhão

protagonista relembra toda a sua infância na cidade fictícia de Combray. Segundo Proust, as recordações “libertadas por nós, venceram a morte e voltam a viver conosco” (PROUST, 2006, p.43).

O narrador de *O corteiro* tem as recordações de sua juventude reativadas e todo o cenário de sua família em Londres vem à tona. A leitura da carta foi um acaso que surgiu, impôs-se e obrigou o narrador a parar, a pensar. E as primeiras figuras que surgiram foram Mary e o porteiro. O porteiro era uma figura de aparente classe social mais baixa do que a da família moradora do edifício. Ele também era um imigrante morando em Londres.

A coisa de que me recordo mais vivamente são suas luvas de borracha cor-de-rosa para lavar pratos, as quais ele parecia nunca tirar, pelo menos não até ele vir procurar Mary-Certamente... De qualquer forma, quando eu o insultava, com minhas irmãs Durré e Muneza tagarelando no elevador, Mecir simplesmente arreganhava um sorriso vazio e bondoso, balançava a cabeça, “Pode me xingar do que quiser, tudo bem”, e voltava a lustrar e polir os metais. Não fazia sentido provocá-lo se era para ele se comportar daquele jeito, de modo que eu entrava no elevador e, no trajeto até o quarto andar, nós cantávamos “I can't stop loving you” no limite de nossas melhores vozes de Ray Charles, que eram horrendas. Mas estávamos usando nossos óculos escuros, não tinha importância. (RUSHDIE, 2011, p. 132)

É perceptível que o porteiro se posicionava como alguém inferior à família do narrador, visto que tolerava os insultos das crianças e mantinha o sorriso no rosto mesmo sendo insultado.

A família do narrador estava em Londres pela decisão única e autoritária do pai, Abba, uma figura severa e rude. Pelas palavras do filho: “estava num internato na Inglaterra por mais ou menos um ano quando Abba tomou a decisão de trazer a família. Como todas as decisões que ele tomava, esta não foi nem explicada nem discutida com ninguém, nem mesmo com minha mãe.” (RUSHDIE, 2011, p. 133) Ele exemplifica que, certa vez, o pai alugou dois apartamentos para sua família:

Ele ficou com um desses apartamentos para si mesmo e pôs minha mãe, as três irmãs e a aya no outro; e também eu, nas férias escolares. A Inglaterra, onde

que dava para o jardim e que fora construído para meus pais aos fundos dela (esse truncado trecho da casa que era só o que eu recordava até então); e, com a casa, a cidade toda, desde a manhã à noite, por qualquer tempo, a praça para onde me mandavam antes do almoço, as ruas por onde eu passava e as estradas que seguíamos quando fazia bom tempo. E, como nesse divertimento japonês de mergulhar numa bacia de porcelana cheia d'água pedacinhos de papel, até então indistintos e que, depois de molhados, se estiram, se delineiam, se cobrem, se diferenciam, tornam-se flores, casas, personagens consistentes e reconhecíveis, assim agora todas as flores de nosso jardim e as do parque do sr. Swann, e as ninfeias do Vivonne, e a boa gente da aldeia e suas pequenas moradias e a igreja e toda a Combray e seus arredores, tudo isso que toma forma e solidez, saiu, cidade e jardins, de minha taça de chá. (PROUST, 2006, p. 43, 44, 45)

bebidas alcoólicas podiam ser compradas livremente, contribuiu pouco para a bonomia de meu pai, de modo que, de certa maneira, era um alívio ter um apartamento para nós. (RUSHDIE, 2011, p. 133)

A única figura que o pai respeitava era Mary. “Aya Mary levava o jantar para Abba e atendia todos os seus telefonemas (quando queria alguma coisa, ele nos telefonava pedindo)” (RUSHDIE, 2011, p. 134). Na cultura indiana, o respeito aos mais velhos é levado muito a sério e, portanto, ela ficava imune às grosserias e imposições dele. “Não sei bem por que Mary estava isenta das explosões de bêbado dele. Ela disse que era porque era nove anos mais velha, de modo que podia lhe falar para mostrar o devido respeito” (RUSHDIE, 2011, p. 134).

A mudança do narrador com sua família para Londres resulta em “deslocamentos”. Devido ao distanciamento das personagens quanto à sua origem e o contato com o novo – com o diferente –, ambos sofrem não só o deslocamento de território físico, mas também um deslocamento de território na dimensão cultural. A construção social de Londres não é a mesma que conheciam na Índia, logo as relações sociais do novo espaço causam dificuldade, estranhamento e desconforto.

Em determinado momento do conto, Abba é surpreendido com os imprevisíveis problemas decorridos do fato de serem imigrantes: “– Ela me bateu – disse ele lamentoso. – Hai! Allah-tobah! Querido! – gritou minha mãe, alvoroçada. Quem te bateu? Está machucado? Me mostra, me deixa ver” (RUSHDIE, 2011, p. 134). Abba tentava explicar:

– Não fiz nada – ele disse, parado no vestíbulo com a sacola da farmácia na outra mão e o rosto tão rosado quanto as luvas de borracha de Mecir. – Eu entrei lá com a lista que vocês me deram. A moça parecia muito prestativa. Pedi expectorante para bebê, talco Johnson, pomada para os dentes que estão nascendo, e ela os trouxe. Depois perguntei se tinha bicos de mama, e ela me deu um tapa na cara. (RUSHDIE, 2011, p. 135).

Mary tentou acalmá-lo dizendo: “– Mas que absurdo é este? – quis saber. – Já fui naquela farmácia, e eles têm uma forção de bicos de mama, de tamanhos diferentes, tudo à mostra.” (RUSHDIE, 2011, p. 135). A dificuldade de Mary ao pronunciar certas palavras; o sotaque diferente do porteiro; as diferenças linguísticas, no geral, se apresentam frequentemente como grandes empecilhos na rotina dos imigrantes. Foram as crianças que alertaram Abba para o erro linguístico:

Durré e Muneza não se contiveram. Rolavam no chão, rindo e atirando as pernas para o ar. – Os dois fechem já esse bico – minha mãe ordenou. – Uma doida deu na cara do seu pai. Onde é que está a graça? – Não acredito – arquejou Durré. – O senhor foi falar com a moça e disse – e neste momento não aguentou de novo, batendo os pés e segurando o estômago – “você tem bicos de mama?”. Meu pai ficou possesso, vermelho. Durré controlou-se. – Mas Abba – disse ela enfim – aqui eles chamam bico de mamadeira de “mamilo”. (RUSHDIE, 2011, p. 135).

O movimento de afastamento das raízes e o novo acesso com o distinto inserem os personagens a uma nova ordem, em que a necessidade de identificação com o diverso é constante. Os personagens de distintas origens e, portanto, culturas, começam a interagir em Londres e passam por muitos percalços ao tentarem se encaixar frente à nova cultura. Com essa cena da confusão de Abba, que queria apenas bicos de mamadeira, e a atendente entendeu que ele se referia aos seios do corpo feminino, Salman Rushdie mostra aos leitores que os imigrantes passam por humilhações apenas pelo fato de não terem conhecimento sobre pequenas questões.

Ainda sobre o contratempo enfrentado pelo personagem Abba, o narrador não sentiu pena alguma do pai. A figura do austero, arrogante e prepotente chefe de família cessou por breves instantes ao ser humilhado por uma mulher. “Lembro-me deliciado desta história, porque foi a única vez que vi papai tão derrotado, e o incidente tornou-se lendário e a moça da farmácia elevada a nosso objeto de grande veneração” (RUSHDIE, 2011, p. 136). É possível identificar que o ocorrido foi visto com seriedade e lamentação por parte dos adultos, já que, no seu país de origem, uma mulher jamais levantaria a voz para um homem. Porém, aos olhos dos mais novos se tornou motivo de risos e satisfação, já que não tinham em si tão enraizados alguns costumes rígidos da Índia e já tinham se acostumado um pouco à cultura da Inglaterra.

Em meio às discussões do pai dentro de casa, o narrador expressa que seu maior desejo da juventude era conseguir cidadania britânica. O seu passaporte indiano só o permitia viajar para um número muito pequeno de países. Sua maior vontade era um dia poder livrar-se do pai. Com a cidadania britânica conquistada “não teria aquela carranca” (RUSHDIE, 2011, p. 150) na vida dele. Mas, na sequência, ele se auto adverte:

Aos dezesseis anos, a gente pensa que pode fugir do pai. A gente não está ouvindo a voz dele falando pela boca da gente, a gente não percebe como nossos gestos já espelham os dele; a gente não o vê no modo como nos mantemos de pé, no modo como assinamos nosso nome. A gente não ouve o sussurro dele em nosso sangue. (RUSHDIE, 2011, p. 150)

Nas narrativas pós-modernas, o passado também é visto como forma de reflexão, assim como o narrador de *O corteiro* reflete sobre seu desejo de afastamento do pai, quando na realidade o pai está inevitavelmente enraizado nele. Eduardo F. Coutinho reflete que “nesse tipo de narrativa, o passado é resgatado não mais como documento portador de verdades incontestáveis, mas como texto, como discurso, e é conscientemente abordado com o olhar do presente” (COUTINHO, 2013, p.45). No presente, o narrador chega a ponderar que, apesar de abnegar e censurar muitas das atitudes do pai, está em si traços e particularidades advindas de Abba.

O narrador continua sua história explorando o aparente romance entre Mary e o porteiro:

Sendo um esnobe, Abba não estava feliz com o fato de que no apartamento faltava uma entrada de serviço, de modo que até um porteiro tinha que ser tratado como um membro do mesmo universo dele. – Mary – Miscelânea conseguiu dizer, lambendo os lábios e puxando para trás o desleixado cabelo branco. – Eu, para ver senhorita Mary, vim. (RUSHDIE, 2011, p. 136,137)

Mas a relação amorosa não ocorre tranquilamente, pelo contrário. Vários transtornos são narrados, como o dia em que Miscelânea levou Mary para passear e seu sári ficou preso na escada rolante: “– Oh, corteiro! – ela chorou no ombro dele. – Ah, chega de escada rolando, corteiro, nunca mais, decerto que não.” (RUSHDIE, 2011, p. 137). Outro programa que faziam juntos era assistir à TV:

Graças a Miscelânea, Mary pôde enfim ver televisão. Ela preferia programas infantis, principalmente os Flintstones. Uma vez, rindo de seu atrevimento, Mary confidenciou para Miscelânea que Fred e Wilma lhe lembravam sahib e begume sahíba lá em cima; ao que o corteiro, com o mesmo atrevimento, apontou primeiro para Mary-Certamente e depois para si mesmo, sorriu um largo sorriso cheio de lacunas e disse: “Rubble”. (RUSHDIE, 2011, p. 139)

Na simplicidade do condomínio, o casal parecia, por determinados instantes, familiarizado com tudo à sua volta. “Ele a cortejava, e, como uma pudica, anelada ingênua com um leque, ela inclinava a cabeça, e lhe alisava o paletó. Eles são uma página tirada da his-tó-ria” (RUSHDIE, 2011, p. 140). A relação de respeito, reciprocidade e admiração dava ao narrador a sensação de que o casal era surreal ao momento vivido, uma página tirada da história de um livro de romance antigo.

O passatempo de Mary e do porteiro era o jogo de xadrez, momentos compartilhados com o narrador: “seguiu-se um massacre da realeza. Miscelânea não só me derrotou; me devorou como uma refeição, fácil-fácil.” (RUSHDIE, 2011, p. 142). Em seu país de origem, o porteiro havia sido um grande professor de xadrez. “– Quem é você? – inquiri, a humilhação pesando cada sílaba. – O diabo disfarçado? Miscelânea sorriu seu enorme e tolo sorriso. – Grande Mestre – disse. – Muito tempo. Antes cabeça.” (RUSHDIE, 2011, p. 142).

O narrador estabelece um paralelo quanto às partidas de xadrez. Ao jogar com o porteiro, ele pôde perder de maneira muito fácil e ser derrubado até por Mary: “e então também ela me derrotou, me deixando bobo, e com as peças negras. Não foi o melhor dia de minha vida.” (RUSHDIE, 2011, p. 143). Já nos desafios de xadrez entre o casal, a circunstância não era a mesma: “quando jogavam, ele se impunha desvantagens, dizia-lhe quais eram os melhores lances e demonstrava as consequências, atraindo-a, passo a passo, para as infinitas possibilidades do jogo.” (RUSHDIE, 2011, p. 144).

O narrador reflete: “era esse o namoro deles.” (RUSHDIE, 2011, p. 144). E o namoro era interrompido pelos acasos forçados da situação a que pertenciam de serem imigrantes. Ele discorre que “no patamar fora de nosso apartamento estava Miscelânea, o corteiro, todo encolhido contra a parede, chorando. Estava com um olho roxo e havia sangue coagulado na boca.” (RUSHDIE, 2011, p. 146). Por diversas vezes, o porteiro apanhava no lugar dos moradores do condomínio. Nesses momentos, a tranquilidade se dissipava, Mary “perguntou a Miscelânea se ele queria jogar xadrez; mas desta vez o corteiro não quis jogar.” (RUSHDIE, 2011, p. 149).

Em outro momento o porteiro tenta defender Mary e a mãe do narrador, quando são confundidas na rua:

– Senhores senhores não senhores estas não B... mulheres senhores B... mulheres em cima no terceiro andar senhores marajá de B... também senhores verdade por Nosso Senhor jurar túmulo de mãe. Foi a frase mais longa enunciada por ele desde o derrame que lhe danificou a língua havia muito tempo. (RUSHDIE, 2011, p. 152).

Mas aparentemente a situação nunca se mostrava boa aos imigrantes. Sobretudo ao porteiro que, nesse dia, apanhou de forma cruel no meio da rua. “O corteiro, estava caído na calçada, sangue saindo de um ferimento no estômago. – Tudo bem, agora – arquejou, e desfaleceu.” (RUSHDIE, 2011, p. 152,153).

Tantos incidentes deixaram marcas corporais e de alma. Depois de tanto ser agredido, Mecir “estava mais lento para sorrir, de olhos mais opacos, mais para dentro. Mary também tinha se voltado mais para si mesma. Ainda se reuniam para o chá, os crumpets e os Flintstones, mas alguma coisa já não estava certa.” (RUSHDIE, 2011, p. 155). Mary não suportou as pressões, intimidações e violência que presenciava. “Não sei o que está errado comigo – disse a meus pais, sem mais nem menos. – Preciso ir para minha terra.” (RUSHDIE, 2011, p. 155). Determinada, aya se despede da família.

Então a Inglaterra é que estava partindo seu coração, partindo-o por não ser a Índia. Londres a estava matando, por não ser Bombaim. E Miscelânea?, eu me perguntava. Estava o corteiro matando-a também porque deixara de ser ele mesmo? Ou será que seu coração, laçado por dois amores diferentes, estava sendo puxado para o Oriente e para o Ocidente, relinchando e empinando-se, como aqueles cavalos de filme sendo arrastados deste lado por Clark Gable e daquele lado por Montgomery Clift, e ela sabia que para viver tinha que escolher? (RUSHDIE, 2011, p. 155)

Segundo Stuart Hall, a perda de um “sentido de si” estável pode ser denominada como deslocamento ou descentração do sujeito. “Esse duplo deslocamento –descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos – constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.” (HALL, 2006, p.9). Mary não suportou continuar fora de seu lugar de origem, não conseguiu se encontrar estando deslocada da Índia, e o retorno a Bombaim foi então imediato.

No momento da partida de Mary-Certamente o porteiro não estava presente. Mas o narrador não se importou:

Mecir, o porteiro, não estava à vista em parte alguma. Mary não bateu à porta de seu cubículo, mas atravessou direto o saguão de painéis de carvalho recém-polidos, cujos espelhos e metais brilhavam; ela se sentou no banco traseiro de nosso Ford Zodiac e ali ficou toda enrijecida, agarrando a bolsa no colo, olhando fixo e reto para a frente. Eu a conheci e a amei minha vida inteira. Não tem importância o seu corteiro, queria gritar para ela, mas e eu? (RUSHDIE, 2011, p. 156).

No decorrer da narrativa, evidencia-se a concepção de um narrador multifacetado, um sujeito que se encontra sem uma amarração, ancoragem no mundo social, processo derivado das transformações pelas quais passou durante a migração, que o deixou sem apoio estável. Segundo Stuart Hall, “as transformações associadas à modernidade libertaram o indivíduo de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas.” (HALL, 2006, p.25). Com sua partida, Mary levou consigo a parte da Índia que ainda se mantinha viva e presente na vida do narrador. Por isso, os momentos vividos com a aya e o porteiro ficaram tão marcados na memória do narrador, que sempre esteve ligado à Índia e nunca totalmente amarrado à Londres.

Tornei-me cidadão britânico naquele ano. Fui um dos afortunados, suponho, porque, apesar daquele jogo de xadrez, Dodo ficou do meu lado. E o passaporte de fato, de várias maneiras, libertou-me. Permitia-me ir e vir, fazer escolhas que não as que papai desejaria. Mas também eu tenho cordas em torno de meu pescoço, tenho-as até hoje, puxando para esta e aquela direção, Oriente e Ocidente, os laços apertando, ordenando: escolha, escolha. (RUSHDIE, 2011, p. 156)

No conto, conhecemos personagens que vivem entre dois mundos, na berlinda de uma escolha que não conseguem fazer. Eles não abandonam suas raízes por completo. E, do mesmo modo, não conseguem adentrar totalmente a cultura do grupo em que se inseriram. Habitar outro país não os deixou totalmente pertencentes e confortáveis naquele lugar, pelo contrário. A personagem Mary não conseguiu esquecer e se manter afastada do Oriente, já o narrador escolheu envolver o Ocidente à sua cultura Oriental e optou por passar sua vida no Ocidente. Tempos depois, o narrador ainda sai em busca de reencontrar o porteiro: “– Onde está Miscelânea? – bradei, tomado de surpresa. Desculpei-me em seguida, embaraçado. – Digo, o senhor Mecir, o porteiro. – Eu sou o porteiro, senhor – disse o homem. – Não sei nada sobre nenhuma miscelânea.” (RUSHDIE, 2011, p. 157). A insistência em recuperar seu passado e entender a sua história é o que leva o narrador a procurar por Miscelânea. O narrador conta a história de Mary-Certamente e do porteiro, evocando sua terna lembrança de sua pátria. Narrar todos aqueles acontecimentos era como trazer à tona uma parte do Oriente.

Em *O pós-moderno em debate*, George Yudice afirma que a pós-modernidade é a “insistência num questionamento crítico da sociedade ‘moderna’, das suas desigualdades sociais, das formas de participação no debate político, do espaço reservado à produção e à recepção das obras de arte.” (YUDICE, 1999, p.47). Ele ressalta que a sociedade pós-moderna é “exatamente aquela em que os grupos sociais menos favorecidos se organizam para defender os seus direitos e, mais do que isto, para exigir a transformação de uma realidade social que os reprime e sufoca.” (YUDICE, 1999, p.48). A situação dos imigrantes na obra de Salman Rushdie é exatamente a de repressão e sufocamento frente à realidade social em que vivem. O escritor pós-moderno apresenta esse grupo social desfavorecido com o olhar de imigrante, já que ele próprio é um imigrante em sua vida real. Com a leitura do seu

livro *Oriente, Ocidente*, os leitores têm a chance de refletir sobre essa classe oprimida e ter uma visão clara dos transtornos sofridos por esses indivíduos.

George Yudice diz que a própria existência de minorias não deixa que a pós-modernidade, ligada à ideia de simulacro, ignore essas maneiras de existir. O escritor ainda acrescenta que a indústria cultural produz imagens “conservadoras, de efeitos repressivos, sobre as mulheres, os homossexuais, os judeus, os negros e outras minorias étnicas e culturais. Por isso, a crítica à produção de simulacros é parte da luta política das minorias.” (YUDICE, 1999, p.48). As minorias, no caso da obra de Salman Rushdie, são, principalmente, os imigrantes, como os retratados no conto *O corteiro*, que vivem uma cultura híbrida, já que a cultura indiana nunca se apagará por completo; ao mesmo tempo, precisam vivenciar e se adequar à cultura da Inglaterra para sobreviverem. Conforme afirma Hall (2006, p.89),

as pessoas pertencentes a essas culturas híbridas têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural “perdida” ou de absolutismo étnico. Elas estão irrevogavelmente traduzidas. A palavra “tradução”, observa Salman Rushdie, “vem, etimologicamente, do latim, significando “transferir”; “transportar entre fronteiras”. Escritores migrantes, como ele, que pertencem a dois mundos ao mesmo tempo, “tendo sido transportados através do mundo..., são homens traduzidos.” (RUSHDIE, 1991). Eles são o produto das novas diásporas criadas pelas migrações pós-coloniais. Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia. Há muitos outros exemplos a serem descobertos.

O narrador é multifacetado à medida que recorre à memória para tentar resgatar sua história com seu país de origem e ao mesmo tempo escolhe outro país para viver. Ele não se desliga totalmente da Índia. Percebemos isso ao final do conto quando ele ainda tenta reencontrar o porteiro, reencontrar resquícios de um tempo não retornável. Essa instabilidade de estar em um lugar e ir constantemente à busca de rastros do passado de outro lugar é a prova de que o narrador não tinha o sentimento de pertença nem de um, nem de outro plano. O que desejava era manter a cultura de um, mesmo estando presentificado em outro. Trata de um personagem que tenta manter duas faces, dois querereres, duas realidades que não cabem em um lugar unificado. Sendo assim, vive deslocado, entre Ocidente e Oriente, sem âncora, sem amarração fixa.

Referências

BERGSON, Henri. *Memória e vida*: textos escolhidos por Gilles Deleuze. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COUTINHO, Eduardo F. *Literatura comparada*: reflexões. São Paulo: Annablume, 2013.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. Disponível em: https://leiaarqueologia.files.wordpress.com/2018/02/kupdf-com_identidade-cultural-na-pos-modernidade-stuart-hallpdf.pdf. Acesso em: 02 jun. 2019.

LYOTARD, Jean-François. *O pós-moderno explicado às crianças*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PROUST, Marcel. *No caminho de Swann*. Tradução Mario Quintana. 3. ed. rev. Olgária Chaim Féres Matos; prefácio, cronologia, notas e resumo Guilherme Ignácio da Silva; posfácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Globo, 2006.

SALMAN Rushdie não quer mais viver escondido, 30 anos após sentença islâmica que o condenou à morte. Plataforma online: *RFI*, 2019. Disponível em: <http://br.rfi.fr/mundo/20190214-salman-rushdie-nao-quer-mais-viver-escondido-30-anos-apos-sentenca-islamica-que-o-con>. Acesso em: 04 jun. 2019.

RUSHDIE, Salman. *Oriente, Ocidente*. Trad. Melina R. de Moura. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RUSHDIE, Salman. *Os filhos da meia-noite*. Trad. de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

RUSHDIE, Salman. *Versículos satânicos*. Trad. de Ana Luísa Faria; Miguel Serras Pereira. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

YUDICE, George. O pós-moderno em debate. *Ciência Hoje*, v. 11, n. 62, março, 1990, p. 46-57. Entrevista a Maria de Souza, Wander Mello Miranda e Roberto Barros de Carvalho.

O ramo azul, de Octavio Paz: um conto pertencente ao gênero estranho

RODRIGO CONÇOLE LAGE

Graduado em História (UNIFSJ). Especialista em História Militar (UNISUL).

E-mail: rodrigo.lage@yahoo.com.br



Resumo: O objetivo desse artigo é analisar a narrativa “O ramo azul”, do escritor mexicano Octavio Paz, partindo-se da hipótese de que é um conto pertencente ao gênero estranho. Com esse objetivo, dividimos nosso trabalho em três partes. Na primeira, procuramos definir as características do gênero. Na segunda, examinamos se é um poema ou um conto. Por fim, analisamos o texto com a finalidade de demonstrar nossa hipótese.

Palavras-chave: Octavio Paz. Conto. Gênero estranho.

Abstract: The objective of this article is to analyze the narrative “O ramo azul” by Mexican writer Octavio Paz. We started from the hypothesis that it is a short story belonging to the strange genre. For this purpose, we divided our work into three parts. In the first, we tried to define the characteristics of the genre. In the second, whether it is a poem or a short story. Finally, we analyze the text with the purpose of demonstrating our hypothesis.

Abstract: Octavio Paz. Short story. Strange genre.

Introdução

Dentre os muitos livros publicados pelo escritor Octavio Paz, *¿Aguila o sol?*, publicado em 1951, está entre aqueles que têm despertado nossa atenção. A diversidade de temas e gêneros textuais presentes nessa obra e as dificuldades encontradas na definição de seu conteúdo nos levaram a estudá-lo — sem contar as diferentes leituras feitas pelos críticos.

Em 2017, publicamos o artigo “O tema do duplo em *Encuentro* de Octavio Paz”, e agora pretendemos dar continuidade aos nossos estudos. Novamente escolhemos uma narrativa que, apesar de ser comumente chamada de conto, tem sido classificada por alguns de poema em prosa. A definição do gênero textual no qual se enquadra será a questão discutida na segunda seção de nosso trabalho.

Se no nosso trabalho anterior estudamos a presença de um dos temas centrais da literatura fantástica, dessa vez pretendemos demonstrar a do gênero estranho. Novamente adotamos como referencial teórico o livro *Introdução à literatura fantástica*, de Tzvetan Todorov (2007), que tem sido a base de todos os nossos estudos sobre o assunto¹, o que não quer dizer que concordemos com todas as ideias do crítico.

¹ Estamos nos referindo ao artigo “O fantástico em *À beira do abismo*”, de Rudyard Kipling”, ao “O maravilhoso em Kipling: análise do conto ‘Como o camelo arranjou a bossa’” e ao “O fantástico em ‘Segunda fase de Marmeladov’, de Eugenio Montale.

Para objeto de estudo, escolhemos *O ramo azul*, que é um dos trabalhos pertencentes à segunda parte do livro. Infelizmente a edição brasileira omite as ilustrações de modo que não sabemos se no original este relato tem alguma². A obra se divide em três seções com características diferentes. Apesar de os estudiosos não terem uma visão unânime a respeito do conteúdo de cada uma delas, adotamos a seguinte divisão:

Na primeira, *Trabajos del poeta*, nós encontramos personagens que são a encarnação de diferentes vícios. Na segunda, *Arenas Movedizas*, encontramos contos escritos em prosa poética e na última parte, *¿Aguila o Sol?*, temos uma coleção de poemas na qual o poeta retoma alguns dos temas trabalhados nas seções anteriores (LAGE, 2016, p. 3).

A diegese do conto, devido, em parte, à brevidade da narrativa, é relativamente simples. Nela “o protagonista desperta no meio da noite, sai e é assaltado por um homem que tenta lhe tirar os olhos, apenas se salva para sair fugindo da cidade” (RODRÍGUEZ, 2018, p. 70, tradução nossa). A natureza do crime é o que nos levou a enquadrá-lo no gênero estranho.

Assim, na primeira seção, iremos apresentar uma definição de *estranho*, tendo por referencial teórico as ideias de Todorov (2007). Na sequência, vamos discutir a natureza da narrativa, discutindo o seu enquadramento na prosa poética. Por fim, analisaremos a diegese com objetivo de confirmar a hipótese de que é um conto pertencente ao estranho.

1 Definindo o gênero estranho a partir das ideias de Todorov

Todorov (2007), na *Introdução à literatura fantástica*, situa o gênero fantástico entre o estranho e o maravilhoso. A partir do contato do fantástico com os outros dois, irão surgir o subgênero fantástico-estranho e o fantástico-maravilhoso. Apesar dos méritos dessa classificação, ela possui algumas limitações, porque “não engloba o gótico e as histórias de terror de modo geral, nem o realismo mágico ou o neofantástico” (LAGE, 2017, p. 135).

No que diz respeito ao fantástico, Todorov (2007) parte do princípio de que é “a hesitação experimentada por um ser que só conhece as leis naturais, em face de um acontecimento aparentemente sobrenatural” (TODOROV, 2007, p. 31). Hesitação vivenciada pelo leitor diante daquilo que ele lê. O estranho e o maravilhoso surgem com o fim da sua incerteza:

Se ele decide que as leis da realidade permanecem intactas e permitem explicar os fenômenos descritos, dizemos que a obra se liga a um outro gênero: o estranho. Se, ao contrário, decide que se devem admitir novas leis da natureza, pelas quais o fenômeno pode ser explicado, entramos no gênero do maravilhoso (TODOROV, 2007, p. 47-48).

² Não encontramos trabalho dedicado ao estudo das ilustrações desta obra, o que seria importante.

Essa definição não é muito precisa porque a hesitação vai existir somente no fantástico-estranho, pois nele os acontecimentos que “parecem sobrenaturais ao longo de toda a história, no fim recebem uma explicação natural” (TODOROV, 2007, p. 51). No estranho puro, nós teríamos, então, qualquer evento fora do normal, mas que não provocam uma dúvida no leitor porque não violam as leis da realidade.

Nessas histórias, “relatam-se acontecimentos que podem perfeitamente ser explicados pelas leis da razão, mas que são, de uma maneira ou de outra, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos” (TODOROV, 2007, p. 53). Nós podemos incluir aqui, por exemplo, histórias que tratam da loucura ou da perversidade humana.

Freud, no *Das Unheimlich* (*O estranho*, na tradução brasileira), texto publicado em 1910, diz que “esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo da repressão” (FREUD, 1996, p. 301). Ou seja, o medo e a perturbação causados por ele se devem ao fato de que é algo conhecido.

Apesar das diferenças entre as ideias de Freud (1996), entre as quais destacamos a inclusão do sobrenatural na sua definição de estranho, e Todorov (2007), essa ideia de que é algo, de alguma forma conhecido, se ajusta ao que estamos dizendo. Isto é, ele se caracteriza dessa forma porque se estabelece por meio da dicotomia conhecido/desconhecido.

A partir disso, nós podemos então dizer que é um gênero no qual o leitor, ao se deparar com situações fora do comum, não vê no sobrenatural uma explicação para os acontecimentos. Diante deles ocorre a estranheza, não a hesitação entre uma causa natural ou sobrenatural. Portanto, ele exclui totalmente o sobrenatural, que pertence ao maravilhoso.

A partir do que foi dito, na próxima seção iremos discutir a questão do gênero textual de *O ramo azul* com o objetivo de definir se é um poema em prosa ou um conto em prosa poética.

2 Poema em prosa ou conto: um exame da questão

Antes de analisarmos o conto, iremos discutir brevemente uma questão importante dentro dos estudos do *¿Águila o sol?*, pois tem dividido o posicionamento dos críticos. É a que diz respeito ao gênero textual da obra:

Alguns classificam o livro como sendo uma combinação de poemas e textos em prosa poética, é o caso de José Francisco Conde. Outros como Roland Forgues (9), em *Octavio Paz: el espejo roto*, e Cynthia Marcela Peña falam de poemas em prosa. O livro seria inclassificável por ser composto, segundo o poeta e crítico literário mexicano Adolfo Castañón (1), do que ele chama de uma “miscelânea de contos, narrativas, poemas em prosa (ao estilo de Aloysius Bertrand, o fundador do gênero e de Baudelaire), aforismos, ímpetos de romance” (LAGE, 2016, p. 3).

Assim, a análise de qualquer trabalho dessa coletânea envolve o estudo do gênero ao qual ele pertence. Até porque essa divergência está presente nos trabalhos que, em maior ou menor grau, abordam *O ramo azul*. Por exemplo, a segunda parte do livro, segundo Cynthia Marcela Peña³ (2002, p. 91, tradução nossa), “está formada por nove poemas”. Por outro lado, há quem defenda que essa seção é composta de diferentes gêneros. Segundo Adriana Azucena Rodríguez (2018, p. 66),

Não é possível, evidentemente, aplicar a categoria de contos aos dez textos de “Arenas movedizas”: contém outros que receberiam o qualificativo de experimentais por juntar imagens e episódios líricos, com evidentes jogos verbais e transgressões de sentido — em que predomina, pois, a reflexão lírica.

No que diz respeito ao *O ramo azul*, ela afirma que ele está entre “aqueles textos que poderiam considerar-se contos, por mostrar um contraste na utilização de tempos verbais no pretérito, personagens especificamente caracterizados, unidade de ação e construção orientada para o desenlace” (RODRÍGUEZ, 2018, p. 66-67, tradução nossa). Assim, por esses dois exemplos, podemos ver que a crítica ainda não chegou a um consenso no que diz respeito a sua classificação.

Podemos dizer que ele é um poema em prosa!? Se partirmos da noção de que nesse gênero “a poesia não se introduz na prosa como um ingrediente, mas que se expressa em prosa, se torna prosa sem deixar de ser poesia” (PEÑA, 2002, p. 13), entendemos que não. Se observarmos o seguinte trecho, vemos que não temos uma poesia e sim um diálogo narrativo de caráter prosaico igual a qualquer outro:

— Não se mexa, senhor, ou lhe enterro.
Sem virar o rosto, perguntei:
— Que queres?
— Seus olhos, senhor — respondeu a voz, suave, quase envergonhada. (PAZ, 201, p. 43).

Por outro lado, se partirmos do princípio de que uma “prosa poética é uma prosa em que se recorre a procedimentos poéticos como a imagem, a metáfora, a estrutura paralelística, etc.” (HELGUERA, 1993, p. 15, *apud* PEÑA, 2002, p. 13), veremos que o conto aqui estudado se ajusta a essa definição, porque, além de estar em prosa, vamos encontrar a presença de alguns desses procedimentos.

Na frase “— Que queres?” (PAZ, 2001, p. 43), por exemplo, temos a presença da aliteração por meio da repetição do fonema Q e a da assonância, ao se repetir o fonema E. Em “— Mas, para quê queres meus olhos?” (PAZ, 2001, p. 45), temos novamente a aliteração por meio da repetição do fonema Q e a assonância, utilizando o fonema E. Esses e outros elementos contribuem para a construção do ritmo da diegese.

³ A edição utilizada por Peña tem um a menos do que a de Rodríguez e a brasileira, utilizada por nós neste trabalho: “Na edição utilizada por Cynthia Peña a segunda parte tem nove textos, um a menos que na brasileira. Nedda (2008) também menciona nove. O texto por nós estudado, *Encuentro*, é o que está ausente da edição utilizada por Cynthia” (LAGE, 2016, p. 13).

Por fim, associando a noção de conto dada por Rodríguez (2018) com a presença de alguns procedimentos poéticos presentes no texto, nós podemos dizer que *O ramo azul* é um conto em prosa poética e não um poema em prosa. Na próxima seção, iremos abordar a diegese com o objetivo de analisar suas características e o gênero literário a que pertence.

3 O ramo azul: um conto estranho

O ramo azul é um conto narrado na primeira pessoa, por um narrador autodiegético, com dois diálogos na terceira pessoa (com o dono da pensão e com o homem que quer roubar seus olhos, os outros personagens da história). Essa combinação de um relato na primeira pessoa com diálogos na terceira está presente, por exemplo, no conto *Minha vida com a onda* e no *Encontro*.

Ele se passa em um “pueblo” (PAZ, 2001, p. 46), que o tradutor, talvez pela ambiguidade do termo, traduziu de forma um tanto infeliz como “lugar” (PAZ, 2001, p. 45), o que é um problema, já que é a única descrição daquela localidade. O termo se refere a um povoado, uma aldeia, cuja população é menor do que a encontrada numa cidade.

Isso explicaria a ausência de outras pessoas na pensão ou nas ruas daquele lugar. No início da narrativa, o dono da pensão disse ao protagonista que “tudo já está fechado. E não há iluminação pública” (PAZ, 2001, p. 41). Nesse momento, o autor quis deixar subentendido que ele estava em um lugarejo, o que contribui para a construção do clima de estranhamento da história, da brutalidade que a permeia.

Outro ponto em comum com outras diegeses do livro é a inexistência de maiores informações sobre o protagonista, a não ser que ele deve ser alguém de fora já que ele estava numa pensão, e o conto termina com ele indo embora. Seu nome não é mencionado, e o único detalhe conhecido de sua aparência física diz respeito aos seus olhos, que são “amarelos” (PAZ, 2001, p. 45). No que se refere a suas vestes, ele diz apenas “minha roupa” (PAZ, 2001, p. 41).

Na tradução, o protagonista afirma: “calcei os sapatos” (PAZ, 2001, p. 41). Mas isso é um erro, pois, no original, ele se limita a dizer: “calce” (PAZ, 2001, p. 40). Ou seja, nós também não sabemos nada sobre seu vestuário. A descrição do dono da pensão também é sumária: “[...] dei com o dono, um indivíduo zarolho e reticente” (PAZ, 2001, p. 41).

A descrição mais detalhada é a do sujeito que quer roubar seus olhos, até porque, apesar de não ser o protagonista, tem uma importância tão grande que podemos discutir se, na verdade, ele não seria o verdadeiro personagem principal: “Era pequeno e frágil. O chapéu de palha cobria-lhe o rosto pela metade. Empunhava com a mão direita um facão que brilhava com a luz da lua” (PAZ, 2001, p. 45).

Alguns críticos veem nesta obra “uma busca espiritual dos recursos da linguagem” (PEÑA, 2002, p. 55, tradução nossa), que estariam simbolizados nos olhos azuis. Segundo José Francisco Conde (*apud* PEÑA, 2002, p. 26, tradução nossa) “Octavio Paz busca a união definitiva com a Poesia. As três partes de seu livro seguem as vias da mística para esse propósito: a purgativa, a iluminativa e a unitiva”.

Assim, a busca pelos olhos azuis representaria a passagem da purificação para a iluminação, pois, “quando se passa o processo de expiação ou aprendizagem, se avista o território por conquistar” (PEÑA, 2002, p. 26, tradução nossa). Por não ter conseguido encontrá-los, o personagem, que simbolizaria a figura do poeta, continuaria a sua caminhada na via da purificação.

Para Sonja Herpoel (*apud* PEÑA, 2002, p. 56, tradução nossa), por outro lado, na segunda parte do livro, o autor “se afunda no subconsciente desejoso de romper o silêncio entre palavra e criador. O poeta se resigna a fazer parte de um processo de vida-morte contínuo, para que com ele surja a palavra adequada”. O surgir da palavra adequada estaria representado na posse dos olhos; o conto seria a representação do fracasso desta busca. As duas interpretações tem seu valor e se complementam.

Ao mesmo tempo, vemos que todos os indivíduos mencionados na *diegese*, direta e indiretamente, se caracterizam pelos olhos, o que é importante. O dono da pensão é “zarolho” (PAZ, 2001, p. 41); o protagonista destaca o fato de que os seus são “amarelos” (PAZ, 2001, p. 45); o sujeito quer roubá-los e sua noiva deseja “um ramo de olhos azuis” (PAZ, 2001, p. 45). Sem contar que os elementos estranhos da narrativa estão relacionados com eles.

O primeiro elemento estranho do livro é o fato de que a noiva deseja ganhar um ramo feito de olhos azuis. Não há nada de surpreendente no fato de que uma noiva venha a pedir um presente ao seu noivo. O insólito é a natureza do objeto desejado. Nesse sentido, podemos então dizer que “esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar” (FREUD, 1996, p. 301).

Por não haver nada de sobrenatural no pedido, a sua natureza poderia ser explicada de duas formas. Em primeiro lugar, ela poderia sofrer de algum tipo de doença mental. Poderia, por exemplo, ter a monomania, “uma alienação mental, na qual uma ideia parece absorver todas as faculdades mentais do indivíduo” (MENDES, 2013, p. 45). Isso explicaria sua obsessão por olhos azuis:

Segundo as teses do período, baseadas na sua maior parte nos ensinamentos de Esquirol, três eram os tipos possíveis de monomania: a intelectual, caracterizada como uma lesão (*sic*) limitada da inteligência, que se manifesta através de um delírio parcial em relação a um grupo circunscrito de objetos; a afetiva cuja peculiaridade é não afetar o entendimento do doente, mas sim o seu comportamento, hábitos, caráter, ações e paixões, transformando-o em um ser incapaz de viver em consonância com as normas sociais; e, finalmente, a instintiva, onde o que sucumbe é a vontade do doente, sua capacidade de controlar seus ímpetos animais, conduzindo-o ao crime, à luxúria e a diversos atos que ofendem o sentimento e a liberdade moral (CHAVES, 2010, p. 60).

A segunda possibilidade é a de que ela seja uma pessoa normal, mas perversa. Até porque a perversão é “um traço de personalidade, uma característica e uma disposição natural inconsciente que leva o sujeito a agir contra o objecto e o meio em geral” (CALHEIROS, 2013, p. 18). Ela está, portanto, “associada à noção de mal consciente dirigido ao objecto com o objectivo de satisfazer necessidades” (CALHEIROS, 2013, p. 18), o que também explicaria o seu estranho desejo.

O segundo elemento estranho da diegese é a cor dos olhos do protagonista, amarelos, o que não existe no mundo real. Pela leitura do conto, fica subentendido (pela comparação com os azuis) que ele está se referindo a cor da íris, não da esclera, a parte branca do olho. Essa distinção é importante, porque exclui a possibilidade de que o protagonista esteja doente, com icterícia⁴. Além disso, vemos que o fato de eles serem dessa cor não surpreende ninguém, o que insólito.

Por fim, o último elemento que podemos classificar de estranho é a atitude do homem, que está disposto a roubar os olhos das pessoas para atender ao pedido de sua noiva. Ele não hesita em usar a violência e não apresenta nenhum remorso pelo fato de deixar uma pessoa cega. Além disso, a sua conversa com o protagonista não apresenta nenhum indício de que ele seja louco, o que nos leva a supor que ele também seja uma pessoa perversa.

Por outro lado, se o conto possui realmente um sentido simbólico, e a busca pelos olhos azuis representa “uma busca espiritual dos recursos da linguagem” (PEÑA, 2002, p. 55, tradução nossa), o fato de ele não ter tido sucesso quer dizer que o homem representa o poeta que vai em busca desses recursos para produzir um poema e fracassa, o que o obriga a continuar a sua jornada até que venha a ter sucesso e consiga compô-lo.

O que não quer dizer que outras interpretações não sejam possíveis, como a que diz respeito a questão da “otredad”, no reconhecimento da parte de alguém que o outro é um indivíduo diferente, o que levaria a pessoa a assumir a própria identidade. Para Peña (2002, p. 199, tradução nossa), a narrativa “propõe o contraste entre dois homens diametralmente opostos: o indígena e o poeta”. Dentro dessa linha de interpretação:

O texto metaforiza, por meio da estratégia da narração lírica, a concepção do ser humano frente ao “outro”. O poeta não pode entrar nesse mundo a pesar da tentativa dessa noite. Não pode integrar-se à realidade do povoado porque sua própria natureza provoca faz com que seja rechaçado (PEÑA, 2002, p. 199, tradução nossa).

Interpretação que nos parece forçada já que não percebemos em nenhum momento nada que indique que o protagonista queira se inserir naquela sociedade, pelo contrário, durante todo o texto percebemos que ele se mantém sempre à parte, o que o leva a fuga, o que não quer dizer que a noção de “otredad” não seja válida, mas quando utilizada em relação ao indígena em seu contato com o poeta.

Por fim, devemos destacar o fato de que todos esses acontecimentos insólitos, em nenhum momento, estão ligados a algum elemento que pudesse levar o leitor a associá-los com o sobrenatural. Essa ausência nos leva a descartar a hipótese de que ele pudesse se enquadrar no fantástico e ratifica a ideia de que ele se enquadra no gênero estranho.

⁴ A icterícia é uma doença que “é definida como coloração amarelada da pele, escleróticas e membranas mucosas conseqüente à deposição, nesses locais, de pigmento biliar (bilirrubina), o qual se encontra em níveis elevados no plasma (hiperbilirrubinemia)” (MARTINELLI, 2004, p. 246).

Conclusão

A partir do exame das características do estranho, por meio das ideias de Todorov (2007), nós pudemos apresentar uma versão resumida de seus pontos principais e classificar *O ramo azul* como um conto pertencente a esse gênero textual, o que não quer dizer que esgotamos o assunto. Seria preciso em exame comparativo dos demais textos para verificar a pertinência da atribuição de um caráter simbólico.

Além disso, é preciso que os desenhos incluídos em algumas edições sejam estudados, assim como a fortuna crítica dos estudos dedicados especificamente ao *¿Águila o sol?*, sem contar os estudos de tradução. Esperamos, portanto, que nosso trabalho inspire novos estudos sobre a produção de Octavio Paz e desse livro em especial.

Referências

CALHEIROS, Mafalda Gonçalves. *Psicopatia e perversão: características comuns e diferenciais, processos de passagem ao acto e perfil criminal*. Dissertação (Mestrado em Psicocriminologia) – Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/2561>. Acesso em: 26 abr. 2019.

CHAVES, Fábio César. *Crime e loucura: as relações entre a medicina e justiça penal no Rio de Janeiro (1830-1903)*. Dissertação (Mestrado em História) – UNESP, Franca, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/93234>. Acesso em: 26 abr. 2019.

FREUD, Sigmund. “O estranho”. In: *Obras Completas*, Vol. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

LAGE, Rodrigo Conçole. O maravilhoso em Kipling: análise do conto “Como o camelo arranjou a bossa”. *Revista Alpha*, Patos de Minas, v. 18, n. 2, p. 134-146, 2017. Disponível em: <https://revistas.unipam.edu.br/index.php/revistaalpha/issue/view/129>. Acesso em: 22 abr. 2019.

LAGE, Rodrigo Conçole. O tema do duplo em *Encuentro* de Octavio Paz. *LL Journal*, Nova York, v. 11, n. 1, p. 01-15, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/25311855/O_tema_do_Duplo_em_Encuentro_de_Octavio_Paz. Acesso em: 20 abr. 2019.

MARTINELLI, Ana L. Candolo. Icterícia. *Medicina*, Ribeirão Preto, n. 37. p. 246-252, 2004. Disponível: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/503>. Acesso em: 27 abr. 2019.

MENDES, Elzilaine Domingues. *Da perda das ilusões à melancolia: um estudo psicanalítico em Balzac*. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica e Cultura) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/15092>. Acesso em: 26 abr. 2019.

PAZ, Octavio. *Águila o Sol? Águia ou sol?* Edição bilíngue. Tradução de Horácio Costa em versão revisada e autorizada pelo autor. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

PEÑA, Cynthia Marcela. *¿Águila o sol?, de Octavio Paz y Variaciones sobre tema mexicano, de Luis Cernuda: el poema en prosa y el planteamiento de una poética. concordancias e discordancias*. Dissertação (Doutorado em Filosofia) – Texas Tech University, Lubbock, 2002. Disponível em: <https://repositories.tdl.org/ttu-ir/handle/2346/12811>. Acesso em: 20 abr. 2019.

RODRÍGUEZ, Adriana Azucena. La metáfora como pauta narrativa en “Arenas movedizas”: procedimientos de producción de sentido. *Literatura Mexicana*, Ciudad de México, vol. 29, n. 2, p. 65-84, 2018. Disponível em: <https://revistas-filologicas.unam.mx/literatura-mexicana/index.php/lm/article/view/1130/1140>. Acesso em: 21 abr. 2019.

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

Alfabetização e letramento: desafios e perspectivas nas séries iniciais do Ensino Fundamental

DÉLCIO GERALDO DA MATA JÚNIOR

Graduado em Processos Gerenciais pela UNOPAR e Teologia pela FAECAD.
Graduando em Pedagogia pela Universidade de Araras. Especialista em Docência do Ensino Superior e Ciências da Religião para a Educação Básica. Gestor administrativo da Da Mata & Oramisio Consultoria Educacional. Gestor Escolar da REDE CEIA DE EDUCAÇÃO - Uberlândia.
E-mail: delciodamata@gmail.com

ANDERSON ORAMISIO SANTOS

Graduado em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Coordenador Pedagógico da Da Mata & Oramisio Consultoria Educacional. Pedagogo Institucional em REDE CEIA DE EDUCAÇÃO.
E-mail: oramisio@hotmail.com



Resumo: Este trabalho apresenta os desafios contemporâneos voltados para a alfabetização e letramento no cenário brasileiro. Com o intuito de identificar e analisar práticas pedagógicas voltadas para o processo de alfabetização e letramento, bem como apontar os principais entraves encontrados pelos docentes e discentes nesse processo, foi realizada pesquisa bibliográfica em livros, revistas, teses, dissertações, online ou impressos. Os principais autores que nortearam este estudo foram Ferreiro e Teberosky (1999 e 2003), Piaget (1999) e Soares (1998, 2003 e 2004). Os objetivos propostos foram: identificar e analisar os principais desafios na atualidade encontrados no processo de alfabetização e letramento e assim apontar o papel do supervisor nesse processo; reconhecer estratégias inovadoras e eficazes tanto na alfabetização, quanto no letramento; propor a distinção entre alfabetização e letramento e por fim identificar as fases dos processos de alfabetização. Os resultados mostraram que o trabalho do supervisor é fundamental no processo de alfabetização e letramento; ele tem o papel de propor aos educadores condições para que eles executem sua prática com segurança e criatividade respeitando o ritmo de aprendizagem dos educandos. Para tanto, é imprescindível supervisores capacitados que conheçam as diversas teorias do conhecimento, aliando-as a práticas educativas, podendo cobrar e ajudar quando necessário de seus educadores estratégias e metodologias de ensino, de forma crítica e criativa, promovendo a formação de um educando capaz de aprender e colocar em prática o que assimilou.

Palavras-chave: Alfabetização e Letramento. Formação de Professores. Supervisão Escolar. Ensino e Aprendizagem.

Abstract: This paper presents contemporary challenges for literacy in Brazilian scenario. In order to identify and analyze pedagogical practices aimed at the literacy process, as well as to point out the main obstacles encountered by teachers and students of this process, a bibliographical research was carried out in books, magazines, theses, dissertations, online or

printed. The main authors that guided this study were Ferreiro and Teberosky (1999, 2003), Piaget (1999) and Soares (1998, 2003, 2004). The objectives were to identify and analyze the main challenges currently encountered in the literacy process and thus to point out the pedagogical supervisor role in this process, recognize innovative and effective strategies in literacy, propose the distinction between being able to read and write and being able to read and write effectually, and finally identify the stages of literacy processes. The results showed that the work of the supervisor is fundamental in the literacy process, it has the role of proposing to educators the conditions they execute their practice with safety and creativity respecting the learning rhythm of learners. Therefore, it is essential that trained supervisors who know the different theories of knowledge are combined with the educational practice and can charge and help when necessary from their educators strategies and teaching methodologies in a critical and creative way where it promotes the formation of a learner capable of learning and putting into practice what he/she assimilated.

Keywords: Literacy. Teacher Training. School Supervision. Teaching and Learning.

1 Considerações iniciais

Discutir alfabetização e apontar meios e caminhos que promovam aprendizagem dos alunos que estão nesse processo tem sido algo muito presente na minha vida de educadora.

Muitos são os meios utilizados para alfabetizar, e, ao longo dos anos, vários estudos são realizados na busca de um meio eficaz. Cada um deles destaca um aspecto no aprendizado. Desde o método fônico, adotado na maioria dos países, que faz associação entre as letras e sons, passando pelo método da linguagem total, que não utiliza cartilhas, e pelo alfabético, que trabalha com a soletração, todos contribuem, de uma forma ou de outra, para o processo de alfabetização, que é mais complicado do que se imagina.

Com base nos estudos sobre o assunto, sabemos que alfabetizar não é só ensinar a ler e a escrever por meio de um método escolhido; há que formar alunos críticos e capazes de interagir na sociedade, garantindo-lhes caminhos para que eles aprendam, de forma consciente e consistente, dominando o mecanismo de apropriação de conhecimentos, bem como possibilitar que os alunos atuem criticamente em seu espaço social.

Na aplicação dos métodos, verifica-se que alguns professores ou autores conjugam mais de um princípio, somando estratégias de uma mesma tendência pela variação de unidades de sistematização do sistema alfabético/ortográfico ou conjugando pressuposto das duas grandes vertentes: a sintética e a analítica. Quanto ao método tradicional, Cagliari (1989) afirma que

alunos que são submetidos a um processo de alfabetização, seguindo o método das cartilhas (com livros ou não), são alunos que são expostos exclusivamente ao processo de ensino. O método ensina tudo, passo a passo, numa ordem hierarquicamente estabelecida, do mais fácil para o mais difícil. O aluno, seja ele quem for, parte de um ponto inicial zero, igual para todos, e vai progredindo, por meio dos elementos já dominados, de maneira lógica e ordenados. A todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura

perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez, aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remanejam-se os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharem os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e que não soube aproveitar (CAGLIARI, 1989, p. 65).

Em síntese, é preciso olhar com outros olhos para a alfabetização, como professores bem preparados que atentem para a necessidade de seus alunos e lhes forneçam instrumentos para poderem exercer dignamente a sua cidadania.

Historicamente, concede-se a alfabetização de uma forma política, que controla e disciplina a classe operária para a atividade industrial. Por trás desse paradigma, há ideologias com o objetivo de controlar a classe de trabalhadores. Para que isso seja suprimido, os professores deverão libertar-se dos velhos programas de métodos de alfabetização e considerar o ensino da leitura e da escrita um ato crítico. Não é por meio de exercícios mecânicos que as crianças se tornarão cidadãos reflexivas sobre seu papel como agentes construtores e transformadores de sua história, mas sim com atividades relacionadas ao seu cotidiano, que tragam subsídios para atender esse novo olhar que o homem precisa ter sobre a sociedade e o mundo que o cerca.

A problemática deste estudo estabeleceu que muitos alunos são alfabetizados, mas não são letrados ou são letrados, mas não são alfabetizados. Desse modo, é necessário descobrir o porquê de tal realidade e posteriormente propor ações que busquem solucionar os desafios atuais encontrados no decorrer desse processo.

Diante de tantas indagações, os objetivos dessa pesquisa pautaram-se em identificar e analisar os principais desafios na atualidade encontrados no processo de alfabetização e letramento, bem como reconhecer estratégias inovadoras e eficazes utilizadas tanto na alfabetização, quanto no letramento.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa parte das minhas inquietações com as dificuldades encontradas pelo professor de educação básica inicial ao iniciar suas atividades na escola, em caráter pessoal, profissional, impactando no desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor.

Segundo Cervo e Bervian (1976), qualquer tipo de pesquisa em qualquer área do conhecimento supõe e exige pesquisa prévia quer para o levantamento em questão, quer para a fundamentação teórica, quer para justificar os limites e contribuições da própria pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é o primeiro passo de toda pesquisa científica. Os universitários devem sempre buscar incentivos para usar técnicas e métodos para realizar a pesquisa bibliográfica, enfatiza Cury (2000).

Segundo Chizzotti (1995, p. 102), estudo de caso “é a pesquisa para coleta e registro de dados de um ou vários casos, para organizar um relatório ordenado e crítico ou avaliar analiticamente a experiência com o objetivo de tomar decisões ou propor ação transformadora.”.

1.1 Significações sobre a alfabetização e o letramento

De acordo com Soares (2004), o tema do letramento pode ser vivenciado em vários países. Sua gênese está voltada para a França e para os Estados Unidos. Em seu surgimento, houve contradições que podem ser observadas até hoje. Nesse aspecto, Soares (2004) ressalta que

[...] a invenção do letramento entre nós se deu por caminhos diferentes daqueles que explicam a invenção do termo em outros países, como a França e os Estados Unidos. Enquanto nesses outros países a discussão do letramento – illetrisme, literacy e illiteracy - se fez e se faz de forma independente em relação à discussão da alfabetização – apprendre a lire et à écrire, reading instruction, emergent literacy, beginning literacy -, no Brasil a discussão do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos, com prevalência do conceito de letramento, o que tem conduzido a certo apagamento da alfabetização que, talvez com algum exagero, denomino de desinvenção da alfabetização [...]. (SOARES, 2004, p. 8)

Por muito tempo, os processos de alfabetização e letramento foram entendidos como sinônimos, porém, na atualidade, os dois são definidos com características próprias que devem ser identificadas e analisadas pelos profissionais responsáveis pelo processo de educação: educadores, supervisores, psicólogos, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, pais, alunos e demais pessoas da comunidade que se preocupam com o processo educativo.

Temáticas voltadas para o letramento não são tão antigas, datam da década de 80, e ocorreram, ao mesmo tempo, em vários países: Estados Unidos, Inglaterra, França e Portugal. Com o intuito de promover ações pedagógicas que fossem além do ato de ler e escrever é que surgiu este novo vocábulo: letramento.

Logo, buscou-se, por meio do letramento, uma nova postura tanto do ensino quanto daquele que ensina. Buscou-se superar a escola tradicional mediante as novas teorias de ensino, que buscavam uma educação em que a criança fosse o centro de todo processo educativo. Nesse aspecto, pode ser enfatizada, por exemplo, a teoria construtivista.

O letramento surgiu também da necessidade que o indivíduo teve de acompanhar a evolução das ciências e tecnologia. Esse novo cenário de invenções mostrou que era necessário ser mais pensante e criativo, ou seja, construtor da própria aprendizagem. Nesse cenário de descobertas e inovações, é necessário citar Jean Piaget com sua epistemologia genética e sua “perspectiva construtivista”.

Para Piaget (1999), o aluno deve constituir-se como o indivíduo motivador de todo processo educativo. A ele cabe assimilar o conhecimento mediante as diferentes propostas educativas intermediadas pelo educador. Na perspectiva construtivista, o aluno desenvolve-se de forma global, isto é, física, emocional, afetiva, social e cognitivamente.

Piaget (1999) ainda ressalta que há duas características que promovem o desenvolvimento do ser humano que são os fatores hereditários e o meio ambiente. Para o referido autor, a família é responsável tanto pelo fator hereditário quanto pelo ambiental; já a escola é responsável pelo ambiente.

É fundamental que a escola propicie atividades que propiciem e estimulem o gosto em aprender e principalmente mostre a importância de ser alfabetizado e letrado. Para entender todo esse processo, faz-se necessário primeiramente compreender o que é alfabetizar.

Alfabetizar é dar acesso ao mundo da leitura. Alfabetizar é dar condições para que o indivíduo-criança ou adulto tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, e, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita com todas as funções que ela tem em nossa sociedade e também como instrumento na luta pela conquista da cidadania plena. (SOARES, 2004, p. 91).

Os Parâmetros curriculares Nacionais – PCN (1998) também enfatizam a necessidade do trabalho com diferentes textos.

[...] cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc. Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações. (BRASIL, 1998, p. 25)

Falando em atividades que incentivem o letramento e a alfabetização, Mamede (2008) revela que o processo de aquisição da língua escrita deve começar da realidade da criança.

O processo de alfabetização e letramento exige, por parte do educador, conhecimento de algumas teorias que vislumbrem o desenvolvimento humano. Nessa perspectiva, é necessário citar Ferreiro e Teberosky (1999), (2003), Piaget (1999) e Soares (1998, 2003 e 2004), que contribuíram para uma nova concepção de alfabetização e letramento, em que o aluno é a parte central de todo processo.

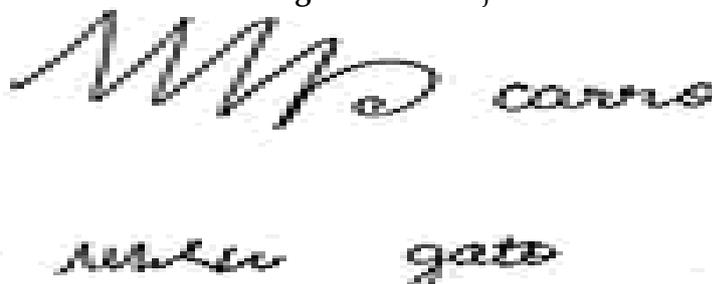
1.2 Níveis de escrita segundo Ferreiro e Teberosky

Ferreiro e Teberosky, seguidoras do estudioso Jean Piaget, propuseram um novo sentido à alfabetização. Para elas, o ensino deveria colocar a criança em contato com o objeto de aprendizagem. Nesse sentido, esses autores propuseram novas estratégias para que o processo de alfabetização e letramento possa ser trabalhado.

Ferreiro e Teberosky enfatizaram que a criança aprende por etapas de construção de conhecimento. Assim a evolução da escrita passa por cinco níveis. São eles: Nível 1: hipótese Pré-silábica, Nível 2: Intermediário I, Nível: Hipótese Silábica, Nível 4: Hipótese Silábica Alfabética e Nível 5: Hipótese Alfabética.

O primeiro nível de escrita é o das garatujas, em que a criança desenha para representar a escrita. A figura 1 representa esse nível.

Figura 1: Garatujas



Fonte: <http://educadorapatriciarosa.blogspot.com.br/>

No processo de garatujas, desenhar e escrever tem o mesmo sentido. Nessa etapa, a criança escreve de acordo com o que representa a imagem para ela, assim não existe relação entre a língua oral e a escrita. Nessa fase, escrever significa realizar rabiscos separados ou emendados, estes podem ser ondulados, retos ou curvos. Utilizam os mesmos sinais gráficos, podendo ser letras, símbolos ou rabiscos para escrever.

Ao escrever, ela relaciona o tamanho da palavra ao tamanho das pessoas, dos animais, dos objetos e até mesmo da idade, assim animais grandes possuem o nome grande, animais pequenos possuem o nome pequeno.

Figura 2: Nível pré-silábico



Fonte: Janssen (2015).

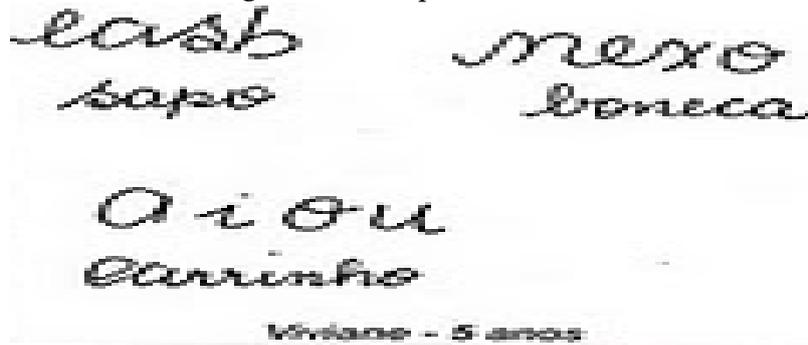
A figura 02, acima, mostra que, além de escrever de acordo com o tamanho que a imagem representa, a criança também, nessa fase, ainda não consegue se organizar, pois escreve não diferenciando letras de números; ambos os grafismos são representados tanto por linhas retas quanto por curvas, podendo ser a escrita cursiva ou de imprensa.

Ferreiro (2003) ainda enfatiza que no nível pré-silábico a criança escreve apenas o que dá nome às coisas, isto é, utiliza-se de substantivos para escrever. Nesta fase, não há distinção entre letra, sílaba, palavra e frase. Ao final desta fase, a criança identifica

que a letra inicial das palavras é satisfatória para indicar a escrita do nome ou de uma palavra.

No segundo nível de escrita, o pré-silábico a criança ainda usa letras de formas desordenadas para escrever palavras. Geralmente utiliza as letras do próprio nome para nomear coisas, objetos, animais e pessoas. A gravura abaixo mostra essa segunda fase da escrita.

Figura 3: Nível pré-silábico da escrita



Fonte: <http://educadorapatriciarosa.blogspot.com.br/>

A figura 3 mostra a escrita de uma criança de 5 anos. Nessa fase, a criança começa a utilizar sinais gráficos próprios da escrita, começando a abandonar os aspectos figurativos do processo cognitivo da criança. A partir de agora, ela começa a entender que escrever não é desenhar. Ainda mistura letras e mistura números para escrever. Não conseguem perceber a relação entre a fala e a escrita.

De acordo com Fonseca (1995), nessa fase é comum a criança dizer que não sabe escrever. Isso acontece porque, nesse período, ela tende a rejeitar quando lhe é solicitado para escrever.

No terceiro nível de escrita silábico, a criança começa a fazer a relação entre o som e a letra. Para isso, ao escrever, coloca uma letra para cada sílaba. Geralmente uma vogal. Por exemplo:

CAVALO

A A O

De acordo do Lemle (2000), nessa fase os pequeninos entendem que para ler não pode haver duas letras iguais. Abandona os numerais e reconhecem que se escreve apenas utilizando letras. Conseguem distinguir letras de números, imagens de textos e palavras. Elas acreditam que, para escrever ou ler uma palavra, é necessário que exista, no mínimo, três letras. Ainda não se preocupa com a ordem que as letras ocupam na palavra; elas podem aparecer de maneira desordenada.

No nível que segue, o silábico alfabético, a criança começa a escrever a palavra correta, porém com algumas trocas de letras. “O período silábico-alfabético marca a transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos.” (FERREIRO, 2010, p. 29)

CAVALO

KAVALO

Nesta fase, a interferência do professor é fundamental, mostrando para os pequeninos as várias possibilidades da escrita. A exploração com trabalhos de diferentes gêneros textuais deverá ganhar ênfase nessa fase e na fase que segue.

O último nível de alfabetização proposto por Ferreiro (2000) enfatiza que a criança já está pronta para a leitura e escrita, cabendo à professora propor atividades para que assimile a leitura e a escrita de forma a colocá-las em prática no seu cotidiano.

Nessa etapa, a criança consegue distinguir letra, sílaba, palavra e frase. Nesse aspecto, há a compreensão de que uma sílaba pode ser constituída de uma, duas, três ou quatro letras.

Nessa fase, a criança consegue relacionar o som à letra, porém surgem os primeiros entraves referentes à leitura e a escrita. Nesse aspecto, o educando infantil relaciona que todas as sílabas possuem uma consoante e uma vogal, sendo um desafio para eles o trabalho com as sílabas complexas e travadas, como BRA, NHA, SSA, entre outras.

A segunda dificuldade surge no que diz respeito às produções de texto em que as crianças tendem a emendar as palavras ou separá-las. Esse problema ocorre porque a criança tende a concentrar-se na sílaba e não na palavra como um todo (BRITO 2005).

Outra dificuldade enfrentada pelos alunos em fase de alfabetização refere-se à ortografia. Eles têm dificuldades em estabelecer letras com o mesmo grupo sonoro como S com som de Z, X com som de CH. A superação desse problema e o constante trabalho com letras, sílabas, frases e textos, utilizando diversas estratégias e metodologias (FONSECA, 1995)

1.3 Desafios para a Supervisão Escolar e professores no processo de alfabetização e letramento

O trabalho com a alfabetização e letramento não é tarefa fácil. De acordo com Abramovich (1995), um dos desafios contemporâneos no processo de letramento e alfabetização é a falta de professores leitores e, conseqüentemente, a maneira pela qual é proposta as atividades de leitura para o aluno. Nessa perspectiva, de acordo com Almeida (2007), o supervisor escolar tem um grande desafio pela frente, que consiste em promover, no educador, o estímulo para com a leitura e, assim, promover este mesmo entusiasmo em seus alunos.

Nessa perspectiva, se o aluno percebe que seu professor não é leitor, ele tem a probabilidade de assimilar que a leitura não precisa ser realizada, pois seu próprio professor não a realiza.

Há tantos jeitos de a criança ler, de conviver com a literatura de modo próximo, sem achar que é algo do outro mundo, remoto, enfadonho ou chato... É uma questão de aproximá-la dos livros de modo aberto – seja na livraria ou na biblioteca... Se a criança é a única culpada nos tribunais adultos por não ler, pede-se o veredicto inocente... Mais culpados são os adultos que não lhe proporcionam esse contato, que não lhe abrem essas – e outras tantas – trilhas para toda a maravilha que é a caminhada pelo mundo mágico e encantado das letras [...]. (ABRAMOVICH 1995, p. 163).

Para que a criança aprenda a ler, a escrever, a interpretar, é necessário que ela vivencie um ambiente estimulador de aprendizagem. Nesse aspecto, tanto a escola quanto a família devem propor momentos em que a criança vivencie o gosto pela leitura e escrita. O professor poderá, além de trabalhar diferentes textos, falar com as crianças sobre um livro que ele leu e como foi importante para ele.

De acordo com Antunes (2001), a formação de professores também é ressaltada como um fator desafiante no que tange ao processo de alfabetização e letramento, cabendo ao supervisor promover ao professor espaços para sua qualificação. É necessário que principalmente os cursos de Pedagogia ganhem novos enfoques no que tange ao currículo, que deve propor a análise do ser humano como um ser integral, provido de habilidades e competências que serão desenvolvidas mediante atividades de ação e reflexão sobre sua prática. É necessário que se consiga realizar um paralelo entre a teoria e a prática, oportunizando aos educadores momentos para que supram suas dificuldades e promovam a segurança no seu ato educativo.

A falta de planejamento e a não utilização de recursos tecnológicos é citado por Almeida (2007) como um desafio a ser vencido pelos professores alfabetizadores. É função do supervisor verificar se o planejamento está sendo feito e cumprido pelo professor e, caso necessário, deve propor novas estratégias para a sua consecução. O planejamento, para ser eficaz, deve ser elaborado mediante o conhecimento particular de cada aluno. Nas classes de alfabetização, deve-se ter um olhar criterioso diante dos conhecimentos prévios, ou seja, daquilo que a criança já sabe deve ser evidenciado.

Nessa perspectiva, Libâneo (2004) afirma que

[...] a ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político – pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural) que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que integram o processo de ensino. (LIBANEO, 2004, p. 222).

Antes de planejar, o educador deve verificar as habilidades a serem alcançadas pela sua classe, também deve conhecer diferentes metodologias e estratégias de ensino que deverão ser utilizadas para alcançar os objetivos propostos. No planejamento, a avaliação também deve ser evidenciada com o intuito de melhorar o que não deu certo.

Referente aos recursos tecnológicos, é fundamental que o supervisor saiba lidar com esses recursos. Se preciso, ele deve propor momentos para que o educador aprenda a lidar com eles. Eles podem ser ótimos aliados do ensino à medida que proporcionam prazer em aprender. Existem muitos aplicativos, por exemplo, gratuitos que podem ser aplicados às crianças, com o objetivo de propor a assimilação da leitura e da escrita (BARRETO, 2001).

A cada etapa de desenvolvimento, o supervisor deve ficar atento às promoções das estratégias e metodologias utilizadas pelo professor e que serão trabalhadas com os pequeninos.

Abaixo algumas sugestões de atividades enfatizadas por Janssen (2015), Ferreira e Teberosky (1999, 2003) a serem trabalhadas com alunos do nível pré-silábico.

- Enfatizar o nome das crianças e do professor dando ênfase à inicial do nome. A letra, nessa fase, deve ser escrita em caixa alta. Destacada inicialmente a primeira letra de vermelho e as demais de uma mesma cor, podendo ser azul, preta ou outra.
- Colocar as letras trabalhadas em um varal, mural, cartaz ou no quadro negro; essa estratégia possibilita melhor visualização e contato constante por parte dos educandos.
- Favorecer trabalhos artísticos em que a criança é convidada a preencher a inicial do seu nome com diversos materiais: bolinhas de papel, sementes, macarrão, giz de cera, aparas de lápis, papel ou E.V. A - picado, tinta e outros materiais.
- Rasgadura ou recorte de jornais e revistas da letra do nome ou outra trabalhada;
- Atividades com alfabeto móvel: bingo, formar o nome entre outros.
- Trabalhar curvas abertas e fechadas, pois há letras que são fechadas (por exemplo, letra O) e outras abertas (G, A, entre outras).
- Propor a escrita de gravuras de acordo com a maneira como a criança consegue escrever.
- Trabalhar com brincadeiras e jogos pedagógicos de acordo com a faixa-etária das crianças, promovendo assim o estímulo à leitura, à escrita e à sua interpretação.
- Trabalhar letras de músicas, poesias, quadrinhas, destacando as letras trabalhadas.
- Enfatizar histórias cujos personagens têm suas letras iniciadas com a mesma que está sendo trabalhada.

Para Mamede (2008), as atividades direcionadas para as próximas fases do desenvolvimento devem complementar as citadas anteriormente. Nessa perspectiva, é necessário lembrar que o papel de intermediador das práticas educativas no processo de letramento e alfabetização é fundamental para que os aconteçam de forma crítica, criativa e significante para os pequeninos.

Ainda nesse aspecto, Mamede (2008) destaca as seguintes atividades lúdicas voltadas para a aquisição da leitura, escrita e sua aplicação no cotidiano das crianças:

- Atividades com rótulos, gravuras de revistas e jornais.
- Utilização de diferentes tipos de textos: receitas, poesias, poemas, jornais, convites entre outros.
- Vivência de jogos: jogo da memória de letras, sílabas e gravuras com seus respectivos nomes, boliches com nomes.
- Produção de textos inicialmente textos coletivos, intermediados por gravuras ou folhas mimeografadas. Posteriormente textos individuais.
- Trabalhos com recursos tecnológicos enfatizando vídeos, fotos, histórias, filmes entre outros.

- Projetos pedagógicos que envolvam a família, utilizando livros, revistas, poesias, músicas e outros.

Para suprir o problema da segmentação no processo de alfabetização e letramento, é necessário que o educador promova atividades de identificação, análise e manipulação de letras e fonemas.

De acordo com Mamede (1998), não são os métodos utilizados pelo educador que promoverão o desenvolvimento da alfabetização e do letramento. Para esse autor, o que realmente merece destaque são as estratégias promovidas pelo educador nesse processo, que, aliadas aos diferentes métodos de ensino aprendizagem, promoverão a assimilação da leitura, da escrita, da interpretação e da sua utilização de modo efetivo no cotidiano.

2 Considerações finais

Apesar de importante, o processo de alfabetização e letramento enfrenta alguns desafios na atualidade, como os diversos níveis encontrados na sala de aula. Enquanto alguns alunos encontravam-se no nível alfabético, outros se mostravam no nível silábico. Essa realidade acaba por promover no educador atitudes pedagógicas voltadas para o aluno cujo principal objetivo deve ser a assimilação dos conteúdos básicos da alfabetização e a vivência do letramento.

O trabalho do supervisor é fundamental no processo de alfabetização e letramento. Ele tem o papel de propor aos educadores condições de eles executam sua prática com segurança e criatividade, respeitando o ritmo de aprendizagem dos educandos. Para tanto, é imprescindível supervisores capacitados que dominam as diversas teorias do conhecimento, aliando-as à prática educativa, podendo cobrar de seus educadores estratégias e metodologias de ensino que promovam a formação de um educando capaz de aprender e colocar em prática o que assimilou.

O processo de alfabetização e letramento é condição fundamental para que o ser humano possa ser inserido tanto no processo educativo, quanto nas demais atividades sociais. Percebeu-se que muitas crianças assimilam a alfabetização, porém não incorporam o letramento e que o papel do supervisor é fundamental, pois cabe a ele oferecer estratégias para o professor, dando-lhe suporte teórico e prático para que seja realizado um ensino que vislumbre o alcance dos objetivos propostos para cada nível e modalidade.

Referências

ABRAMOVICH, F. *Literatura Infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1995.

ALMEIDA, L. R. PACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ANTUNES, H. S. *Ser aluna, ser professora: uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional*.

2001. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- BARRETO, R.G. (org.). *Tecnologias educacionais e educação à distância: avaliando políticas e práticas*. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITO L. P. L. Letramento e alfabetização: implicações para a Educação Infantil. In: FARIA A. L. G.; MELLO, S. A. (org.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. Campinas: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 93). p. 5 - 21.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & linguística*. São Paulo: Scipione, 1989.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetizando sem bê-á-bá*. São Paulo: Scipione, 1999.
- CERVO, A.; BERVIAN, Pedro. A pesquisa. In: CERVO, Amado; BERVIAN, Pedro. *Metodologia Científica*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1976. p. 65-70
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- CURY, A. *Organização e métodos: uma visão holística*. 7. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2000.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. Matéria Alfabetização e Cultura Escrita. *Nova Escola*, São Paulo, abril/maio de 2003. p. 27-30.
- FERREIRO, E. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FONSECA, V. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- JANSSEN, A. *Hipótese da escrita – nível pré-silábica*. 2015. Disponível em: <http://danielajanssen.com.br/?p=189>. Acesso em: 12 fev. 2017.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. Pesquisa. *Metodologia do trabalho científico*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987.
- LEMLE, M. *Guia teórico da alfabetização*. São Paulo: Ática, 2000.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia:

Alternativa, 2004.

MAMEDE, I. Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas. *In: 26. REUNIÃO DA ANPED. Anais [...].* Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 12 fev. 2017.

PIAGET, Jean. *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SOARES, M. *Letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan./abr. 2004.

Formação de professores e desenvolvimento profissional docente: a importância da formação permanente para o professor agente da mudança

GÉSSIKA MENDES VIEIRA

Mestranda em Educação pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo pelo Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM. Pós-graduada em Literatura Brasileira pela Universidade de Araraquara – UNIARA e pós-graduada em Gestão Estratégica de Negócios com Ênfase em Marketing. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Representações Sociais e Práticas Educativas - GEPRESPE vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba - PPGE UNIUBE.

E-mail: gessikavieira@live.com



Resumo: Este artigo apresenta a importância da Formação de Professores e do Desenvolvimento Profissional Docente para a construção de saberes no âmbito educacional, enfocando o desenvolvimento da prática docente reflexiva em conjunto com as mudanças sociais, culturais, econômicas e políticas. Sendo assim, entre conceitos e ideias, são discutidas as teorias educacionais e as experiências dos docentes, assim como a trajetória constante em busca do Desenvolvimento Profissional e da Formação Continuada. Para esta pesquisa, foram utilizados os recursos da pesquisa bibliográfica, com a finalidade de obter um referencial possível de análise para compreensão da prática docente como agente de transformação social.

Palavras-chave: Formação de Professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Docência.

Resumen: Esta investigación presenta la importancia de la formación del profesorado y el desarrollo profesional para la construcción del conocimiento en el campo educativo, centrándose en el desarrollo de la práctica de la enseñanza reflexiva junto con los cambios sociales, culturales, económicos y políticos. Así, los conceptos e ideas discuten las teorías y experiencias educativas de los docentes, así como la trayectoria constante en la búsqueda del desarrollo profesional y la educación continua. Para esta investigación, se utilizaron los recursos de la investigación bibliográfica, con el fin de obtener un posible marco de referencia para entender la práctica docente como un agente de transformación social.

Palabras-clave: Formación del profesorado. Desarrollo Profesional Docente. Enseñanza.

Durante muito tempo, afirmou-se a profissão docente como algo simples de ser aprendido e executado. O histórico educacional do Brasil mostra que o exercício profissional de professor já foi compreendido como uma tarefa pronta, porém essa compreensão vem mudando desde que os estudiosos constataram que os processos educacionais necessitam de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade. Os processos de ensino-aprendizagem vêm-se aprimorando, visto que o professor é considerado um elemento chave na melhoria da educação.

Sendo a educação um reflexo de mudanças e aspirações, fazem-se necessárias adaptações para que ela possa acompanhar e corresponder com rapidez de uma sociedade que tão rápido se complexou. Nota-se que o modelo atual de educação passa por uma crise, revelando abertamente suas dificuldades em acompanhar os progressos e desenvolvimentos que coexistem com desigualdades e injustiças. O papel da educação vai além. A responsabilidade docente, discente e do sistema educacional é de contribuir com a formação de cidadãos aptos a conviverem em sociedade, afirmando valores morais e éticos que complementam a formação de qualidade que possibilita a execução de uma tarefa com maestria. Como corrobora Charlot (2008, p.25), “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos.”

Sabe-se que, em momentos de crise, é importante que a reflexão ocorra conjuntamente, em busca de soluções viáveis e possíveis de serem materializadas. Logo, o professor é visto como um canal de mudanças e possibilidades, que pode contribuir significativamente nesse processo constante de mudança em que se encontra a sociedade.

Já não podemos entender a formação permanente apenas como a atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se preciso. Trata-se de remover o sentido pedagógico comum e recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que os sustentam (IMBERNÓN,2009, p. 69).

As mudanças sociais e científicas como as inovações tecnológicas, a imigração, as inserções culturais, as mudanças sociais e familiares, a globalização, as práticas de trabalho associadas à hierarquia, ao sexismo, à proletarização, ao individualismo, as práticas sociais da exclusão, da segregação, da intolerância, assim como as novas formas de educação que permitem que o acesso a ela chegue por vias on-line e tantos outros itens que podem ser colocados em questão exigem uma nova postura daqueles que são a referência nas salas de aula. De acordo com Charlot (2008),

para resolver os problemas, o professor é convidado a adaptar sua ação ao contexto. A escola e os professores devem elaborar um projeto político-pedagógico, levando em conta as características do bairro e dos alunos, mobilizar recursos culturais e financeiros que possibilitem melhorar a eficácia e a qualidade da formação, tecer parcerias, desenvolver projetos com alunos etc. Essas novas exigências requerem uma cultura profissional que não é a cultura tradicional do universo docente; o professor, que não foi e ainda não é formado para tanto, fica um pouco perdido. (CHARLOT, 2008, p.20)

Todos os pontos mencionados acima fogem do currículo docente de formação. Não se ensinava aos professores trabalhar emoções e atitudes, lidar com problemas vindos de contextos sociais, adaptar-se a mudanças político-sociais, lidar com situações de conflito ou colocar-se como um eterno aprendiz. Porém, todas essas situações

exigem que os docentes se coloquem em formação permanente para aprimorar e se adaptar aos novos contextos educacionais. A formação docente precisa mudar, mesmo sabendo que mudanças nas culturas profissionais se dão de maneira lenta. Para Fernandes (1989),

pensar politicamente é alguma coisa que não se aprende fora da prática, se o professor pensa que sua tarefa é ensinar o ABC e ignora a pessoa de seus estudantes e as condições em que vivem, obviamente não vai aprender a pensar politicamente ou talvez vá agir politicamente em termos conservadores, prendendo a sociedade aos laços do passado, ao subterrâneo da cultura e da economia. (FERNANDES, 1989, p. 165)

Investir na formação permanente significa aprofundamento em pesquisa-ação, em projetos que tenham propósitos com a teoria, criatividade didática, aprimoramento de habilidades, capacidades, atitudes, emoções, assim como trabalhar valores morais, ética profissional, cidadania, trabalho em equipe além de domínio acadêmico de conteúdo, contribuindo assim para que o docente seja capaz de assumir novas competências profissionais.

Mas, na sociedade contemporânea, o professor, trabalhador do universal e da norma, deve também ensinar às crianças respeitarem as diferenças culturais. Essa ideia é simpática e não contradiz diretamente a vocação universal da escola: todos os seres humanos participam de uma cultura, mas sempre se trata de uma cultura particular. [...] Qual é conteúdo do imperativo “respeitar as diferenças culturais” e quem explica ao docente o que significa exatamente? (CHARLOT, 2008, p.26)

A transição para um novo olhar diante das perspectivas educacionais não é fácil. A dificuldade em aderir a novos hábitos e em aceitar distintos comportamentos certamente faz e fará parte desse processo que chegará para todos os docentes em algum momento. Num mundo tecnológico, que abriga tantas novas formas de viver, de aprender, de ensinar, de se relacionar e de trabalhar, tais adequações são fundamentais para que a profissão seja exercida de forma completa.

É possível identificar componentes que deixem as novas formações docentes mais reflexivas e assim mais competentes. O diálogo fortalece esse trabalho à medida que cada professor identifica sua realidade, seu lugar de trabalho e quais formas ele pode explorar para vivenciar continuamente a formação permanente, que o ajudará a passar pelas modificações necessárias e aprimorar sempre mais sua função de acordo com os aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos da realidade em que está estabelecido.

A Formação de Professores é necessária para que os docentes consigam acompanhar as mudanças da profissão e dos seus discentes. É importante ressaltar que ela não se faz apenas de maneira autônoma. Para Debesse (1982), existem três conceitos que diferenciam os tipos de formação, são eles: *autoformação*: quando o sujeito realiza por si mesmo os objetivos da aprendizagem; *heteroformação*: formação instruída por especialistas; *interformação*: formação que acontece pela troca de saberes.

Pode-se constatar que a formação docente pode ocorrer de algumas maneiras distintas, porém o objetivo da prática é “a capacidade de transformar em experiência significativa os acontecimentos que geralmente ocorrem no cotidiano, tendo como horizonte um projeto pessoal e coletivo” (HONORÉ, 1980). É considerada como uma área do conhecimento que está sempre em investigação, analisando os processos pelos quais os professores aprendem e se desenvolvem, referindo-se aos sujeitos que já são professores e àqueles que ainda vão ser. De acordo com Garcia (1999),

a formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo ou da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p.26).

A formação docente e o desenvolvimento profissional devem preparar os professores para agirem em sala de aula e além dela. É importante salientar que a cooperação, a interação, o trabalho em grupo, debates e discussões enriquecem esse processo formador tanto para os docentes quanto para os discentes, que estão juntos nesse constante projeto de crescimento e elaboração. Para Garcia (1999), o desenvolvimento da formação de professores possui sete princípios de orientação para execução, são eles:

- Formação de professores como um processo contínuo.
- Integração da formação de professores em processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular.
- União dos processos de formação de professores com o desenvolvimento organizacional da escola.
- Integração entre a formação docente e conteúdos acadêmicos e disciplinares e a formação pedagógica.
- Integração da formação de professores e teoria-prática.
- Isomorfismo entre a formação recebida e a educação ofertada posteriormente.
- Individualização, em que a aprendizagem é vista como um processo homogêneo, em que é necessário reconhecer características pessoais, cognitivas, contextuais e racionais.

É importante ressaltar que orientações são boas auxiliadoras durante o processo de formação de professores, porém não é possível desvendar com exatidão todas as perspectivas desse tema em sua totalidade, visto que se trata de um assunto amplo e complexo. A formação de professores busca utilizar todos os artifícios disponíveis para que o docente esteja preparado e capacitado para auxiliar no desenvolvimento escolar de forma dinâmica, flexível, instantânea, lidando com novos formatos, novas situações e novos contextos, inserindo a vivência dos alunos na pauta ensino-aprendizagem,

aproximando e valorizando cada aluno em sua individualidade, em sua limitação e em sua capacidade. Desse modo, o professor não só ensina como também acolhe e estabelece vínculos que vão tornar o processo de aprendizagem mais prazeroso. Assim ele se sentirá mais realizado e motivado a buscar novos conhecimentos e desafios. O professor deve estar em constante molde de aprimoramento, em constante formação.

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro a tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

A compreensão da definição de Desenvolvimento Profissional Docente foi criada para diferenciar o processo tradicional de formação de professores da formação continuada, que tem o intuito de evolução permanente de pesquisa, questionamentos e da procura de soluções. Algumas dimensões foram destacadas por Howey (1985). São as seguintes: desenvolvimento pedagógico, conhecimento e compreensão de si mesmo, desenvolvimento cognitivo, desenvolvimento teórico, desenvolvimento da carreira e desenvolvimento profissional.

- *Desenvolvimento pedagógico*: baseia-se no aperfeiçoamento da profissão docente por meio de atividades e capacidades instrucionais.
- *Conhecimento e compreensão de si mesmo*: mostra o equilíbrio e a realização do docente diante daquilo que é e que faz.
- *Desenvolvimento cognitivo*: é a busca e apropriação de saberes que estimulam os processos de aprendizagem e de compreensão real de informações.
- *Desenvolvimento teórico*: compreende-se como a reflexão do docente acerca de seus saberes e da prática docente.
- *Desenvolvimento da carreira*: é a exploração de novos papéis dentro da profissão docente.
- *Desenvolvimento profissional*: consiste em um amplo conceito que tem como finalidade aperfeiçoar o docente e a instituição escolar dentro de um quadro que vise à formação e à evolução permanente, tendo um vasto conceito de desenvolvimento curricular e organizacional.

Sendo assim, existe um esforço para que as escolas e os docentes estejam unidos para transformar os ambientes educacionais em locais de participação, experimentação, aprendizagem e desenvolvimento de cidadania, cooperação, criticidade e igualdade. O Desenvolvimento Profissional Docente possui diversas características que abordam a necessidade de que ele seja desenvolvido em contexto escolar, porém as práticas rotineiras apontam que as medidas de desenvolvimento organizacional são executadas sem atender às necessidades e sem reconhecer a importância da formação de professores como permanente e significativa para as melhorias gerais do quadro educacional. Segundo Garcia (1999, p. 141),

assumir com seriedade a relação intrínseca existente entre o desenvolvimento da escola e o desenvolvimento profissional dos professores leva a entender a escola (no sentido mais amplo do termo) como a unidade básica para mudar e melhorar o ensino: se se assume esse princípio, pode-se então, começar a compreender a importância que têm alguns aspectos e dimensões que até agora têm sido da competência exclusiva dos especialistas em organização escolar.

É bastante comum que a sociedade veja a escola como um lugar capaz de propiciar formação e mudanças positivas e ela o é, porém, para que essa ideia possa surtir efeitos mais reais e de maior dimensão, faz-se imprescindível que aspectos escolares relativos à formação docente e ao desenvolvimento profissional sejam desenvolvidos com mais afinco e estratégias. É importante que exista liderança instrucional entre os docentes. Essa liderança é uma base de direção que incentiva inovações e mudanças. Também é importante que se faça presente uma cultura de colaboração, que afaste os individualismos e crie objetivos comuns.

Ainda como pilar que deve ser mantido como fundamental, está a gestão democrática e participativa. Ela permite que exista um elo entre desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, juntamente com a autonomia, que permitirá a tomada de decisões da escola e de seus professores, visando a melhor aproveitamento do projeto educativo, com capacidade para organizar seu currículo de acordo com as necessidades identificadas. Como corrobora Garcia (1999, p. 142), “o que nos parece claro é a necessidade de realizar a integração dos contributos de melhoria escolar e desenvolvimento profissional dos professores em diferentes áreas [...]”.

É importante salientar que o Desenvolvimento Profissional Docente deve estar além da apropriação do conceito apenas para atender conveniências e concepções próprias. O Desenvolvimento Profissional Docente está atrelado com a melhoria das condições de trabalho, com a busca pela autonomia no âmbito escolar, com a ação dos docentes para que a escola seja um lugar de debate e de liberdade de acordo com as diversas realidades e vivências que ali se encontram. Ignorar as políticas públicas que buscam melhorias conjuntas para o desenvolvimento escolar por questões individuais é deixar o lugar de professor, este que assume seu papel como àquele que sempre ensina, mas também que sempre aprende e sabe que, diante do contexto social em que está inserido, necessita da dinâmica de ser um eterno aprendiz em busca de uma sociedade que aprenda mais e com mais qualidade dentro das escolas.

O professor precisa se colocar na situação de um cidadão de uma sociedade capitalista subdesenvolvida e com problemas especiais e, nesse quadro, reconhecer que tem um amplo conjunto de potencialidades, que só poderão ser dinamizadas se ele agir politicamente, se conjugar uma prática pedagógica eficiente a uma ação política de mesma qualidade (FERNANDES, 1989, p. 170).

A carreira do professor e o ensino têm sido marcados pela desvalorização e pela burocratização. Essas duas características acentuam o controle em torno das atividades docentes, deixam o currículo estático em perspectivas em que ele não se enquadra, diminui a autonomia, aumenta o número de tarefas a serem realizadas, resultando em

muitas atividades sendo realizadas sem estarem completamente bem feitas, além do individualismo que acarreta malefícios para o desenvolvimento escolar.

Vistas tais adversidades, faz-se necessário reafirmar que o Desenvolvimento Profissional Docente deve ser colocado em prática de acordo com a viabilidade do que pode efetivamente ser executado. Por isso, ele é uma coleção de estratégias e métodos que auxiliam e propiciam reflexão sobre a profissão docente, ajudando o professor a se desenvolver e a estar preparado para lidar com as novas vivências advindas de contextos sociais, culturais, econômicos e políticos, contribuindo assim para que os docentes estejam aptos a fornecer conhecimento prático, teórico, estratégico, multidisciplinar e a se transformar com sua própria experiência.

O que de fato os professores sabem que os leva a ensinar? É diante de questionamentos como esse que se discute uma problemática em torno dos saberes docentes. Tal pergunta pode ser analisada e debatida mediante questões estruturais da sociedade, culturais, pedagógicas, experienciais e políticas. Os professores e seus saberes estão ligados por seu trajeto de formação e vida. Como corrobora Tardif (2002 p. 35), “Todo saber, mesmo o ‘novo’, se insere numa duração temporal que remete à história de sua formação e de sua aquisição”.

É de fundamental importância ressaltar que ensinar vai além de transmitir conhecimentos. Ensinar é proporcionar ao educando criar possibilidades, construir, produzir e criar sua própria liberdade por meio da educação. A prática docente se estabelece “como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2002, p. 36).

- *Os saberes disciplinares:* são saberes sociais, definidos pela instituição universitária, que abrangem a formação inicial e continuada.
- *Os saberes curriculares:* consiste nos discursos, objetivos, conteúdos e métodos utilizados.
- *Os saberes experienciais:* são saberes específicos com base no trabalho cotidiano e no conhecimento adquirido pela vivência e pelo meio.

Vista a pluralidade que envolve os saber docente, é possível perceber que este é uma prática heterogênea e em constante adaptação. O saber baseado na experiência se torna o centro do saber docente, pois este é constantemente reinventado, melhorado e construído no cotidiano da profissão. Por isso, é importante a parceria entre docentes, universidades e responsáveis pelo sistema educacional para alinhamento de propósitos e crescimento amplo de todos os envolvidos no contexto da educação.

Até meados da década de 80, as pesquisas que envolviam os professores se davam em torno do ensino e do currículo. Posteriormente considerava-se o comportamento do docente, a partir do questionamento: o que os bons professores fazem que os distingue dos professores comuns? O olhar voltado para o comportamento do professor foi logo adaptado por especificidades que conseguiam analisar detalhes mais profundos e de maior relevância para então descobrir os pontos positivos de um docente.

Ao conduzir nossas pesquisas, verificamos que nossa questão não estava exatamente correta. Não procede a suposição de que professores ou sabem ou não sabem algo. Eles sabem suas matérias de diferentes formas e com diferentes áreas de especialização e familiaridade. O professor de estudos sociais ou ciências, por exemplo, ensinava algumas vezes tópicos que conhecia muito bem e outros tópicos dos quais tinha um conhecimento superficial. Em adição, professores tinham diferentes teorias implícitas ou explícitas sobre suas disciplinas e como elas deveriam ser ensinadas. Assim, nós começamos a perguntar: como professores que sabem sua disciplina em diferentes formas e em diferentes níveis ensinam essa disciplina para outros? Ao nos aprofundarmos cada vez mais em nossos estudos, essas questões se tornaram cada vez mais diferenciadas e aprofundadas de forma a abranger variações em contextos e nos repertórios dos alunos. (SHULMAN, 2004, p. 379).

Com base nos estudos de Shulman (2004), foram construídos dois modelos amplos para explicar características gerais a respeito do que os professores necessitam para a docência e em qual processo o conhecimento docente se dá. Esses modelos foram divididos em *base do conhecimento para o ensino* e *processo de raciocínio pedagógico*.

1 Base do conhecimento para o ensino: consiste em um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor tenha como oferecer os processos de ensinar em diferentes áreas do conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino.

1.1 Conhecimento de conteúdo específico: compreensão de fatos, conceitos, processos, procedimentos de áreas específicas.

1.2 Conhecimento pedagógico geral: conhecimento de teorias e princípios relacionados a processos de ensinar e aprender, conhecimentos dos alunos, de contextos educacionais, gestão escolar, comunidades e culturas, manejo de classe, interação com alunos, conhecimentos de outras disciplinas, currículo, programas e materiais, metas e propósitos.

1.3 Conhecimento pedagógico de conteúdo: construído pelo professor constantemente ao ensinar a matéria; esse saber é enriquecido e melhorado quando se unem outros tipos de conhecimento da base.

2 Processo de raciocínio pedagógico: dá-se na operacionalidade da base de conhecimentos para o ensino, em como são acionados, relacionados e construídos durante o processo de ensinar e aprender; considerado um espiral, esse processo se subdivide para melhor compreensão e execução.

2.1 Compreensão: do conteúdo em si e de propósitos, estruturas, e ideias relacionadas.

2.2 Transformação: ideias compreendidas devem ser transformadas para serem ensinadas.

2.2.1. Interpretação: análise.

2.2.2. Representação: analogias, metáforas, exemplos.

2.2.3. Seleção: escolha do processo de ensino-aprendizagem.

2.2.4. Adaptação e consideração de características dos alunos: concepções, dificuldades, linguagem, cultura, motivações.

- 2.3. Instrução: desempenho docente e gestão de classe.
- 2.4. Avaliação: checagem constante de compreensões e dúvidas.
- 2.5. Reflexão: revisão e análise crítica do desempenho profissional.
- 2.6. Nova compreensão: compreensão enriquecida da experiência, do conteúdo, do ensino e dos alunos.

De acordo com os modelos propostos por Schulman, é necessário que haja uma estrutura que ofereça um formato, tanto para documentação quanto para a organização dos processos de ensinar. Para Mizukami (2004 p.43): “A intenção refere-se à existência de um plano formal ou tácito, de um itinerário, de um propósito [...]. Trata-se aqui, resumidamente, da transposição para os casos de ensino do processo de raciocínio pedagógico”. Sendo assim, o autor defende o ensino como profissão e vê que urge a construção de um corpo sistematizado de conhecimentos profissionais: “chamar algo de profissão é assumir que há uma base de conhecimento amplamente construído na academia” (SCHULMAN, 2004, p. 13)

Percebe-se, desse modo, que a Formação de Professores e o Desenvolvimento Profissional Docente têm ganhado sistematizações que visam a oferecer organização, métodos a serem utilizados e condutas sugeridas para facilitar a jornada do professor, visto que se trata de uma profissão que lida com significativas mudanças continuamente. A partir da união entre teoria e prática, juntamente com a preparação do professor mediante contextos tão distintos, pode-se oferecer aos docentes, aos discentes e a comunidade escolar, meios oportunos de preparação para exercer a profissão, assim como de melhor apropriação do conhecimento.

A construção da educação dentro da inteligência de cada um pode ser manifestada com a projeção de um futuro melhor. As oportunidades de inserir contextos únicos que cada região e que cada situação proporcionam é um aliado na tarefa de mudança. Assim como a nova realidade trouxe a necessidade de mudança, os docentes vivem uma nova necessidade de adaptação, reflexão e ajustes. Assumir as novas funções educativo-sociais cria condições de aprendizado e desenvolvimento profissional em contextos reais. Esse trabalho pode e deve ocorrer em conjunto com contextos organizacionais, de gestão e nas relações de poder.

A formação de professores consiste em práticas ativas e constantes que visam ao aprofundamento em conhecimentos, técnicas e saberes diversos que permitem ao docente aprender a aprender e melhor compartilhar conhecimentos a partir de sua própria reflexão acerca de sua atividade. Como se trata de um tema relevante e amplamente discutido, visto que tem relação direta com as práticas docentes, fazem-se necessárias reflexões com criticidade em torno deste assunto, de seus desafios e de seu processo em prática. A formação de professores conta com respaldo da academia que tem buscado aprofundar cada vez mais neste assunto, mediando técnicas, reflexões e críticas que possam interferir positivamente na formação de professores e consequentemente na prática docente.

As políticas em torno do Desenvolvimento Profissional Docente trazem algumas dimensões e pautas que podem ser observadas para apuração da melhor forma de execução dessa tarefa. Vale lembrar que o Desenvolvimento Profissional Docente é um conceito que envolve formação permanente dentro de contextos que realmente beneficiem os docentes, os discentes e a escola em seu âmbito geral. Apesar das dificuldades em que a escola e os professores estão inseridos, o Desenvolvimento Profissional Docente pode gerar muitos benefícios. A emancipação cultural e profissional dos professores abre espaço para problematizações e discussões em torno das práticas atuais, assim como a respeito do contexto em que estão inseridos. Sendo assim, é preciso mobilização e estudo da parte dos docentes para que as práticas do Desenvolvimento Profissional Docente possam ser desenvolvidas e mais do que isso, executadas com propósitos e bons resultados.

Referências

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, 2008.

DEBESSE, M. Un Problema Clave de la Educación Escolar Contemporánea. In: DEBESSE, M.; MIALARET, G. (eds). *La Formación de los Enseñantes*. Barcelona: Oikos-Tau, p. 13-34, 1982.

FERNANDES, F. *O desafio educacional*. São Paulo: Cortez, 1989.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. Desenvolvimento Profissional Docente: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação? *Revista Brasileira sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 5, p. 11 a 23, jan./jul. 2013. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 16 jul. 2019.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

HONORÉ, Bernard. *Para uma teoria de la formación*. Madrid: Narcea, 1980.

HOWEY, K. R. Six major functions of staff development: an expanded imperative. *Journal of Teacher Education*, v. 36, n. 1, p. 58-64, 1985. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002248718503600114>. Acesso em: 16 jul. 2019.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MIZUKAMI, M. G. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Educação*, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 1-11, 2004. Disponível em: <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2004/02/a3.htm>. Acesso em: 16 jul. 2019.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

SHULMAN, L. S. Professing the liberal arts. *In: SHULMAN, L. S. Teaching as community property: essays on higher education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2004, p. 12-31.

Do oral para o escrito na escola: uma proposta de atividade didática

JOSÉ OLÍMPIO DE MAGALHÃES

Doutor pela Universidade de Montréal, Canadá. Professor na UFU e na UFMG.

E-mail: jofu97@hotmail.com

ARIÁDINE Z. SOUSA

Mestre pelo PROFLETRAS/FALE/UFMG. Professora da Rede Pública de Ensino.

E-mail: ariadinesousa@hotmail.com



Resumo: Nas produções escritas dos alunos de turmas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental, para as aulas de Língua Portuguesa, é frequente a utilização de recursos informais da fala cotidiana nos textos que deveriam ser escritos de maneira mais formal (próximos à norma culta). Feita essa constatação, propusemos uma atividade didática em que os estudantes, a partir das próprias produções orais, pudessem descobrir os usos característicos da fala e como lidar com tais usos ao transformar a fala em escrita. Para orientar as atividades, foram propostos dois quadros: o primeiro orientava o modo como deveriam ser transcritos os textos orais, tal como foram produzidos; o segundo propunha uma classificação das características da produção oral que deveriam ser identificadas através de números e letras. Finalmente, os textos foram reescritos sem as marcas da fala, aproximando-se mais e mais de um uso escrito mais formal.

Palavras-chave: Oralidade. Escrita. Retextualização.

Abstract: In students' written productions in regular classes of the final years of elementary school, for Portuguese language classes, it is frequent the use of informal resources of everyday speech in texts that should be written in a more formal manner (close to the cultured norm). Having made this finding, we proposed a didactic activity in which students, from their own oral productions, could discover the characteristic uses of speech and how to deal with such uses by turning speech into writing. To guide the activities, two tables were proposed: the first one oriented how the oral texts should be transcribed as they were produced; the second proposed a classification of the characteristics of oral production that should be identified by numbers and letters. Finally, the texts were rewritten without the marks of speech, moving closer and closer to a more formal written use.

Keywords: Oral speech. Writing. Rewriting.

Introdução

Na nossa prática pedagógica, notamos, nas produções escritas dos alunos de turmas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental, para as aulas de Língua Portuguesa, a frequente transposição de usos próprios da fala para os textos que deveriam ser escritos de maneira mais formal (próximos à norma dita culta).

Pareceu-nos que o problema advinha da dificuldade em reconhecer as diferenças entre os sistemas oral e escrito da língua e de suas situações de uso, aliado a certos (pre)conceitos referentes às atividades pedagógicas que envolvem a língua materna.

É comum que os professores de Língua Portuguesa escutem os alunos dizendo que não sabem escrever, que falam tudo errado, que português é uma língua difícil. Às vezes, os discentes acreditam que a escrita é mais importante que a fala; que a forma como se aprende a escrever na escola deve ser também um padrão de fala; que para alguém falar “certo”, tem que falar da forma como se escrevem os textos escolares. Percebemos que os alunos acabam por repetir o discurso que ouvem desde muito pequenos em casa, ou até na própria instituição de ensino, através dos educadores e gestores, como: “Professora boa é aquela que passa muitas produções de textos para os alunos fazerem”, “A professora Fulana não é boa porque não passa nada no quadro, os meninos não têm nada escrito no caderno!”, “O professor Sicrano não ensina nada, as aulas dele são só falação.” Esse valor maior atribuído à escrita é permeado por preconceitos: seu domínio está ligado a status, símbolo de educação, desenvolvimento, poder. Por conta disso, a oralidade tem ficado em segundo plano no ensino, sendo vista como uma modalidade que não tem tanta importância social, o que, além de causar preconceito, piora a insegurança dos alunos.

Segundo Marcuschi (2010), é comum que a língua oral interfira na língua escrita dos sujeitos e, por isso, a escola deve auxiliar o aluno no processo de transformação oral-escrito, sem que se rotule uma modalidade ou outra como “correta”, mas, sim, ressaltando o uso social de cada uma delas.

A situação apresentada não se limita a um debate sobre as modalidades; ela está centrada, também, em determinantes da variação linguística, visto que não há apenas uma forma oral no contexto multicultural de nossa sociedade. É importante que o aluno aprenda a reconhecer tais variações, bem como seu funcionamento, sua organização e sua importância social, entendendo essa capacidade como parte de sua formação cidadã.

Um dos desafios do ensino de Língua Portuguesa é conseguir mostrar aos discentes uma real situação de aplicação dos conhecimentos aprendidos na escola. Muitas vezes, os professores são questionados sobre o porquê de se aprender certos conteúdos. Além disso, quando não considerado pelo ensino, o surgimento de novas mídias interativas tem tornado o aprendizado pouco interessante, desmotivando os alunos. A proposta de atividade didática que ora apresentamos propõe o envolvimento dos alunos na construção do próprio saber, fazendo reflexões sobre os fatos gramaticais, com o auxílio imprescindível do(a) professor(a).

1 Referencial teórico

1.1 Relações entre fala e escrita

Tanto a fala quanto a escrita são práticas sociais usadas no cotidiano a favor das mais diversas intenções de comunicação, apresentando variações e recursos expressivos que estão a serviço dos interlocutores. As diferenças entre elas, como, por exemplo, os códigos usados – nesse caso, o som na fala e a grafia na escrita – não

indicam que elas sejam opostas. Marcuschi (2010, p. 17) considera que “a oralidade tem uma “primazia cronológica” indiscutível sobre a escrita. Os usos da escrita, no entanto, quando arraigados numa dada sociedade, impõem-se com uma violência inusitada e adquirem um valor social até superior à oralidade.” Infelizmente, essa supervalorização da escrita pode ser observada no ambiente educacional, que contribui, muitas vezes, por meio de práticas irrefletidas, para uma visão redutora e preconceituosa de língua.

Sobre a questão de os alunos acharem que a fala “correta” deve imitar a escrita, Kato (1995) considera que “[...] a fala e a escrita são parcialmente isomórficas, mas [...] na fase inicial, é a escrita que tenta representar a fala – o que faz de forma parcial – e, posteriormente, é a fala que procura simular a escrita, conseguindo-o também parcialmente”, associando essa consideração ao trabalho de Brown (1981), que faz uma distinção entre “fala pré-letramento” e “fala pós-letramento”. Esses estudos dizem que os indivíduos aprendem primeiro a falar; depois aprendem a escrever associando a escrita à fala (principalmente na parte sonora); em seguida, através do letramento, aprimoram a escrita de forma que ela se desvincule em boa parte da fala; por último, surge uma segunda fala que procura “imitar” a escrita, uma fala pós-letramento. Essa segunda fala, obviamente, está relacionada ao status social da escrita, comentado anteriormente. Assim, segundo esses trabalhos, quanto mais letrado o indivíduo é, mais sua fala se assemelhará aos padrões da escrita.

1.2 Gênero “relato de experiência vivida”

O *relato de experiência vivida* se assemelha a outros gêneros que também podem se apresentar em formas orais e escritas, como o *depoimento*. Em ambos, o conteúdo temático básico são as experiências de vida dos indivíduos e pode ou não existir um entrevistador que aparece em *off* (no caso de depoimentos para televisão e documentários, por exemplo), conduzindo o tema¹.

Trata-se de um gênero em que um indivíduo pode falar ou escrever sobre suas vivências pessoais diversas, conforme o tema solicitado, podendo haver uma limitação de “tempo” (em minutos, no caso do oral) ou de tamanho (em linhas e caracteres, no caso do escrito), limitação essa que deve ser de conhecimento do informante para que possa selecionar a experiência mais apropriada. Nesses relatos aparecem, predominantemente, verbos no pretérito perfeito, pronomes em primeira pessoa e organização sintática simples. Em se tratando da forma oral, a narrativa possivelmente conterá pausas, truncamentos, alongamentos e hesitações, pois o indivíduo narra à medida que vai se lembrando dos acontecimentos.

Esse gênero é frequentemente utilizado em suas duas formas: a) oral: em conversas cotidianas que podem ocorrer no trabalho, com a família, em círculos de amizade; b) escrita: em redações escolares, e-mails, redes sociais. No caso das redes sociais, vale lembrar que em aplicativos como o *Whatsapp* e *Messenger* é possível empregar o *relato de experiência vivida* tanto na forma escrita (digitando) quanto na

¹ Nas gravações orais realizadas para nossa atividade, houve esse “entrevistador em off”, que não interferiu nos relatos, mas que estava presente.

forma oral (enviando áudios) e que esses meios digitais são utilizados cada dia mais pelas pessoas, o que ressalta a importância desse gênero, que é bastante atual e útil.

A partir de nossa constatação prévia de que os alunos reproduziam em suas produções escritas expressões usadas para a interação na fala – principalmente quando lhes era solicitado “contar alguma experiência pessoal” –, resolvemos propor e utilizar, em nossa atividade, o gênero *relato de experiência vivida*. Esse é um gênero narrativo, que parte da memória dos indivíduos e pode se apresentar tanto na modalidade oral, como na escrita, dependendo da situação de uso, o que contribuiu para que conseguíssemos alcançar os objetivos propostos em nosso trabalho.

1.3 Marcadores conversacionais

A comunicação oral é uma atividade linguística básica do ser humano, usada nas mais diversas esferas sociais e, por isso, de extrema importância. Quando se inicia uma conversa sobre determinado(s) assunto(s), os interlocutores fazem uma espécie de acordo que conta com a colaboração dos participantes para que essa atividade tenha sucesso e alcance seus objetivos (CASTILHO, 1998). Durante essas conversas, alguns recursos são utilizados a fim de se manter a interação. Esses recursos podem ser nomeados, segundo Urbano (1993), como Marcadores linguísticos (verbais e prosódicos) e Marcadores não-linguísticos² (olhar, riso, expressão corporal). Nossa pesquisa concentra-se no primeiro tipo de marcadores.

Segundo Castilho (1998), os marcadores conversacionais, também chamados de MCs, são geralmente definidos como recursos prosódicos usados para manter a interação entre os interlocutores durante a fala; dessa forma, pausas, alongamentos, silabações e entoações enfáticas são exemplos desses marcadores. Eles auxiliam na comunicação oral entre os falantes demonstrando, por exemplo, que o locutor está em dúvida; pensativo; dando uma brecha para que seu interlocutor interfira; enfatizando palavras mais importantes. Assim, mudança de tessitura (variações no tom de voz) e mudança na velocidade de fala são marcadores conversacionais, mas expressões como, por exemplo, “ah” e “ih” também funcionam como tal, havendo dificuldade em se categorizá-las. Sobre isso, o autor nos diz:

Parcialmente descritos na Gramática Tradicional como “palavras expletivas ou denotativas”, “expressões de realce”, “palavras de difícil classificação” e na Análise da Conversação como “organizadores globais”, podemos entendê-los como segmentos sintaticamente independentes do verbo constantes de um ou de mais de um item lexical, ou mesmo de expressões não-lexicais, funcionando no monitoramento da conversação e na organização do texto, distribuídos no início, no meio ou no final da unidade de análise (= turnos, pares adjacentes, unidades discursivas). (p. 47).

² Apesar de o Novo Acordo Ortográfico ter cortado esse hífen, vamos mantê-lo uma vez que estamos citando Urbano (1993).

As considerações de Castilho (1998) nos fazem perceber que tais marcadores estão particularmente ligados à modalidade oral da língua, sendo, por isso, difícil “encaixá-los” nas classificações gramaticais existentes. Sobre a independência sintática dos MCs, citada pelo autor, Marcuschi (1989, p. 299-300, grifos do autor) acrescenta: “Independência sintática significa aqui que essas expressões são *descartáveis* sem prejuízo da *construção sintagmática* em si, pois estruturalmente os MCs não estão integrados como constituintes essenciais”.

Apesar de os MCs poderem ser “descartados” sintaticamente, eles possuem funções essenciais na organização do discurso pelos falantes, não sendo, portanto, “descartáveis” nesse contexto. Segundo Marcuschi (1989),

Constituem um fator importante na *articulação textual*, evitando que a conversação se torne uma simples sucessão de monólogos paralelos. Mas, na medida em que encadeiam coesivamente um texto, os MCs também o segmentam, agindo como *fatores de segmentação* e suprimindo em boa medida o papel de *pontuação da fala* (p. 297, grifos do autor).

Os MCs, muito importantes na modalidade oral, são quase totalmente descartados quando retextualizamos um discurso da oralidade para a norma-padrão escrita da língua, sendo essa uma das principais diferenças entre fala e escrita. A partir do momento em que o aluno compreende essas diferenças, fica mais fácil para ele entender não somente a organização dessas duas modalidades de expressão da língua, como também o processo de retextualização (Conf. 1.5).

1.3 Disfluências

Delfino (2009) e Delfino e Magalhães (2010), baseados nos estudos psicolinguísticos de Bock & Levelt (1994), Garret (1975) e Levelt (1989), mostram que o processo de produção da fala se inicia quando o falante formula o que ele quer dizer, sendo o próximo passo a escolha de itens lexicais, semânticos e fonéticos para emitir essa mensagem. As disfluências são, segundo os autores, dificuldades que o falante pode apresentar durante esse processo. Entendemos, pois, que disfluências são: *alongamentos, ênfases, pausas silenciosas, expressões preenchedoras (pausas preenchidas), mudança de tessitura (variação no tom de voz), velocidade da fala, truncamentos e frases inacabadas*³.

É importante diferenciar as disfluências patológicas das não patológicas. Um exemplo de disfluência patológica é a gagueira, definida por Pereira (2005) como “uma dificuldade no planejamento motor da fala, o que pode explicar por que, em alguns momentos, a fala da pessoa que gagueja é lenta e difícil de ser produzida”. De acordo com a autora, indivíduos que gaguejam costumam usar bloqueios, repetições, prolongamentos, como estratégias de autocorreção ao perceberem um impedimento à produção imediata de sua fala. Já as disfluências não patológicas, objeto de estudo deste trabalho, são problemas de articulação comuns aos falantes e parte natural da

³ Conf. Quadro 1, apresentado no subtópico 1.4.

linguagem, como hesitações, pausas e truncamentos, usados, geralmente, com função de reparo no que está sendo dito.

Delfino (2009) ressalta que as disfluências durante a fala têm relação com o nível de conhecimento do falante sobre o assunto abordado e com o léxico que ele possui. Por exemplo: no caso de o falante ter muitas opções de palavras para usar em determinado assunto, ele provavelmente fará mais pausas do que no caso contrário. Esse excesso de pausas (desde que não exagerado), mudanças de tessitura durante o discurso, ênfases em determinadas palavras e expressões, além de outros tipos de disfluências, não prejudicam a compreensão do discurso pelos ouvintes.

Dentro do grupo das disfluências, existem aquelas denominadas *disfluências de reparo*, que são assim definidas por Delfino (2009), baseando-se na pesquisa de Bortfeld *et al.* (2001): [...] podem ser entendidas como uma consequência de o falante não ter tido tempo suficiente para planejar sua fala, ou mesmo dificuldades de processamento, necessitando assim interrompê-la, retomar a informação e, então, corrigi-la. (p. 12-13).

Em outras palavras, quando o falante não consegue organizar seu discurso ou quando decide mudar a ordem das informações, de sua escolha lexical, de sua linha de raciocínio, ele interrompe seu fluxo de fala para fazer uma retificação. Podemos aqui retomar um aspecto da relação entre oralidade e escrita, uma vez que o processamento da fala muitas vezes não acompanha o fluxo do pensamento, evidenciando-se essa questão através das disfluências de reparo, fenômeno oral não observado na escrita, já que basta apagar o que foi redigido no papel e reescrever da maneira desejada.

As pausas, excluídas aquelas referentes à pontuação, são disfluências utilizadas frequentemente na oralidade. Dificilmente encontraremos uma conversa natural (formal ou informal) em que não haja pausas. Conforme a pesquisa de Delfino (2009), consideramos, para este trabalho, dois tipos de pausas: não preenchidas (silenciosas) e preenchidas (sonoras). Ambas podem ser tomadas, em muitas das vezes, como fenômenos de hesitação e planejamento da fala, quando o emissor organiza seu discurso antes de sonorizá-lo.

As pausas preenchidas costumam ser sonorizadas com certas expressões preenchedoras, como *éh*, *hum*, *ih*, geralmente acompanhadas de um alongamento. O uso desse tipo de pausa está comumente relacionado ao conceito de turno⁴, pois, no momento em que o falante faz uma pausa para organizar mentalmente seu discurso, ele pode optar por utilizar uma pausa preenchida, visto que esse tipo de pausa sinaliza para o interlocutor que o discurso ainda não foi concluído, impedindo, assim, que ele presuma seu encerramento e inicie uma nova fala, “assaltando” o turno.

1.4 Marcadores linguísticos da fala

A partir dos estudos citados até aqui e da pré-análise de alguns *relatos de experiência vivida*, além da observação das produções escritas dos alunos, elaboramos

⁴ Castilho (1998, p.36) considera que “Turno é o segmento produzido por um falante com direito a voz.”.

um Quadro de Marcadores Linguísticos comuns na oralidade, apresentado abaixo e explicado nos subitens que se seguem.

Quadro 1: Marcadores linguísticos da fala

1. Marcadores prosódicos – Nível 1		
A	alongamentos / ênfases	<i>co::m - êh::: - ela:: - marcANte</i>
B	pausas silenciosas	...
C	mudanças de tessitura	variação no tom de voz
D	velocidade da fala	mais rápida, lenta, silabada
E	truncamentos	<i>no cell/telefone</i>
2. Marcadores lexicais		
A	fóricos (referências ao texto ou a algo fora dele)	<i>olha - isso</i>
B	dêiticos de tempo	<i>agora - já</i>
C	dêiticos de lugar	<i>aqui - daí</i>
D	palavras resumitivas ou explicativas	<i>assim - tipo assim - que nem</i>
3. Marcadores não lexicais		
A	expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	<i>hummm - êh:: - ã - ih - pô</i>
B	resumidores	<i>tátátá - parará parará - e tudo</i>
4. Marcadores fonético-fonológicos – Prosódicos Nível 2		
A	monotongações	<i>#pexe# #vo# #começo#</i>
B	ditongações	<i>*meninuisperto*</i>
C	degeminações	<i>[[bol(a)marela]]</i>
D	haplologias	<i>+dendasala+ +faculdadinâmica+</i>
E	próteses	<i>{avoar} {apois}</i>
F	epênteses	<i>\advogado\ \pineu\</i>
G	elisões	<i>[mesescura] [zonurbana]</i>
H	síncopes	<i>//xícra// //fósfru//</i>
I	apócopes	<i>=mulé= =recebê= =pó=</i>
J	aféreses	<i>~bacate~ ~tá~ ~cê~</i>
5. Marcadores pragmáticos		
A	inícios de conversa	<i>e aí? - tudo bem? - vamos lá?</i>
B	pedidos de apoio	<i>não é?/né? - certo? - concorda?</i>
C	Organizacionais/sequenciais	<i>e - tá bom - aí - outra coisa - e aí - ok</i>
6. Marcadores morfossintáticos⁵		
A	uso não formal da concordância de gênero	<i>as menina e os menino tudo - menas</i>
B	uso não formal da concordância de número	<i>eles estava na casa</i>
C	uso não formal da concordância de pessoa	<i>eu te falei pra você</i>
D	uso não formal da concordância de tempo/modo	<i>eu queria uma pizza e vou pedir pro garçom -p espero que você chega amanhã</i>
E	frases inacabadas	<i>ele falou... toda vez a moça cantava</i>
F	uso aleatório das regências verbais e nominais	<i>estou <u>convencido com</u> que a verdade aparecerá</i>

⁵ Há dúvidas, ou mesmo divergências, sobre o estatuto dessas realizações morfossintáticas como marcadores conversacionais. Veja-se, no entanto, o que propomos no item 1.4.6, a seguir.

Passamos, então, a detalhar esse quadro.

1.4.1 Prosódicos – Nível 1

Neste grupo, foram alocados os seguintes MCs: *alongamentos/ênfases, pausas silenciosas, mudanças de tessitura, velocidade da fala e truncamentos*. Discorreremos sobre algumas funções desses marcadores nos subtópicos anteriores, incluindo um pertencente ao grupo dos Morfossintáticos, o *frases inacabadas*, por considerarmos que esse marcador apresenta características de disfluências. Outros marcadores importantes desse grupo relacionam-se às *ênfases*, às *mudanças de tessitura* e aos *alongamentos*.

As *ênfases* estão associadas à entoação. Cagliari (1992) mostra que a variação no tom de voz pode estar relacionada, também, a significados semânticos ligados às atitudes dos falantes. Tal fato é exemplificado pelo autor com os seguintes enunciados, nos quais as sílabas tônicas salientes foram grifadas:

- (4) Pedro não pagou a conta do **açougue**.
- (5) Pedro não **pagou** a conta do açougue.
- (6) **Pedro** não pagou a conta do açougue. (p. 139, grifos do autor)

Em seguida, Cagliari (1992) faz a seguinte análise desses enunciados:

O enunciado (4) permite que se pressuponha que Pedro tenha pagado outra conta, menos a do açougue. O enunciado (5) permite que se pressuponha que ele aumentou a conta e não que ele a tenha liquidado. Já o enunciado (6) permite que se pressuponha que outra pessoa tenha pagado a conta, mas não Pedro. (p. 139)

A análise feita pelo autor é apenas uma das possíveis, já que a *ênfase* dada a determinada palavra ou sílaba pode ter variados sentidos, dependendo de como o falante deseja ser interpretado. Uma *ênfase* também pode ser usada, por exemplo, para demonstrar ironia ou para reforçar a palavra principal que responde a determinada pergunta.

Mudanças de tessitura são variações no tom de voz durante a fala. Nesse caso, elas podem ter variadas funções no discurso, como destacar ou marcar elementos, indicar pedido de turno ou sinalizar o final dele, ajudar o ouvinte a conectar palavras e ideias ditas antes com outras ditas depois (função coesiva) (CAGLIARI, 1992, p. 140).

Como vimos anteriormente, os *alongamentos*, muitas vezes, acontecem durante as pausas preenchidas, em expressões não lexicalizadas, demonstrando intenção do falante em planejar a fala ou reparar algo que foi dito; no entanto, essa não é a única função dos *alongamentos*. Cagliari (1992) mostra que os alongamentos podem ser realizados para demonstrar certos atributos através do uso de palavras lexicalizadas. O autor exemplifica essa situação através dos seguintes enunciados:

- (15) João tem uma casa! (“caaaaa-sa”)
- (18) O cavalo corre! (“cooooo-rre”)

(20) Ela estuda muito!?!... (“muuuuui-to”) (p. 142)

Analisando esses enunciados, o pesquisador diz que, em (15), pode-se pressupor que a casa de João é excelente, grande, bonita, etc.; em (18), pode-se pressupor que o cavalo corre em alta velocidade; o enunciado (20) é analisado como um exemplo de ironia, equivalendo a estuda pouco.

As análises mostradas até aqui confirmam o que foi dito anteriormente por Castilho (1989) sobre a difícil categorização dos MCs, pois vemos que um mesmo marcador pode apresentar diferentes funções conforme as intenções do falante.

1.4.2 Lexicais

Nesse grupo, estão os marcadores *fóricos* (“olha”, “isso”...), os *dêiticos de tempo* (“agora”, “já”...), os *dêiticos de lugar* (“aqui”, “daí”...) e as *palavras resumitivas ou explicativas* (“assim”, “tipo assim”, “que nem”...). Sobre esses marcadores, Castilho (1998) ressalta:

[...] deve-se notar que os itens lexicais que funcionam como MCs são itens plenos, cujo sentido foi alterado, passando de um sentido mais concreto para um mais abstrato. Assim, um verbo como *olhar*, que pode organizar uma sentença (como em “O aluno olhou a prova do vizinho”), ao operar como marcador (como em “olha I... como você sabe...”) adquire um sentido mais interacional, algo como “preste atenção ao que vou dizer”. O mesmo se pode dizer de expressões como *agora*, *logo*, que na conversação perdem o sentido dêitico de tempo e de lugar, assinalando o tempo do desenvolvimento do discurso, ou o lugar em que aí se ordenam os argumentos (p. 48, grifos do autor).

O autor ainda acrescenta que uma palavra lexical, para adquirir a função de MC, deve apresentar uma multifuncionalidade semântica. Sobre esse aspecto, Marcuschi (1989) chama atenção para a característica bidirecional dos marcadores *fóricos*. Segundo o autor, esse tipo de marcador pode se referir anaforicamente a uma ideia anterior e cataforicamente a uma ideia que ainda será apresentada. Além disso, esses marcadores “apontam para a função básica dos MCs, qual seja a de sustentar a interação tanto considerando o parceiro quanto introduzindo uma posição pessoal.” (MARCUSCHI, 1989, p. 299, grifo do autor).

1.4.3 Não lexicais

Neste grupo, encontram-se as *expressões preenchedoras* – pausas preenchidas (“hum”, “éh:”, “ã”...) e os *resumidores* (“tátátá”, “parará parará”, “e tudo”...). O primeiro marcador desse grupo já foi abordado no item 3.1, acima. Sobre a função dos *resumidores*, Macedo e Silva (1996, p. 12) consideram que “encerram uma lista de itens e resumem o que se considera ser de conhecimento do interlocutor.” Em outras palavras, esses marcadores são utilizados pelos falantes para que não precisem enumerar uma lista de elementos pertencentes a determinado grupo já identificado

pelo ouvinte. Esse recurso ajuda a ganhar tempo, considerando-se a dinamicidade da fala.

1.4.4 Fonético-fonológicos⁶ – Prosódicos Nível 2

Neste grupo, foram alocados alguns fenômenos orais conhecidos como metaplasmos, a saber: *monotongações*, *ditongações*, *degeminações*, *haplologias*, *próteses*, *epênteses*, *elisões*, *síncopes*, *apóopes* e *aféreses*. Esses MCs ocorrem através de fenômenos de ligação interna e externa de segmentos.

Os marcadores *elisões*, *degeminações* e *ditongações* são formas de realização de um fenômeno oral chamado “sândi vocálico”, que consiste na junção ou apagamento de sons vocálicos e é muito comum quando falamos. Segundo Brambila (2015):

O fenômeno de sândi vocálico implica encontro de vogais e reestruturação silábica. Ele pode ser interno ou externo à palavra:

álcool ~ *álc[ol]*: sândi vocálico interno,

menina *agora* ~ *menin[a]gora*: sândi vocálico externo (pag. 10 – grifos do autor).

Os marcadores citados anteriormente são as três formas de manifestação de sândi vocálico do tipo externo e acontecem das seguintes formas:⁷

a) *Elisão*: ocorre, predominantemente, pelo apagamento da vogal baixa /a/, quando esta fica diante de outra vogal, havendo choque nuclear entre as sílabas.

Ex.: *mes[e]scura*; *zon[u]rbana*

b) *Degeminação*: ocorre pela fusão de duas vogais semelhantes, resultando em uma vogal encurtada.

Ex.: *bol[a]marela*

c) *Ditongação*: ocorre pela formação de ditongos a partir da vogal final de um vocábulo e da vogal inicial do outro.

Ex.: *menin[wj]sperto*

Seara, Nunes e Volcão (2011) explicam o fenômeno do marcador *epêntese* dizendo que “haverá a inserção de um segmento [...] [j] quando uma consoante [...] em posição final de sílaba for antecedida por uma vogal acentuada” e exemplificam com a palavra *três* sendo pronunciada como *trê[j]s* (SEARA, NUNES E VOLCÃO, 2011, p. 115). Podemos também acrescentar exemplos como o da palavra *advogado* sendo pronunciada como *adivogado* e a palavra *pneu*, pronunciada como *pineu*.

⁶ É importante ressaltar que, embora a fala esteja repleta de alterações segmentais como alçamentos, harmonias, desvozeamentos e outras, muito relacionadas a variações regionais, neste estudo, não serão consideradas tais alterações puramente segmentais, mas apenas aquelas que envolvam fenômenos fonético-fonológicos acima do segmento (nível prosódico), já no nível da combinação de segmentos (a sílaba), como nos casos das monotongações, ditongações, elisões, degeminações, haplologias e outros metaplasmos.

⁷ Tais manifestações de sândi vão depender também da tonicidade das vogais envolvidas e do fraseamento. Para mais detalhes conf. BISOL, 1992.

O processo da *monotongação*, segundo as mesmas autoras, ocorre, frequentemente, quando os ditongos [aj] e [ej], diante de [j], [ʒ] e [r], passam a ser pronunciados como uma única vogal. O mesmo ocorre com o ditongo [ow], porém esse monotonga-se em qualquer ambiente (SEARA, NUNES E VOLCÃO, 2011, p. 43).

Ex.: peixe ['pejʃ] ['peʃ]
vou ['vow] ['vo]

No caso do marcador *síncope*, as autoras esclarecem:

[...] em palavras proparoxítonas [...] a penúltima vogal pode desaparecer, transformando a palavra em uma paroxítona. É o que se vê na palavra *fósforo*, pronunciada como *fósfro*. Nesse caso, ocorreu síncope, uma vogal próxima a uma outra acentuada foi eliminada. (p. 110).

Sobre o MC *haplologia*, Bisol (2000, p. 409) cita Nogueira (1958, p. 180), que diz que “a haplologia compreende duas partes: síncope da vogal seguida de geminação de duas consoantes que podem fundir-se ou não”. Esse fenômeno ocorre comumente em fronteira de palavras, quando uma sílaba pode ser apagada.

Ex.: dentro da sala “dendasala”
faculdade dinâmica “faculdadinâmica”

O marcador *prótese*, segundo Conceição e Silva (2010, p. 80), “é o aumento do som no início da palavra”, podendo ser exemplificado em palavras como *voar*, pronunciada como *avoar*; e *pois*, pronunciada como *apois*.

As mesmas autoras definem o marcador *apócope* como “queda de fonema no fim do vocábulo” (CONCEIÇÃO E SILVA, 2010, p. 81). Muitos exemplos desse metaplasmo podem ser vistos na pronúncia do infinitivo dos verbos, como:

cantar cantá
escrever escrevê
dormir dormi

Por último, o marcador *aférese* “é a queda de fonemas no início da palavra” (CONCEIÇÃO E SILVA, 2010, p. 80). Esse fenômeno pode ser notado na pronúncia das palavras *tá*, em lugar de *está*; e *cê*, em lugar de *você*.

1.4.5 Pragmáticos

Os MCs deste grupo funcionam como articuladores da interação. São eles: *inícios de conversa* (“e aí?”, “tudo bem?”, “vamos lá?”...), *pedidos de apoio* (“não é / né?”, “certo?”...) e *organizacionais/sequenciais* (“é”, “tá bom”, “aí”, “outra coisa”...).

Destacamos aqui uma peculiaridade da função dos MCs *pedidos de apoio*: servem para “checar” a aprovação do ouvinte, que pode concordar com o que está sendo dito ou não. Sobre essa função, Marcuschi (1989) ressalta:

[...] pode-se observar que a presença desses MCs na interação indica que o próprio objeto do discurso está sendo construído em conjunto e como tal se legitimando, acarretando assim uma função essencial no processo discursivo. De resto, esses MCs são característicos da fala e não são recorrentes na escrita. (p. 315)

1.4.6 Morfossintáticos

Tecnicamente, manifestações orais como *concordâncias não formais de gênero, de número, de pessoa, de tempo/modo, frases inacabadas e uso aleatório de regências verbais e nominais*, embora recorrentes na fala espontânea e percebidos como naturais, sem afetação, não seriam propriamente Marcadores Conversacionais, uma vez que pertencem à construção/organização sintática da língua (atividade gramatical), diferentemente dos marcadores prosódicos de níveis 1 e 2, dos marcadores lexicais e não lexicais e dos pragmáticos, fortemente ligados à enunciação (atividade social e interacional). Existem variados estudos, como os de Oliveira e Nascimento (1990), Kato (1995), Marcuschi (2010), que lidam com cada caso desses em particular, investigando suas causas e seus diversos usos, relacionando-os a fatores como região, faixa etária e escolaridade. Em nosso trabalho, detemo-nos em classificá-los e analisá-los de acordo com sua frequência nos relatos. As frases em que ocorram esses tipos de 'marcadores' serão sublinhadas, na transcrição (conf. Metodologia, item 2, a seguir), a fim de se facilitar sua identificação.

1.5 Retextualização

O termo retextualização é definido por Benfica (Glossário do Ceale)⁸ como um “processo de produção de um novo texto a partir de um ou mais textos-base”. Esse processo, segundo Marcuschi (2010), pode ocorrer quando os usuários da língua transformam um texto falado em escrito (entrevista oral para entrevista impressa), um texto falado em outro texto falado (conferência e tradução simultânea), um texto escrito em falado (texto escrito para exposição oral) ou um texto escrito em outro texto escrito (texto escrito para resumo escrito). Em nossa pesquisa, trataremos da primeira possibilidade de retextualização citada pelo autor – texto falado transformado em texto escrito – utilizando esse termo para nos referirmos ao processo de transposição da fala para a escrita, mantendo-se o que for pertinente ao texto formal, sem os Marcadores Linguísticos, podendo ser o resultado do processo conhecido como “texto enxuto”.

É importante ressaltar que o texto oral não se transforma diretamente no “texto enxuto”; antes desse resultado final, precisamos passar pelo processo de transcrição que, em nossa pesquisa, consideramos como *anotar em um papel o que foi dito*, sem interferir na produção, grafando todos os marcadores e fazendo comentários descritivos relevantes (“riu”, “tossiu”, “fez um estalo com a boca”), através de uma técnica apropriada (a ser apresentada na Metodologia, a seguir). No caso da retextualização, haverá uma maior interferência no texto, eliminando-se os marcadores da fala, preenchendo lacunas e modificando a linguagem. Portanto, transcrição, “texto enxuto” e retextualização são processos diferentes, um pressupondo o outro.

Nosso objetivo com o ensino desse processo é que, colocando em prática a retextualização, os discentes compreendam as diferenças entre fala e escrita de acordo

⁸ <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 31 jan. 2018.

com o contexto de produção. Essa ideia é corroborada por Fávero, Andrade e Aquino (2000), que diz:

O aprendizado das operações de transformação do texto falado para o escrito coloca-se como imprescindível para o melhor domínio da produção escrita que se tem evidenciado muito problemática entre nossos jovens estudantes. A aplicação de atividades de observação que envolvem a organização de textos falados e escritos permite que os alunos cheguem à percepção de como efetivamente se realizam, se constroem e se formulam esses textos. (p.83)

Compreende-se, portanto, que a retextualização é uma forma de produção textual que deve ser ensinada na escola para que o aluno descubra as práticas sociais de uso da língua e, conseqüentemente, desenvolva sua capacidade discursiva. O professor que opta por trabalhar a retextualização em sala de aula contribui para uma prática de produção de texto efetivamente comunicativa.

2 Metodologia

Nossa atividade foi aplicada em 2018, na Escola Estadual Professor Clóvis Salgado, situada na cidade de Belo Horizonte, em duas turmas regulares do 9º ano do Ensino Fundamental, simultaneamente. A primeira turma, chamada de 901, possuía 28 alunos realmente frequentes e a segunda turma, chamada de 902, possuía 17 alunos que se revezavam na frequência às aulas.

O projeto de ensino foi composto pelas seguintes etapas:

- 1) gravação em áudio de *relatos orais de experiência vivida* dos alunos, com durações entre 1 e 2 minutos⁹;
- 2) escuta e transcrições fiéis de relatos, utilizando o “Quadro de Direções para Transcrição da Fala”, conforme abaixo, (adaptação, feita por nós, das “Normas para transcrição”, propostas pelo Projeto NURC/SP¹⁰ e apresentada por Castilho-Prete (1986)):

⁹ Foram realizadas 12 gravações em áudio dos *relatos de experiência vivida* dos alunos, das quais selecionamos, inicialmente, oito. Ao final, por razões diversas, utilizamos apenas cinco dentre as oito. As oito gravações utilizadas em nossa atividade estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: <https://soundcloud.com/ariadine-sousa/sets/audios-dissertacao-do-oral-para-o-escrito-na-escola-uma-forma-de-ensinar>.

¹⁰ Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta / cidade de São Paulo.

Quadro 2: Direções para transcrição da fala

Ocorrências	Símbolos / Explicações	Exemplos
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	<i>e coméle reinicia</i>
Entoação enfática	Maiúsculas	<i>porque as pessoas reTÊM moeda</i>
Alongamento de vogal ou consoante	:: podendo aumentar para ::: ou mais	<i>ao emprestarem os... éh::: ... o dinheiro</i>
Silabação	-	<i>por motivo tran-sa-ção</i>
Perguntas	?	<i>meu?... meu melhor aniversário foi</i>
Citações literais, reproduções de discurso direto durante a gravação	" "	<i>Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIRA entre nós"...</i>
Pausas silenciosas (muitas serão apenas sintáticas)	...	<i>jogando ele... quase que amanheci... na::</i>
Pausas preenchidas	palavras e expressões que demonstrem hesitação	<i>éh ah hum</i>
Incompreensão de palavras ou segmentos	()	<i>do nível de renda... () nível de renda nominal...</i>
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	<i>(estou) meio preocupado (com o gravador)</i>
Comentários descritivos do transcritor	((minúsculas))	<i>((tossiu))</i>
Indicação de que a fala foi retomada ou interrompida em determinado ponto	(...)	<i>(...) nós vimos que existem...</i>
Elisão	[] apagamento de vogal final de palavra quando esta fica diante de outra vogal inicial de palavra, havendo choque nuclear entre as sílabas	<i>[mes(e)scura] [zon(u)rbana] [livr(i)scura]</i>
Degeminação	[[]] ocorre pela fusão de duas vogais semelhantes, resultando em uma vogal encurtada	<i>[[bol(a)marela]]</i>

Continua...

...Conclusão

Ditongação	* *	<i>*menin(wj)sperto*</i>
	ocorre pela formação de ditongos a partir da vogal final de um vocábulo e da vogal inicial do outro	
Monotongação	# #	<i>peixe > #pexe# vou > #vo#</i>
	ocorre, frequentemente, quando os ditongos [aj] e [ej], diante de [ʃ], [ʒ] e [r], passam a ser pronunciados como uma única vogal. O mesmo ocorre com o ditongo [ow], porém esse monotonga-se em qualquer ambiente.	
Haplologia	+ +	<i>dentro da sala > +dendasala+ dente de leite > +dendileite+</i>
	ocorre pelo apagamento de uma sílaba final. Isso se deve ao compartilhamento de algum traço da sílaba seguinte	
Apócope	= =	<i>mulher > =mulé= receber > =recebê= pode > =pó=</i>
	queda de fonema no final do vocábulo	
Prótese	{ }	<i>voar > {avoar} pois > {apois}</i>
	inserção de fonema no início do vocábulo	
Epêntese	\ \	<i>advogado > \advogado\ pneu > \pineu\</i>
	inserção do fonema [j] no interior do vocábulo	
Síncope	// //	<i>xícara > //xícra// córrego > //corgo//</i>
	retirar um fonema no meio da palavra	
Aférese	~ ~	<i>abacate > ~bacate~ está > ~tá~</i>
	retirar fonema(s) no início da palavra	

3) identificação e classificação dos Marcadores Linguísticos da Fala, no próprio texto transcrito, utilizando o Quadro 1, item 1.4, acima¹¹;

4) primeira retextualização dos textos orais em escritos, sem os MCs, mas com algumas correções na forma (“texto enxuto”);

5) segunda retextualização em linguagem formal escrita.

Os alunos realizaram experimentalmente as quatro primeiras etapas acima (a quinta foi realizada pelos pesquisadores e apresentada aos discentes), com 2 relatos de terceiros a fim de que aprimorassem a técnica. As atividades foram realizadas em grupos de 4 a 6 alunos e registradas em uma folha de papel almaço. Ao final do trabalho com cada relato, escrevia-se no quadro uma “versão final”, com a participação de todos os grupos.

A seguir, apresentamos, passo a passo, a título de exemplo da aplicação da Metodologia, a atividade com um desses relatos de “treino”, feita com os alunos.

Relato 3 (treino)

Duração: 1 minuto e 8 segundos

1. Escuta e transcrição do Relato 3, conforme Quadro 2, acima:

é::h... eu tava lá no \FacebookI\... aí eu fiz uma =postage=((celular toca))... aí um:: rapaz #comentô# minha =postage=... e aí nisso... depois nós #começô# =conversá=... aí ele mim #chamô# no::... no #mensagero# +pa+ nós =conversá= aí conversa va::i... aí depois de uns dias ele #pegô# e:: me:: pediu em namoro... Aí eu peguei... [tip(a)ssim]... eu não respondi na hora... aí depois de uma::s mes/meia hora... eu fui e:: falei que #acetava# =namorá= com ele aí... nós #começô# a =namorá= aí nós tá até hoje namorando... que aí até que... ESSE mês... até que enfim #chegô#... que ele vai =pegá= e vai vim... =passá= uns dia aqui... Aí nós ~tá~ pensando em:: =casá=... só que ainda não tem a DATA cer::ta... to/totalmente... e::... nisso eu =~tô= muito feliz também ele também tá muito feliz e nós tá muito empolgado porque [tip(a)ssim] nós nunca se viu pessoalmente... e... aí nós tá indo assim¹²

2. Identificação e classificação dos Marcadores, conforme Quadro 1, item 1.4:

é::h(3A / 1A)...(1B) eu tava(4J) lá(3A) no \FacebookI\ (1A / 4F)...(1B) aí(5C) eu fiz uma =postage=(4I)((celular toca))...(1B) aí(5C) um::(1A) rapaz #comentô#(4A) minha =postage=(4I)...(1B) e aí(5C) nisso(2A)...(1B) depois(2B) nós #começô#(4A) =conversá=(4I)(6B)...(1B) aí(5C) ele mim(6F) #chamô#(4A) no::(1A)...(1B) no #mensagero#(4A) +pa+(4D) nós =conversá=(4I)(6B) aí(5C) conversa va::i(1A)...(1B) aí(5C) depois de uns dias ele #pegô#(4A / 2A) e::(1A) me::(1A) pediu em namoro...(1B) Aí(1A / 5C) eu peguei(2A)...(1B) [tip(a)ssim](2D / 4G)...(1B) eu não respondi na hora...(1B) aí(5C) depois de uma::s(1A) mes/meia(1E) hora...(1B) eu fui(5C) e::(1A) falei que #acetava#(4A) =namorá=(4I) com ele(6F)(1D) aí(5C)...(1B) nós #começô#(4A) (6B) a =namorá=(4I) aí(5C) nós tá(6B) até hoje namorando...(1B) que aí(5C) até que(2B)...(1B) ESSE(1A) mês...(1B) até que enfim

¹¹ Esse Quadro foi apresentado aos alunos, durante as aulas, a fim de se ensinar e exemplificar as funções dos Marcadores Linguísticos, além de facilitar sua localização nos relatos de experiência vivida analisados por eles.

¹²R.G., 20 anos, cursando 1º ano da EJA (Ensino Médio).

#chegô#(4A)...(1B) que ele vai =pegá=(4I) e vai vim(6D)...(1B) =passá=(4I) uns dia(6B) aqui...(1B) AÍ(1A / 5C) nós ~tá~(4J)(6B) pensando em::(1A) =casá=(4I)...(1B) só que ainda não tem a DAta(1A) cer::ta(1A)...(1B) to/totalmente(1E)...(1B) e::(1A)...(1B) nisso(2A) eu =~tô~=(4J / 4I) muito feliz também ele também tá(4J) muito feliz e nós tá(4J) muito empolgado(6B) porque [tip(a)ssim](2D / 4G) nós nunca se viu(6B / 6C) pessoalmente...(1B) e...(1B) aí(5C) nós tá(4J) indo(6B) assim

3. Primeira retextualização sem os MCs, mas com algumas correções na forma (feita pelos alunos):

Eu estava no Facebook e fiz uma postagem. Um rapaz comentou minha postagem e depois nós começamos a conversar – ele me chamou no mensageiro para conversarmos. Depois de uns dias, ele me pediu em namoro, mas eu não respondi na hora. Depois de meia hora, eu falei que aceitava namorá-lo. Nós começamos a namorar e nós estamos até hoje namorando, até que este mês – até que enfim chegou – ele vai vir passar uns dias aqui. Nós estamos pensando em nos casarmos, só que ainda não tem a data certa totalmente. Eu estou muito feliz, ele também está muito feliz e nós estamos muito empolgados porque nós nunca nos vimos pessoalmente. Estamos indo assim.

4. Segunda retextualização em linguagem formal escrita (feita pelos pesquisadores)¹³:

Eu estava **on-line** no Facebook, fiz uma postagem, um rapaz **comentou-a e me chamou para conversar através do Messenger. Alguns dias depois**, ele me pediu em namoro, mas eu não respondi na hora. **Passada mais ou menos meia hora, respondi** que aceitava namorá-lo. **Começamos a namorar e estamos até hoje namorando.**

Este mês – enfim chegou – ele vai vir passar uns dias aqui. **Estamos** pensando em nos casarmos, **mas ainda não marcamos a data certa. Estou muito feliz e ele também, ambos empolgados** porque nós nunca nos vimos pessoalmente. **Continuamos assim.**

Após esse momento, os alunos realizaram as atividades, da mesma forma que acima, com os cinco relatos de autoria dos colegas deles¹⁴.

3 Resultados e análise

A aplicação da atividade de ensino durou aproximadamente dois meses e meio, utilizando-se as seis aulas de Língua Portuguesa disponíveis para cada uma das turmas. Ao final dos trabalhos com cada relato, foram criadas seis tabelas com a contagem e frequência dos marcadores (conforme Quadro 1) identificados e classificados. A junção dos dados das seis tabelas criadas, encontrados nas cinco gravações selecionadas (Relatos de 4 a 8), resultou na seguinte Tabela Geral:

¹³ Os trechos diferentes entre a primeira e a segunda versão foram destacados em negrito, a fim de facilitar a identificação das mudanças.

¹⁴ Cf. nota 9, acima.

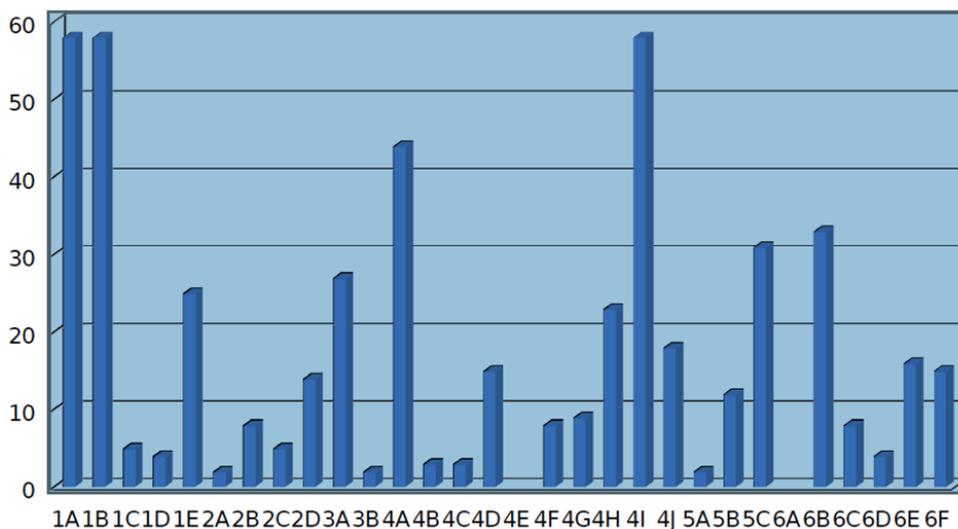
Tabela 1: Tabela geral de contagem e frequência dos marcadores

Nome do MC	Cód.	Número de ocorrências					Total
		Rel. 4	Rel. 5	Rel. 6	Rel. 7	Rel. 8	
alongamentos/ênfases	1A	15	24	8	10	1	58
pausas silenciosas ¹⁵	1B	9	8	8	17	16	58
mudanças de tessitura	1C	1	0	0	4	0	5
velocidade da fala	1D	1	0	1	2	0	4
truncamentos	1E	11	4	0	9	1	25
fóricos	2A	0	0	0	0	2	2
dêiticos de tempo	2B	1	0	6	0	1	8
dêiticos de lugar	2C	4	1	0	0	0	5
palavras resumitivas ou explicativas	2D	2	1	0	11	0	14
expressões preenchedoras (pausas preenchidas)	3A	6	16	3	2	0	27
resumidores	3B	0	2	0	0	0	2
monotongações	4A	12	9	5	11	7	44
ditongações	4B	2	0	0	1	0	3
degeminações	4C	1	2	0	0	0	3
haplologias	4D	9	5	1	0	0	15
próteses	4E	0	0	0	0	0	0
epênteses	4F	0	5	0	1	2	8
elisões	4G	1	0	5	3	0	9
síncopes	4H	3	7	3	10	0	23
apócopes	4I	21	17	5	12	3	58
aféreses	4J	6	0	0	12	0	18
inícios de conversa	5A	0	1	0	1	0	2
pedidos de apoio	5B	1	7	0	4	0	12
Itens organizacionais e/ou sequenciais	5C	14	4	0	12	1	31
uso não formal das concordâncias de gênero	6A	0	0	0	0	0	0
uso não formal das concordâncias de número	6B	1	7	12	6	7	33
uso não formal das concordâncias de pessoa	6C	5	1	0	2	0	8
uso não formal das concordâncias de tempo/modo	6D	2	0	0	0	2	4
frases inacabadas	6E	3	3	2	4	4	16
uso aleatório das regências verbais e nominais	6F	9	4	1	1	0	15

¹⁵ Não estão computadas as pausas sintáticas (referentes a vírgulas e pontos).

A partir dessa Tabela, foi gerado o seguinte gráfico geral de frequência dos marcadores encontrados nos Relatos 4 a 8:

Gráfico 1: Frequência dos marcadores encontrados nos relatos



Fonte: Dados da pesquisa, 2018.

Para a análise desses resultados, gostaríamos de salientar que eles apenas apontam para uma interpretação surgida durante a aplicação da atividade com os alunos das duas turmas, uma vez que este é um tipo de trabalho em que sempre podemos identificar novos marcadores. Ao ouvir os relatos mais de uma vez, uma mesma pessoa poderá encontrar outros marcadores, o que possivelmente também ocorrerá caso pessoas diferentes ouçam os relatos e depois comparem os marcadores encontrados. Ressalte-se também o fato de que certos marcadores são característicos de determinado falante, como podemos notar, por exemplo, na Tabela 1 acima, para o item 1A (alongamentos/ênfases). Em todo caso, o Gráfico acima aponta para uma tendência de uso maior ou menor de alguns marcadores. Analisaremos, então, alguns dados do gráfico que merecem nossa atenção.

Os marcadores *alongamentos/ênfases* (1A) e *pausas silenciosas* (1B) foram os mais utilizados nos relatos: 58 vezes cada um. Observamos que, em grande parte das ocorrências, esses dois marcadores estão relacionados, pois os falantes geralmente fazem *alongamentos* antes das *pausas silenciosas*, procurando planejar o discurso enquanto falam. Comprova-se, aqui, um dos aspectos da relação entre oralidade e escrita, uma vez que o processamento da fala muitas vezes não acompanha o fluxo do pensamento, fazendo com que o falante utilize-se desses marcadores. Por esse mesmo motivo, notamos que os *alongamentos* também aparecem muitas vezes juntos ao marcador *expressões preenchedoras* (*pausas preenchidas*) (3A), utilizado 27 vezes.

Os marcadores *apóopes* (4I) e *monotongações* (4A) também tiveram um grande número de ocorrências nos relatos: este com 44 ocorrências e aquele com 58. A frequência de uso desses marcadores pode igualmente ser observada no cotidiano, atualmente, entre os falantes de Belo Horizonte. *Apóopes* aparecem em especial nos verbos na forma infinitiva como, por exemplo, no trecho: “*olá eu vim **falá** sobre...*” (Relato 5); *monotongações* aparecem, principalmente, no ditongo [ow] em final de

palavras como, por exemplo, no trecho: “(...) *minha mãe falô que não podia (...)*” (Relato 4). O uso frequente dessas marcas de oralidade também foi percebido pelos pesquisadores nas produções escritas, anteriores ao projeto, realizadas pelos alunos. A definição e a identificação desses marcadores foram determinantes para melhorar as produções escritas dos discentes, auxiliando-os a criarem uma consciência de um fenômeno comum, socialmente aceito na oralidade, mas não na escrita formal.

O marcador *uso não formal das concordâncias de número (6B)* ocorreu 33 vezes, o que já era esperado, pois é um fenômeno recorrente na fala espontânea, percebido como natural, sem afetação, conforme explicitamos anteriormente. Outro marcador bastante utilizado nos relatos foi o *organizacionais/sequenciais (5C)*, que apareceu 31 vezes. É possível que o alto índice desse marcador esteja relacionado ao tipo textual narrativo característico do gênero selecionado, uma vez que tal marcador auxilia na organização do discurso, separando, sequenciando ou conectando ideias.

Dentre os marcadores com menor número de ocorrências, encontram-se os *fóricos (2A)* e os *inícios de conversa (5A)*, ambos utilizados apenas 2 vezes cada. Provavelmente, isso se deve ao fato de esses dois marcadores serem mais utilizados em diálogos entre duas ou mais pessoas, possuindo a função de auxiliar na interação entre os interlocutores. Além disso, os *inícios de conversa* também contribuem para a marcação dos turnos, o que praticamente não acontece em monólogos, por se tratar de apenas um turno de fala.

O mesmo número baixo de ocorrências (2, apenas) pôde ser observado no marcador *resumidores (3B)*. Esse marcador costuma estar presente em uma conversa mais técnica, onde há explicações, como uma aula ou uma conferência, que não é o caso de nossos relatos.

Os marcadores *próteses (4E)* e *uso não formal das concordâncias de gênero (6A)* não apareceram nos relatos. Não é muito comum escutarmos *próteses* na atual fala cotidiana dos moradores de Belo Horizonte, o que foi refletido aqui. No caso do *uso não formal das concordâncias de gênero*, observamos que só há confusões de gênero quando aparecem nomes femininos e masculinos em sequência, como: “os meninos e as meninas bonitas (bonitos?)”. As pessoas evitam na fala tais construções, usando formas alternativas como: “os meninos bonitos e as meninas bonitas” ou “os meninos e as meninas, todos bonitos”.

Sobre as retextualizações apresentadas, há que se lembrar da consideração feita por Marcuschi (2010) de que o processo de retextualização passa pela compreensão do ouvinte/retextualizador, o que faz com que o mesmo texto oral adquira versões escritas diferentes dependendo de como foi compreendido por quem realizou esses processos. Um exemplo dessa situação ocorreu no Relato 4, quando a aluna diz: “*fiquei em casa esperando muito ansio::sa e ela tinha que =esperá= //pral/ =podê=... =recuperá=*”; nesse trecho, não é possível saber se o pronome “ela” se refere à sobrinha ou à cunhada. Essa questão foi resolvida na retextualização com a seguinte frase: “*Fiquei em casa esperando muito ansiosa pela recuperação delas.*”; ou seja, os retextualizadores compreenderam que a informante falava da recuperação de ambas – cunhada e sobrinha –, mas isso poderia ter sido compreendido de outras duas formas: recuperação *apenas* da cunhada ou recuperação *apenas* da sobrinha.

Outras situações como a explicitada no parágrafo anterior podem ser notadas nas demais retextualizações; no entanto, não iremos nos aprofundar nesse tipo de análise, já que nosso objetivo de trabalho com a retextualização foi o de auxiliar os alunos a compreenderem as diferenças entre fala e escrita de acordo com o contexto de produção. Queremos deixar claro, mais uma vez, que um mesmo texto oral pode apresentar diversas versões de retextualizações, dependendo de quem as faça e de quantas vezes sejam refeitas.

Considerações finais

Ao final da aplicação da atividade, foi entregue aos discentes o “Questionário de avaliação do projeto de ensino”¹⁶ contendo 13 questões, sendo 12 de múltipla escolha e 1 dissertativa na qual eles poderiam fazer comentários sobre as atividades realizadas. Os objetivos desse questionário foram verificar conhecimentos aprendidos e conhecer a opinião dos discentes sobre as atividades trabalhadas. Dos 45 alunos que participaram do projeto, 33 responderam as questões (os que estavam presentes no dia dessa atividade).

As respostas dos discentes nos fizeram chegar à conclusão de que a atividade de ensino aplicada foi válida por apresentar mudanças significativas no aprendizado dos alunos, partindo de situações autênticas em sala de aula, gerando interesse e participação ativa da maioria deles. Além disso, eles fizeram comentários que nos levaram a perceber que realmente apreciaram o projeto, como: *“Aprendi muitas coisas que não sabia, foi uma boa experiência.”* e *“Eu gostei muito de fazer esse projeto, porque ajudou muito na escrita.”*. Concluímos, também, que o fato de avaliar os discentes de forma processual e qualitativa durante as atividades auxilia o professor na identificação do que precisa ser modificado ou revisto enquanto o projeto ainda está em andamento, o que é de extrema importância para que se possam alcançar bons resultados.

Deixamos aqui duas sugestões para os docentes que quiserem aplicar a atividade com seus alunos: a) utilizar textos orais informais menores, apenas com áudio ou com áudio e imagem, o que permite mais agilidade no trabalho, aprofundamento maior sobre cada marcador, além de resultados mais imediatos; b) incentivar os discentes a descobrirem marcadores de oralidade no seu dia e os anotarem, para serem apresentados à turma e discutidos.

Referências

BENFICA, M. F. M. B. *Retextualização*. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/retextualizacao>. Acesso em: 31 jan. 2018.

¹⁶ Disponível em: <https://profletras.lettras.ufmg.br/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Ari%C3%A1dine%20Zacarias%20de%20Sousa.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

- BISOL, L. Sândi vocálico externo: degeminação e elisão. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: UNICAMP, n. 23, p. 83-101, jul/dez. 1992.
- BISOL, L. O troqueu silábico no sistema fonológico. *Delta*, São Paulo, v. 16 (2), 2000. p. 403-413.
- BOCK, J. K.; LEVELT, W. J. M. Language production: grammatical encoding. In: GERNSBACHER, M. (Ed.). *Handbook of psycholinguistics*. San Diego: Academic Press, 1994. p. 945-984.
- BORTFELD, H. *et al.* Disfluency rates in conversation: effects of age, relationship, topic, role, and gender. *Language and Speech*, v. 44, 2001. p. 123-147.
- BRAMBILA, T. O. *Análise variacionista da ditongação como processo de sândi externo na fala de Lages/Santa Catarina*. 2015. 142 f. Tese (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Programa de pós-graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- BROWN, G. Teaching the spoken language. In: *Association Internationale de Linguistic Appliquée*. Brussel, Proceedings II: Lecture, 1981.
- CAGLIARI, L. C. Prosódia: Algumas funções dos supra-segmentos. In: ABAURRE, M. B. M.; WETZELS, W. L. (orgs.). *Cadernos de Estudos Linguísticos 23*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas – Instituto de Estudos da Linguagem, 1992. p. 137-151.
- CASTILHO, A. T. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: Ataliba T. de Castilho (org.). *Português Culto Falado no Brasil*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989, v. 1, p. 249-280.
- CASTILHO, A. T. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Editora Contexto, 1998.
- CASTILHO, A. T.; PRETI, D. *A linguagem falada culta na cidade de São Paulo*. São Paulo: Editora São Paulo, 1986.
- DELFINO, A. *Estudo prosódico das disfluências de reparo*. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- DELFINO, A.; MAGALHÃES, J. O. Estudo prosódico das disfluências de reparo. *ReVEL*, v. 8, n. 15, 2010.
- FÁVERO, L. L.; ANDRADE, M. L. C. V. O.; AQUINO, Z. G. O. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Editora Ática, 1995. (Série Fundamentos).

LEVELT, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge. A Bradford Book. The MIT Press, 1989.

MACEDO, A.; SILVA, G. Análise sociolingüística de alguns marcadores conversacionais. In: MACEDO, A.; RONCARATI, C.; MOLLICA, M. (orgs.) *Variação e discurso*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 11-50.

MARCUSCHI, L. A. Marcadores conversacionais do Português brasileiro: formas, posições e funções. In.: CASTILHO (org). *Português falado culto no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989. p. 281-321.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, R. S. *Tentativa de explicação dos fenómenos fonéticos em português*. Lisboa: Livraria Clássica Editora, 1958.

OLIVEIRA, M. A.; NASCIMENTO, M. Da análise de “erros” aos mecanismos envolvidos na aprendizagem da escrita. *Educação em Revista*, n. 12, 1990. p. 33-43.

PEREIRA, M. M. B. *A Re-adaptação linguística na terapia da gagueira*. 2005. Disponível em: http://www.abragagueira.org.br/tratamentos_forum.asp?id=9. Acesso em: 31 de janeiro de 2018.

SEARA, I. C.; NUNES, V. G.; VOLCÃO, C. L. *Fonética e fonologia do português brasileiro: 2º período*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

SOUSA, A. Z. *Do oral para o escrito na escola: uma forma de ensinar a compreender dois sistemas de expressão da Língua Portuguesa*. 138 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2019.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. et al (org.) *Análise de textos orais*. 4. ed. São Paulo: Humanitas, USP. 1999, p. 81-102.

Entre o bem viver e os ditames da moral pública: experiências da vadiagem e suas repressões numa Patos oitocentista¹

ARTHUR WILLIAN SOARES ALVES

Graduado em História pelo Centro Universitário de Patos de Minas (UNIPAM).

E-mail: arthur.willian118@hotmail.com



*L'ordre social, quoique nécessaire, est essentiellement mauvais, quel qu'il soit.
On ne peut reprocher à ceux qu'il écrase de le saper autant qu'ils peuvent.*
(Simone Weil)²

Resumo: Este artigo tem por finalidade explorar as experiências relacionadas ao crime de vadiagem nas duas últimas décadas do século XIX na região da atual cidade de Patos de Minas. Valendo-se de documentação jurídica do período, o trabalho procurou analisar a vadiagem em suas relações com a sociedade de classes, o ordenamento jurídico e os aspectos do ideário da época. Cinco processos criminais foram inquiridos para trazer à luz da História as vivências de seus personagens. Constatou-se que a vadiagem tem uma relação de influência recíproca com as classes sociais e com a legislação. Nesse sentido, analisaram-se as nuances que se dão de acordo com a posição social do ócio, a impossibilidade de criar um modelo preconcebido do praticante da vadiagem e as peculiaridades dos indiciados por esse crime nas fontes.

Palavras-chave: Vadiagem. Patos de Minas. Ócio. Trabalho. Crime.

Abstract: This article aims to explore the experiences related to vagrancy crime in the last two decades of the nineteenth century in the region of the current city of Patos de Minas. Using legal documentation of the period, the paper sought to analyze the vagrancy in its relations with class society, the legal system and the aspects of the ideology of the time. Five criminal cases were investigated to bring to light the history of their characters' experiences. It has been found that vagrancy has a reciprocal influence relationship with social classes and legislation. In this sense, we analyzed the nuances that occur according to the social position of idleness, the impossibility of creating a preconceived model of the vagrancy practitioner and the peculiarities of those indicted for this crime in the sources.

Keywords: Vagrancy. Patos de Minas. Idleness. Work. Crime.

¹ Uma versão anterior deste artigo foi entregue ao Curso de História do Centro Universitário de Patos de Minas, em novembro de 2018, como requisito para a conclusão do Curso. Agradeço a todas as pessoas que possibilitaram o trabalho, especialmente Gabriela, Larissa, Ronivon e Vera Lúcia.

² (WEIL, 1955, p. 136). Tradução: "A ordem social, embora necessária, é essencialmente má, qualquer que seja. Não se pode reprovar aqueles que ela esmaga por sabotarem-na tanto quanto possam."

1 O bem viver e os dribladores da ordem: vislumbres avessos de uma sociedade

Ainda há muitos não ditos sobre a história do que hoje se chama de Patos de Minas (MG). Sob a narrativa progressiva de uma cidade ordeira, omite-se, muitas vezes, a pulsão de uma Villa repleta de conflitos. O escravismo e as resistências a ele, a urbanização excludente e a, para as elites, intragável presença das classes trabalhadoras, os mandos do Poder e as sedições, as posturas da moral pública e os elementos de desvio são, ao emergirem para a historiografia regional, alguns dos eixos representativos do esgotamento da narrativa letárgica que se atém à crônica das elites.

No campo e no povoado urbano de jurisdição da Villa de Santo Antonio dos Patos, o delito, como um espectro de contradição, perturbou e serviu de motivo para a legitimação de uma ordem fundada nos valores da tradição e nos ditames da “moral pública”, expressando o princípio de utilidade do indivíduo, segundo o qual cada pessoa deve ser útil ao Estado, e o intento de purificar o espaço público de qualquer traço ou experiência que não remetesse às instituições, ao trabalho, à religiosidade ou aos afazeres cotidianos. Enquanto perturbação, o delito contrapõe-se à imagem de harmonia, revelando uma Villa com conflitos, contravenções e relações de controle.

Em contraposição, a sociedade oitocentista que seria berço do projeto republicano era marcada por uma noção de normalidade nitidamente remetente ao escravismo. Isso se faz evidente ao se considerar, como Jessé Souza (2017, p. 83), que houve “uma continuidade sem quebra temporal entre a escravidão [...] e a produção de uma ralé de inadaptados ao mundo moderno”. Em outras palavras, os agentes que vivenciaram o cotidiano dos prelúdios da República tiveram de lidar com um ideário social remetente ao trabalho compulsório e a uma rigorosa disciplinarização. Esse ideário visava fazer, por meio da imposição do medo, com que a “ralé” tivesse de trabalhar cabisbaixa³. Além disso, esse ideário se complementava com as noções de modernização e de produtividade. Nesse cenário, o desvio se constituía como um óbice ao progresso.

A despeito dessas acertadas considerações, é necessário puxar o fio do novelo da normalidade do fim do século XIX, especialmente no que tange ao conceito de trabalho e ao seu inverso, o não trabalho. Para isso, será feita uma discussão historiográfica e conceitual, de para melhor adequar a abordagem nos campos jurídico, social e mental que envolvem o fenômeno a ser estudado: a vadiagem.

Além disso, com o intuito de ajudar a ressuscitar a pulsão de contradições silenciadas na história de Patos de Minas, afastando dela as noções de linearidade, progressividade, afinamento à disciplina, conformidade e paz, este trabalho fará uso da documentação judiciária (doravante será denominada simplesmente pelo termo

³ Ressalve-se, ao considerar os escritos de Jessé Souza em *A elite do atraso*, que o autor apresenta uma visão um pouco limitada no que diz respeito às subjetividades dos integrantes da “ralé”. Talvez isso ocorra como efeito colateral do fato de o objetivo de explicitar o papel negativo da elite na história nacional ser o mote principal da importante obra.

arquivo) para trazer, com especificidade, o tema da vadiagem para o âmbito da investigação histórica.

Seria possível objetar, como adverte Arlette Farge (2017, p. 14), que o arquivo “não foi composto para surpreender, agradar ou informar, mas para servir a uma polícia que vigia e reprime”. Nessa perspectiva, ele não seria digno de prioridade investigativa, já que só mostraria a repressão. Porém, se se quiser uma história escovada a contrapelo, como propunha Walter Benjamin (1940), o arquivo passa a ser objeto sobre o qual a história se debruça em busca dos rastros das relações sociais e da produção da vida material daqueles transgressores que aparecem nos autos “fiscados pelo poder que os perseguiu” e “espremidos entre as poucas palavras que os definem e a violência que, de uma hora para outra, os faz existir para nós”. (FARGE, 2017, p. 31-32).

Com essa inflexão, o arquivo se faz utilíssimo. Essa utilidade para a História se dá na medida em que nele aparecem testemunhos que jamais seriam dados se a normalidade não tivesse sido perturbada, na medida em que ele transborda de personagens e mostra a ordem sendo driblada, colocando a cidade para depor sobre si própria (FARGE, 2017) e abrindo, ainda que involuntariamente, a possibilidade de vê-la pelo avesso. Em meio às várias formas que os depoimentos da cidade assumem, encontra-se um tipo de documento intitulado “Termo de Bem Viver”⁴. Esse termo é o instrumento que registrava a ocorrência do crime de vadiagem.

Entre as diferentes possibilidades de desalinhamento, a vadiagem, definida pelo Código Criminal de 1830 como o ato de “não tomar qualquer pessoa uma ocupação honesta, e útil, de que passa subsistir, depois de advertido pelo Juiz de Paz, não tendo renda suficiente.” [sic]⁵ (IMPÉRIO DO BRASIL, 1830), apresenta-se como uma punição dotada de uma carga de representatividade dos traços da sociedade da época.

Sob olhares jurídicos, a vadiagem era, portanto, um comportamento entendido como próprio dos imorais, dos inúteis e sem renda. A tipificação do “vadio”⁶ no Código Criminal, por consequência, contribuiu para a construção de uma identidade social do sujeito pertencente à classe perigosa, no sentido de ser uma ameaça à ordem. A isso se soma o fato de a prisão por não trabalho ter sido empregada, muitas vezes, como “prevenção” aos delitos propriamente ditos. Assim, trabalha-se em consonância com a ideia de que a confirmação de uma percepção de comportamento vadio, mediada pelas autoridades, servia como aparato marcador e como ferramenta de assepsia social. Além disso, o envolvimento do Juiz de Paz indicia, curiosamente, o cunho prosaico e, ao mesmo tempo, conflituoso da criminalização da ociosidade.

Conforme o *Código do Processo Criminal de 1832*, era de competência do Juiz de Paz “obrigar a assinar termo de bem viver aos vadios, mendigos, bebados por habito,

⁴ O “bem viver”, nos documentos primários analisados, designa um comportamento de desocupação, tomando o sentido de indolência.

⁵ Para todas as citações diretas de documentos primários (tais como a legislação e os autos), adota-se, aqui, a escrita original, sem alterações. Portanto, para as citações seguintes cuja ortografia parecer estranha, considere-se: *sic erat scriptum*.

⁶ Doravante, não necessariamente haverá aspas para esse termo, mas cabe advertir que ele sempre é uma taxaço da época, que não deve ser entendida como “aceita” no presente texto.

prostitutas, que perturbam o socego publico, aos turbulentos, que por palavras, ou acções offendem os bons costumes, a tranquillidade publica, e a paz das familias” (IMPÉRIO DO BRASIL, 1832). Diante dessa tríade, cabe refletir não só sobre o que representava um juiz de paz, mas também sobre aquilo pelo que ela zelava: a “paz das famílias”, a “tranquilidade pública” e os “bons costumes”. Esses elementos ou valores acrescentam ao crime de vadiagem uma dimensão mais ampla que a da disciplinarização do trabalho.

Com efeito, a figura do Juiz de Paz por certo tinha uma versatilidade considerável: suas atribuições vão de “dividir o districto em quarteirões” a “prender os culpados”. (IMPÉRIO DO BRASIL, 1832). Assim, embora o Artigo 12 do *Código* esteja subscrito à primeira seção do Capítulo II, que tratava com suposta especificidade das “pessoas encarregadas da administração da Justiça Criminal em cada Districto” (IMPÉRIO DO BRASIL, 1832), a atuação do Juiz de Paz transcendia o que se poderia entender como Justiça num modelo de divisão e independência dos poderes: ele esquadrihava o distrito, espreitava os desconhecidos e suspeitos, formava a culpa dos “delinquentes”. Seu zelo, portanto, era não só pela Justiça Criminal: ele era o responsável por uma espécie de patrulhamento do cotidiano que constitui o modo de operação da vigilância e da repressão ao desvio, seja ele de ordem pessoal, uma vez que havia margem para uma identificação sem critérios estabelecidos do “suspeito”, seja ele de ordem criminal, com base na possibilidade de formar culpa. Porém, cabe lembrar, trata-se da culpa dos “delinquentes”, isto é, uma culpa que já é entendida como intrínseca a eles, na medida em que o termo “delinquentes” designa mais uma categoria fixa (o grupo dos que cometem delitos) do que uma categoria eventual (o grupo dos que cometerem delitos).

A maior parte dessas atribuições do Juiz de Paz, no entanto, seria transferida para os “delegados” e “chefes de polícia” a partir da Reforma do Código de Processo Criminal, aprovada em 1841 (IMPÉRIO DO BRASIL, 1841). Com as mudanças, as funções do juiz de paz passaram por um “esvaziamento” (DOLHNIKOFF, 2017, p. 63). Consequentemente, naquele início do Segundo Reinado, a vadiagem deixava de ser meramente um assunto de apaziguamento e coesão social e passava a ser, de maneira mais crua, caso de polícia. Isso se inscreve num processo de verticalização do aparelho repressor, visto que Chefes de Polícia, Delegados e Subdelegados tinham ligação direta ou indireta (de nomeação) com o Poder. Apesar das mudanças, o significado substancial do crime de vadiagem e as características de sua penalização não foram subvertidos pela Reforma, que mudou, na verdade, os agentes da burocracia.

Voltando à definição do Código Criminal, as noções de honestidade e utilidade das ocupações também abrem margem para que se interrogue que tipo de trabalho era entendido como tal. Nesse sentido, cabe uma investigação acerca do prestígio social do trabalho e da relação dos agentes históricos com suas respectivas ocupações. Tal relação precisa ser inquirida a fim de desvendar como a ocupação modulava simbolicamente o homem público e suas relações de poder na Villa. Afinal, se o trabalho sazonal poderia ser útil e importante para o desenvolvimento da região, é questionável a punição de indivíduos que não estivessem em ocupações ininterruptas.

Postas essas considerações, este trabalho se propõe a historicizar o aparelho jurídico da vadiagem nas duas últimas décadas do século XIX e os agentes abrangidos

por ele. É preciso considerar, contudo, que a criminalização da ociosidade é anterior aos dispositivos do *Código Criminal de 1830*, que perduraram até 1890, quando houve a criação de outro *Código Criminal*, em que a vadiagem encontrou equivalentes penais. Em decorrência disso, enquanto crime ou contravenção, o fenômeno seria algo presente até no século XX.

A continuidade do fenômeno é especialmente significativa, se for considerado que o final do Oitocentos é tido como um período de ruptura, sobretudo no que tange aos significados do trabalho. Longe de encerrar a análise num paradoxo, essa antítese possibilita a compreensão da vadiagem para além do tempo conjuntural. Na verdade, o olhar do incauto, quando lançado sobre a tipificação do *Código Criminal de 1830*, tende a tratá-la com repulsa e imediata desaprovação. Porém, essa atitude de repulsa por uma criminalização que aparenta ser sumariamente contrassensual ou simploriamente um anexo do sistema de dominação, muitas vezes retira a historicidade do fenômeno.

Tendo em vista esse risco, para que a vadiagem seja interpretada em seu sentido, é necessário o olhar histórico e, para isso, a análise deve valer-se de uma história cumulativa (para usar um termo comentado por Lévi-Strauss⁷) da vadiagem, tanto em sua dimensão conceitual quanto em sua experiência. No que tange ao primeiro aspecto, cabe explorar seu significado e sua condição de existência. Quanto ao segundo, cumpre explicitar como os casos de bem viver aconteceram no fim do século XIX na região da atual cidade de Patos de Minas.

Esses casos, suas nuances e semblantes de anonimato emergem diretamente do arquivo, mas muito mais como um discurso sobre a verdade do que como uma verdade que se ergue e aflora para a narrativa. O que há nos testemunhos produzidos pelo aparelho repressor da cidade são, com efeito, vestígios de uma sociedade, ou, melhor dizendo, um vislumbre dessa sociedade da Villa e da Cidade de Patos em seus “pormenores mais negligenciáveis”. (GINZBURG, 1989, p. 144).

Os processos criminais a serem utilizados como fontes primárias delimitam o recorte temporal adotado: a saber, o mais antigo deles é de 1885 e o mais recente é de 1897. Assim, as fontes circunscrevem a análise ao período que se pode entender como o final da Villa de Santo Antonio dos Patos e o início da Cidade de Patos, já que, em maio de 1892, as Villas que sediavam comarcas mineiras tornaram-se “cidades” (FONSECA, 1974, p. 72). Marco de uma inflexão institucional? Não, mas ponto de envergadura de um processo mais amplo, em conjuntura nacional, que se desenvolve a partir da Abolição e da Proclamação da República. Esse processo envolve mudanças na concepção de trabalho e, portanto, faz-se relevante para que se faça uma análise da vadiagem.

Além disso, o não trabalho pode significar uma resistência à implantação daquilo que, em *Trabalho, lar e botequim*, Sidney Chalhoub (2012, p. 48) chamou de “ordem social burguesa” no Brasil. Nesse viés, o presente artigo terá como orientação a

⁷ Em *Raça e história*, Lévi-Strauss (1952) examina as noções de história cumulativa e estacionária. O argumento do antropólogo é que a historicidade de um processo cultural depende não exatamente de suas características intrínsecas, mas da posição em que o observador se encontra em relação ao processo, da diversidade e do número de interesses que direcionamos a ele.

busca por aquilo que puder caracterizar a implantação dessa ordem como conflituosa. A valorização da ocupação, o controle sobre o tempo e a coercitividade moral da Lei e dos seus agentes encontram, evidentemente, empecilhos. São sublevações de poder simbólicas que incomodam a ordem a ponto de serem criminalizadas e de fazer tropeçar o projeto de sociedade levado a cabo pelas classes dirigentes.

O recorte espacial engloba a jurisdição da Villa de Santo Antonio dos Patos, ou seja, trata-se tanto do núcleo urbano que originou a Cidade de Patos quanto de seus arredores notadamente rurais.

Enfim, quem eram os vadios que foram varridos da história daquela “devota Vila de Santo Antonio dos Patos”⁸ que se tornou este (suposto) município de “sucesso econômico e social”⁹, quais as suas ocupações ou ociosidades e como suas imagens eram representadas nos discursos jurídicos são indagações exploradas neste trabalho. Para respondê-las, serão analisadas as fontes primárias, a saber, processos em que o “bem viver” foi apontado, denunciado ou condenado.

Assim, está desenhado o campo-problema: um cenário ideologicamente ordeiro em que ocorrem dissidências, transgressões e experiências não padronizadas, sendo elas coagidas por uma sociedade assentada na disciplinarização das diferenças. É nisso que se explica o desvio, que pode ser entendido como um risco à manutenção de uma certa disposição dos elementos sociais (classes e/ou indivíduos).

Essa disposição segue o ritmo e o diapasão das mudanças que se deram no Brasil que abandonava formalmente a escravatura: o ritmo, na medida em que se torna cada vez mais urgente para a elite coagir as dissidências; o diapasão, na medida em que era preciso “afinar” as diversas formas de trabalho com a sonoridade das inclinações econômicas das classes dominantes. Portanto, a pesquisa se debruça sobre o problema de como a sociedade valia-se dos apetrechos que instituíram os crimes de “bem viver” para disciplinar eventuais dissonâncias, que serão representadas, aqui, pelos casos de Antonio Delfino dos Santos, Antonio Manoel Roza, Antonio de Aquino Nunes, Vicência e Theodoro.

2 Classe, penas e turbulências: as vadiagens, no plural e na história

14 de setembro de 1967: o número 424 da *Folha Diocesana* traz uma matéria assinada por J. Noronha, que relata algumas memórias sobre Patos de Minas. No texto, repleto de saudosismo, o autor utiliza os feitos do pai, Eduardo Ferreira de Noronha, como marcos temporais. Segundo ele, no correr do ano de 1900, quando o pai teria feito uma ponte sobre o rio Paranaíba, ele se lembra de ir “Doutra Banda da Lagoa” (de acordo com a matéria, esse lugar teria se tornado o que era, em 1967, o Bairro Rosário) com companheiros peraltas para “vadiar pelos campos e sítios adjacentes à cidade, andando, correndo, pulando, grimpendo mangueiras, coqueiros, araticunzeiros e outras árvores”. (NORONHA, 1967).

⁸ Prefeitura de Patos de Minas. *A cidade: O surgimento da cidade*. Disponível em: <<http://www.patosdeminas.mg.gov.br/acidade/historia.php>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

⁹ Prefeitura de Patos de Minas. *A cidade: Apresentação*. Disponível em: <<http://www.patosdeminas.mg.gov.br/acidade/>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

Em outras palavras, naquele fim de século, J. Noronha, filho de um homem que foi agrimensor, delegado de polícia e inspetor escolar, tem uma lembrança idílica de vadiar na periferia da Cidade de Patos. Que se guarde, por enquanto, a gritante interrogação que surge do significado do verbo “vadiar” ao ser empregado por J. Noronha, bem como o peso de seu sobrenome. Que nossa investigação volte, então, ao Oitocentos, para que encontre sentido nos acontecimentos a seguir explorados.

A data é 7 de janeiro de 1890. Eduardo Ferreira de Noronha, agindo pela Delegacia de Polícia do Termo de Santo Antonio dos Patos, lavra dois autos bastante parecidos. Um deles é contra Antonio Delfino dos Santos. De acordo com Eduardo, era “notoriamente publico” que Antonio Delfino era um “mosso vadio e turbulento” e que, como tal, devia ser “obrigado a assinar o termo de bem viver”. (PATOS, 1890a). Naquele mesmo dia, outro Antonio também se tornou réu pelo apontado crime de vadiagem, também por um auto lavrado por Eduardo Ferreira de Noronha, que alegava ser “notoriamente publico que no districto da Villa reside Antonio de Aquino Nunes que não tem occupação honesta e é turbulento”. (PATOS, 1890b). Além disso, foi dito que o réu “por palavras e acções offende os bons costumes, a tranquillidade publica e a paz das familias”. (PATOS, 1890b). Iguualmente, Antonio de Aquino Nunes também deveria ser obrigado assinar o Termo de Bem Viver.

Foi dessa maneira que aquele homem cujo filho relembriaria, saudoso, o tempo em que ia vadiar livremente emitiu mandado de prisão para dois sujeitos pelo fato alegado de eles serem vadios. Qual seria, então, a diferença entre as duas formas de vadiar? Decerto são duas formas de não trabalho em diferentes posições na sociedade de classes: a de J. Noronha é exemplar do ócio daqueles que tinham possessões e/ou prestígio, a dos Antonios, exemplar da vadiagem dos que não tinham. Por conseguinte, o significado do vadiar oscila entre a criminalidade (pejorativamente, cabe lembrar) e a lembrança bucólica (quase ingênua), de acordo com a posição social do agente histórico.

Para compreender a polissemia da vadiagem, é preciso recorrer à história do conceito e do seu surgimento, bem como às diferentes facetas que o vadiar ou sua criminalização tomaram ao longo do tempo, de acordo com as condições sociais em questão. Longe de ser uma novidade ou um fenômeno exclusivo do Brasil, a criminalização da ociosidade tem um longo histórico que remonta à Baixa Idade Média. Reconhecer isso não é afirmar que o crime que aqui se estuda pelas fontes primárias do final do século XIX possa ser explicado apenas por esse histórico, mas que este se faz profícuo na dissolução e no dessecamento das percepções acerca daquele. Aqui, o percurso não será refeito integralmente nem em ordem estritamente cronológica, mas de maneira a proporcionar um melhor esclarecimento sobre o tema.

No início do século XVII, as Ordenações Filipinas¹⁰ (1870, p. 1216), por exemplo, dispunham sobre os vadios:

¹⁰ As *Ordenações Filipinas* foram promulgadas em 1603. Aqui, utiliza-se a versão disponibilizada na Web, baseada na edição de 1870, feita por Cândido Mendes de Almeida e referenciada ao fim do trabalho.

Mandamos, que qualquer homem que não viver com senhor, ou com amo, nem tiver Officio, nem outro mestér, em que trabalhe, ou ganhe sua vida, ou não andar negociando algum negócio seu, ou alhêo, passados vinte dias do dia que chegar a qualquer Cidade, Villa, ou lugar, não tomando dentro dos vinte dias amo, ou senhor, com quem viva, ou mestér, em que trabalhe, e ganhe sua vida, ou se o tomar, e depois o deixar, e não continuar, seja preso e açoutado publicamente. E se fôr pessoa, que não caibão açoutes, seja degradado para África per hum anno.

Nesse dispositivo, é perceptível que o teor da tipificação não mudou muito em relação ao *Código Criminal de 1830*, mas a pena de açoitamento não estava presente neste, que determinava apenas “prisão com trabalho por oito a vinte e quatro dias”. (IMPÉRIO DO BRASIL, 1830). Com uma repressão mais violenta, as *Ordenações* faziam da repressão aos vadios um mecanismo próximo do de castigo aos escravizados. Por consequência, a prática do crime de vadiagem também se alinhava, diametralmente oposta, à ideia de trabalho compulsório. Isso é notório se for considerado que as determinações das *Ordenações* chegavam a “empurrar” os enquadrados para o jugo de um senhor ou amo. De maneira complementar, é válido ressaltar que a pena de açoitamento público implicava uma exposição do vadio ao restante da sociedade, ajudando, dessa maneira, a construir a repulsa social à sua figura.

O dispositivo acima citado operou disciplinando a vida colonial na América Portuguesa e, não por acaso, a “sociedade mineradora” foi palco da formação de uma camada social que não encontrava espaço nem na mineração nem na pecuária ou na agricultura (SCHWARCZ; STARLING, 2015)¹¹, funcionando como recurso alternativo ao trabalho de escravizados, muito embora derivasse exatamente do escravismo e da exploração colonial.

No século XVIII, Beccaria (2015, p. 88)¹² se deu ao trabalho de distinguir entre a ociosidade que era “contrária ao fim político do estado social” e aquela que não era. Segundo o iluminista, há uma ociosidade “que é fruto das riquezas adquiridas pela indústria” (BECCARIA, 2015, p. 88) e que não pode ser encarada como funesta. É de se notar que o discurso do milanês omite a condição de classe que está presente na criminalização da ociosidade. Além disso, ele relativiza, ao entender como potencialmente vantajoso, o ócio do indivíduo que, “gozando do fruto dos vícios ou das virtudes de alguns antepassados, dá contudo pão e existência à pobreza industriosa, em troca dos prazeres atuais que recebe desta”. (BECCARIA, 2015, p. 89).

No raciocínio, Beccaria (2015) talvez não tenha considerado que as leis são criadas por agentes empoderados e que os empoderados, já naquele tempo, eram quase sempre aqueles que gozavam dos frutos dos vícios e das virtudes dos antepassados (haja vista o elevado dispêndio financeiro para a manutenção do poder). A despeito disso, o discurso considera que só as leis podem criminalizar a ociosidade.

¹¹ Lilia Schwarcz e Heloisa Starling discorrem sobre esse assunto no capítulo “É ouro!”, mais especificamente na página 120.

¹² A clássica e importante obra *Dos delitos e das penas* foi publicada pela primeira vez em 1764. Está sendo referenciada, aqui, a tradução de Paulo M. Oliveira publicada em 2015. Para averiguar as considerações do autor sobre a ociosidade, consultar o § XXXIV de sua obra.

No que tange ao tema, o Marquês caiu, portanto, numa espécie de círculo vicioso de uma concepção de direito penal notadamente burguesa. Isso porque é claro que os legisladores não criminalizariam o próprio ócio. Pelo contrário, fariam dele virtude, já que atenderia à prosperidade do Estado (ou seja, atenderia àquilo que era um subterfúgio eufêmico para a classe deles, a burguesia), mesmo que não gerasse prosperidade para a plebe. O ócio dos abastados, na argumentação de Beccaria (2015), foi perdoado; o da plebe, por sua vez, não teve defesa: poderia ser considerado infame e culposos.

A concepção de Beccaria (2015) sobre a ociosidade provavelmente foi limitada não só pelo grupo social no qual estava inserido, mas também pelo fato de ele próprio entender que o “único motivo capaz de exercitar a atividade humana” fosse “administrar ou aumentar as comodidades da vida”. (BECCARIA, 2015, p. 88). Em contrapartida, vale ressaltar que o fenômeno da ociosidade está ligado a possibilidades diferentes de engajamento da atividade humana.

Mais especificamente, a vadiagem, como crime e problema social, decorre, frequentemente, da impossibilidade de melhorar as comodidades da vida pelo trabalho “honesto” e “útil” ou mesmo do fato de que, muitas vezes, esse labor era relativamente infrutífero ou inviável.

Abrindo um parêntese no excursus proposto acima para a compreensão da história da vadiagem, pode-se considerar que o caso de Antonio Delfino é uma forte evidência de que havia tipos de engajamento laborioso que não eram considerados ocupações “honestas” e “úteis”. A saber, em seu interrogatório, Antonio Delfino respondeu que sua ocupação era “ser moleiro” e que trabalhava “por dia para muy outros”. Ficou registrado, ainda, que Antonio D. respondeu que, “quando não acha serviço com outros trabalha para si em sua roça ou quintal”. (PATOS, 1890a). Em suma, fica patente que a inclusão das noções de honestidade e utilidade na tipificação do *Código Criminal de 1830* implica a exclusão, do mundo do trabalho, de uma camada de pessoas que trabalhavam com ofícios não prestigiados ou normalizados socialmente.

Se essa associação do trabalho às noções morais tinha efeito sobre o fenômeno da vadiagem, não seria diferente para as condições sociais. Em suas explicações sobre a acumulação primitiva de capital e o domínio sobre a força de trabalho, Marx (2017, p. 836) menciona e analisa como “os métodos da acumulação nada têm de idílicos”. Para isso, além de explicar o processo de expropriação de terra que ocorreu na Inglaterra, ele discorre sobre a legislação que surgiu no fim do século XV, mencionando o contexto de surgimento da repressão à vadiagem entre os antecedentes primordiais da classe trabalhadora de seu tempo:

Os que foram expulsos de suas terras com a dissolução das vassalagens feudais e com a expropriação intermitente e violenta [...] não podiam ser absorvidos pela manufatura nascente com a mesma rapidez que se tornavam disponíveis. Bruscamente arrancados das condições habituais de existência, não podiam enquadrar-se, da noite para o dia, na disciplina exigida pela nova situação. Muitos se transformaram em mendigos, ladrões, vagabundos, em parte por inclinação, mas, na maioria dos casos, por força das circunstâncias. Daí ter

surgido em toda a Europa Ocidental, no fim do século XV e no decurso do XVI, uma legislação sanguinária contra a vadiagem. (MARX, 2017, p. 856).

Tal como no contexto narrado pelo precursor do materialismo histórico, é de se notar que, no final do século XIX, no Brasil, havia também uma considerável quantidade de pessoas que eram egressas das lavouras em função do processo da abolição e que não eram “absorvidas” pela manufatura, já que esta era relativamente pouco significativa na economia nacional.

A ponderação de Marx é útil por indicar a necessidade de se considerarem possíveis precedentes para o fenômeno da vadiagem. Sob uma concepção materialista (ou mesmo imanentista), ele não acontece por livre-arbítrio. Circunstâncias materiais, sobretudo objetivas, estão no conjunto de fatores causadores da vadiagem. Assim, é evidente que a noção etimológica do termo “indolência” não se faz útil para explicar a realidade dos vadios. Dolo pressupõe vontade, intenção consciente. Isso posto, o vadio, ao assinar o Termo de “Bem Viver”, declarando ciência de sua situação, não é um indolente. Mesmo que continue a praticar a vadiagem, e ainda que o faça com intenção, o vadio, inserido em seu meio, sofre afecções. Logo, a intenção, que seria o pretexto da culpabilidade, tem causas que não dependem exclusivamente do indivíduo. Dessa pequena digressão se segue que, quando se pensa a vadiagem como prática, deve-se pensar em motivos, ressignificações, movimentos necessários, desemprego involuntário. Em contrapartida, quando se pensa a vadiagem como crime, devem-se considerar interesses punitivos, haja vista a pequenez do delito.

Um dos motivos envolvidos no fenômeno da vadiagem pode ser obtido comparando-o ao banditismo social camponês, embora seja claro que este se difere daquele em aspectos como a imagem que os seus praticantes sustentavam diante da sociedade¹³ e a finalidade da prática¹⁴, pode-se considerar uma paridade: ambos significam uma afronta aos arbítrios senhoriais e às ordens que impunham o trabalho como pilar das sociedades. Se explorada essa semelhança, podemos confrontar a hipótese de demanda de mão de obra para as lavouras e baixa inserção dos libertos no sistema econômico com o apontamento de Eric Hobsbawm (2015, p. 52) para a origem do banditismo social: “formas de economia ou de ambiente rural onde a procura de mão de obra é relativamente pequena”, ou seja, uma origem “na população rural excedente” e móvel.

A antítese entre essas duas hipóteses para a origem das afrontas às ordens senhoriais e do trabalho pode ser a semente para uma explicação que não esteja pautada somente na lógica da oferta e/ou procura de mão de obra. Em favor de tal explicação, há o fato de que o rigor das prisões por vadiagem não considerava a possibilidade de o acusado estar à procura de trabalho, tampouco a possibilidade de que ele não estimava o trabalho tanto quanto as autoridades.

¹³ No banditismo social, o bandido não é visto como um criminoso comum, chegando até a ser representado como herói, vingador e justiceiro; na vadiagem, o vadio, além de ser considerado um contraventor comum, dos mais banais, é visto como preguiçoso, desordeiro e imoral.

¹⁴ O banditismo social pressupõe certo projeto ou programa de teor coletivo, enquanto a vadiagem se caracteriza pela ausência de objetivos claros.

A investigação histórica da vadiagem caminha, desse modo, para uma possível explicação, considerando que os réus dos Termos de Bem Viver figuram como sujeitos cuja resistência ao sistema de coação que impelia os indivíduos ao trabalho representa, além de desemprego, propensão condicionada ou aversão à ordem, uma continuidade da experiência do tempo e do trabalho fora das exigências de produtividade que se impunham na época.

No que diz respeito ao trabalho, na concepção marxiana, deve-se salientar que se trata de “um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula, e controla seu intercâmbio material com a natureza” (MARX, 2016, p. 211). Disso se segue que, “no fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador”. (MARX, 2016, p. 212). Ou seja, o que faz do trabalho algo exclusivo do humano, na concepção de Marx, é a capacidade do trabalhador de representar previamente o resultado do trabalho.

Logo, a clássica concepção marxiana de trabalho não tinha suas peculiaridades atendidas pelo tipo de trabalho que os vadios eram intimados a executar: no trabalho com a lavoura, para quem não seria proprietário da terra que lavra, o controle da relação do corpo com a natureza não seria autônomo (pois dependia do ritmo requerido pelo empregador). Já o planejamento, ou, melhor, a representação mental do resultado do trabalho também não seria tão clara, já que o produto do trabalho não pertenceria àquele que trabalha. Além disso, se era possível sobreviver de maneiras diferentes daquela vista como “ocupação honesta, e útil” (IMPÉRIO DO BRASIL, 1830), todo o labor teria que finalidade, que diretriz para a vontade do trabalhador, senão atender a um ditame da lei e aos interesses daqueles que velam pela “ordem”? Afinal, se a nova “ordem social burguesa” (CHALHOUB, 2012, p. 48) retirava do trabalho seus atributos que o tornam uma atividade singularmente humana, como, de fato, trabalhar?

Conclui-se dessas contradições que o trabalho, fora da ordem burguesa, é inseparável da vida e das relações sociais. Essa inseparabilidade pressupõe um tempo regulado pelo que Thompson (1998, p. 271) chama de “orientação pelas tarefas”. Trata-se, de acordo com esse autor, de uma orientação “mais humanamente compreensível do que o trabalho de horário marcado”, pois “o camponês ou trabalhador parece cuidar do que é uma necessidade” (THOMPSON, 1998, p. 271). A esse propósito, cabe observar que o estímulo da necessidade objetiva e não mediada por processos abstratos se aproxima mais da concepção marxiana de trabalho. Essa aproximação, somada à orientação pelas tarefas, contrapõe-se às notações minuciosas de tempo. Talvez por isso, “aos homens acostumados com o trabalho marcado pelo relógio, essa atitude para com o trabalho parece[sse] perdulária” (THOMPSON, 1998, p. 272).

A existência de um juízo que considera perdulário um comportamento que experiencia o tempo de maneira diferente da julgada ideal pressupõe que a noção ideal de aproveitamento do tempo é adequada aos interesses de uma determinada classe social e moldada por eles. Lembre-se, aqui, que a definição de “ocupação honesta, e útil” de que fala o *Código Criminal* também contempla a necessidade de essa ocupação servir para o sustento do indivíduo. Em outras palavras, mais pontualmente, a

transgressão não é somente estar desocupado, mas estar desocupado e não poder se sustentar como tal.

É por isso que não se pode esquecer do fato de que a instituição do crime de vadiagem, na verdade, tem um direcionamento especial para as camadas mais pobres da população. Sendo assim, o *Código Criminal de 1830* puniu “a ociosidade como vadiagem, mas incriminou apenas aquele que não dispõe de recursos para o próprio sustento, isto é, discriminou os vadios ricos dos válidos pobres¹⁵, para punir apenas os últimos” (BORGES, 2012, p. 17)¹⁶, o que corrobora a dedução feita acima, dos argumentos de Beccaria (2015), de um “perdão” concedido à ociosidade dos abastados e de uma ausência de defesa para a ociosidade da plebe.

Diante do que foi exposto, é identificável que há uma constante relação entre vadiagem e trabalho. Esses elementos se concretizam nos conceitos de sujeito vadio e de sujeito trabalhador, ou, dizendo de maneira mais precisa, de sujeito pertencente à gente “honesta” e “útil”.

3 Debaixo de vara e (uma ordem) de pernas para o ar: escândalos, peripécias e desatinos em terra de “honestas” famílias

As díades “vadios e trabalhadores” e “vadios e ociosos” (é preciso sempre ter em mente a diferença jurídica entre ócio e vadiagem) são pares de conceitos que têm a pretensão de abarcar a totalidade dos agentes de uma dada sociedade. No caso, a sociedade das duas últimas décadas do século XIX que constituiria a Cidade de Patos. Entretanto, a oposição presente em cada par acarreta a impossibilidade de reconhecimento mútuo entre os agentes: quando se usava o termo vadio para designar um sujeito, este era chamado, mas não reconhecido.

Levando em conta, como Koselleck (2006, p. 193), que “do conceito utilizado para si próprio decorre a denominação usada para o outro, que para este outro equivale linguisticamente a uma privação”, há de se notar que a convicção de que havia uma “moral pública” e famílias “honestas” influía e modelava a ideia de que aqueles que se entendiam como ocupados construía acerca dos vadios. “Vadios e trabalhadores” ou mesmo “vadios e ociosos” são, enfim, pares de “conceitos opostos assimétricos”. (KOSELLECK, 2006, p. 193).

Há de se ressaltar que “não podemos permitir que a força sugestiva dos conceitos políticos nos prenda a uma leitura dualista das condições históricas”. (KOSELLECK, 2006, p. 194). Nesse sentido, não se pode perder de vista a multiplicidade de elementos sociais que estão presentes na região de Patos em fins do século XIX. Há mais categorias que vadios, trabalhadores e ociosos e, mesmo entre eles,

¹⁵ O uso da expressão “válidos pobres” se deve ao seguinte fator: nos casos em questão, as leis entendem que o “vadio rico” tem licença para praticar, sem ser punido, o que era considerado vadiagem (ociosidade). Por ser rico, ele não precisa aplicar sua “validez” por meio do trabalho. O “válido pobre”, porém, praticando a mesma coisa (ociosidade), é punido. Ele precisa aplicar sua “validez” trabalhando. Por isso, na circunstância, a noção de “validez” só se aplica ao pobre.

¹⁶ Paulo César Corrêa Borges estudou a vadiagem como contravenção penal, no contexto do século XX, mas o problema da discriminação de classe é uma continuidade em relação ao que ocorria no século XIX.

há nuances. O próprio par constituído por vadios e trabalhadores já seria gritantemente insuficiente. Por essa razão, colocou-se, anteriormente, a categoria dos ociosos, isto é, daqueles que não eram especificamente trabalhadores submetidos à ordem e que também não eram vadios dribladores dela.

Apesar dessa observação, a peculiaridade antitética e desigual dos conceitos elencados faz com que eles sejam articulações que “determinam uma posição seguindo critérios tais que a posição adversária, deles resultante, só pode ser recusada”. (KOSELLECK, 2006, p. 194). Isso ocorre de sorte que, no contexto que aqui se estuda, a própria semântica da construção da categoria dos vadios em oposição ao restante da sociedade, que presumidamente tinha ocupações “honestas” e “úteis”, implica, além da estigmatização, a exclusão deles.

No que concerne ao estigma que foi sendo edificado, poder-se-ia imaginar que há, além da tipificação penal, uma espécie de arquétipo, um comportamento próprio de um tipo ideal específico de indivíduo que era considerado vadio. Porém, no fim do século XIX, na Villa e, depois, na Cidade de Patos, vadiar era um ato que, além de incomodar as “famílias honestas”, representava uma inadequação múltipla (e não singular), no sentido de que era posta em cena por diferentes atores, irreduzíveis a um modelo único.

Um caso bastante emblemático, por exemplo, foi o de Antonio Manoel Roza. A autuação da denúncia contra ele data do dia 23 de fevereiro de 1887. Nela, o Inspetor de quarteirão Leles Ferreira argumenta que ele, conhecido como “Antonio da Eva”, vivia na Villa sem emprego algum e era “conhecidamente além de vadio auctor de deversas turbulencias; de maneira que são seus costumes tão maus que ofendem e preju[di]ção a tranquilidade publica”. (PATOS, 1887).

O discurso da denúncia tenta se posicionar como se estivesse a tratar de um sujeito que é conhecido pela população e pelas autoridades. Isso fica evidente pela denominação “Antonio da Eva” e pelo uso do termo “conhecidamente”, antes de acusar os vícios do futuro réu. Mesmo assim, Antonio não deixa de ser, na prática, um anônimo. A despeito de o mandado ter sido claro ao ordenar que lhe comunicassem “a pena de ser conduzido debaixo de vara” caso não comparecesse, o Antonio da Eva não compareceu no dia da audiência. Lavrou-se, então, o mandado para que o buscassem “dabaixo de vara na forma da lei”. A prerrogativa, aparentemente, era comum: Vicência e Theodoro (cujos casos serão narrados adiante) também foram intimados sob a mesma ameaça, que estava prevista no Artigo 95 do *Código do Processo Criminal de 1832*. Não foi necessário nem possível: Antonio M. Roza não foi encontrado em sua casa e a denúncia, pelo que é sabido, nada logrou.

Procurado pelas autoridades, o vadio figura, com efeito, como um personagem de paradeiro desconhecido, a exemplo de Antonio M. Roza. A interrogação deixada pela ausência de dados sobre ele nos autos é a mesma que se impõe sobre a identidade dos alvos da polícia vigilante da ordem do trabalho. Embora o termo “vadio” remetesse quase sempre “aos homens pobres livres ou libertos que, sem ocupação permanente e moradia certa, enchiam os campos e cidades do Império” (FRAGA FILHO, 1996, p. 76), Antonio M. Roza tinha casa, Antonio Delfino era um jornaleiro que tinha meros dezoito anos, ocupação definida (moleiro) e alfabetização (ele respondeu saber ler e escrever, além de assinar o Termo de Bem Viver com caligrafia

acurada) (PATOS, 1890a) e Antonio Aquino Nunes, casado, com quarenta anos de idade, disse trabalhar ferrando animais, além de fazer algo relacionado a viagens e de alegar que, quando tinha “cabedal”, trabalhava como sapateiro. (PATOS, 1890b).

As duas testemunhas que depuseram no caso de Antonio Aquino confirmaram o seu ofício de ferrar animais, mas uma delas alegou que a demanda da Villa não era suficiente “para subsistencia do ferrador”. Ao fim do termo, julgou-se que ele não tinha “ocupação honesta que possa tirar sua subsistência” e que incomodava a “tranquilidade publica”. Por conseguinte, foi sentenciado à pena de trinta dias ou multa de trinta mil réis, apesar de a pena estabelecida pelo *Código Criminal de 1830* ser de, no máximo, vinte e quatro dias de prisão com trabalho. (PATOS, 1890b). (IMPÉRIO DO BRASIL, 1830).

Como se não bastasse o conjunto de singularidades dos três Antonios que compõem traçados irregulares na pintura da identidade do vadio, outra pincelada anômala ainda deve ser colocada no quadro: é o caso de “Vicência de Tal, mulher de José Joaquim de Araújo”. (PATOS, 1885).

A rogo de Firmino A. Bezerra, o auto de denúncia reza que em sua vizinhança residia uma mulher de nome Vicência que, “em vez de guardar a decencia e honestidade necessaria, não só não respeita as familias, como emsulta com palavras offensivas a boa moral”. Ainda conforme Firmino, no dia anterior, por volta das quatro horas da tarde, a acusada teria cometido agravos, isto é, teria cometido “um sem numero de destinos e escandalos proferidos na pessoa” de sua esposa. Respingando de moralismo, a pena do escrivão registrou ainda que as providências deveriam ser tomadas “a bem da moral publica e do respeito que se deve às leis e familias honestas”. (PATOS 1885). Note-se que é, no mínimo, suspeito o fato de, no único caso encontrado de suposto crime de vadiagem cometido por uma mulher, a acusação tenha sido levada para o campo da “decência”. A saber, o processo de Vicência ficou inconcluso, sem o Termo de Bem Viver propriamente dito ou autos que informassem sobre o comparecimento ou não da ré no dia da audiência.

É notável, enfim, que os acusados de vadiagem dos casos apresentados não compõem uma figura nítida do que venha a ser a identidade do vadio, evidenciando uma diversidade de personagens maior do que se poderia imaginar a primeiro juízo.

Mas a vadiagem na região da atual Patos de Minas não se resume a esses casos. Pelo contrário, naquele fim de século, o mar da história seguia turbulento. Já não havia mais as vultosas “ondas da escravidão”, que Castro Alves cantava com épica tristeza, os libertos passaram a ser preocupação (para bem ou por medo) nas casas legislativas, e a monarquia dava lugar à república. Nesse cenário, os velhos aparelhos repressores precisavam de remodelagem. Surgiu, então, o *Código Penal de 1890*, que sobre a vadiagem versava em seu Artigo 399, definindo-a como o ato de

Deixar de exercitar profissão, officio, ou qualquer mister em que ganhe a vida, não possuindo meios de subsistencia e domicilio certo em que habite; prover a subsistencia por meio de ocupação prohibida por lei, ou manifestamente offensiva da moral e dos bons costumes. (BRASIL, 1890).

Mudar para conservar, reescrever para ratificar: manteve-se a estrutura da definição de 1830, retirando-se, apenas, as noções de honestidade e utilidade das ocupações. No lugar delas, foram colocados a moral e os bons costumes. A ausência de ruptura pode ser indicativa de que, no caso, a tipificação de 1890, não foi uma invenção, mas uma remodelagem discreta do crime de vadiagem.

Da continuidade se segue que, no dia 27 de janeiro de 1897, foi processado, por ser um indivíduo sem “meios de subsistencia por fortuna propria, vagando pela Cidade sem ocupação honesta e legal”, o “vadio” Theodoro José Rodrigues. (PATOS, 1897, frente da folha 4). O auto de denúncia, no entanto, não mencionava o *Código Penal de 1890*, mas rogava para que se sujeitasse “o indiciado nos termos da Lei E. n. 141 de 20 de junho de 1895 a reclusão em uma das Colonias correcionaes do Estado.” (PATOS, 1897, frente da folha 4).

De acordo com Elione S. Guimarães (2006, p. 153),

A Lei 141 de 20 de junho de 1895 determinava punições mais severas para os “vadios” do que as penas previstas no Código Criminal. Esta lei autorizou a criação de duas Colônias Correcionais Agrícolas, para onde deveriam ser enviados os condenados por vadiagem, ócio, exercício de indústrias ilícitas e imorais, objetivando a “correção pelo trabalho”, onde os condenados cumpririam penas que variavam de seis meses a dois anos.

Constitucional ou não, essa lei mineira era sintoma claro das reminiscências do período escravocrata. Minas Gerais, cuja população escravizada tinha sido “maior que a população escrava de qualquer outra sociedade escravista do Novo Mundo em qualquer época, com exceção dos Estados Unidos, Cuba e Haiti nos seus pontos máximos” (MARTINS, 1890, p. 1), mantinha uma relação ainda mais arraigada com as concepções escravistas a respeito das funções sociais dos indivíduos. Por sua vez, Patos não era exceção, já que havia sido uma Villa onde o capital social se media pela posse de escravizados. A contrapelo, a semântica da lei indicia, na verdade, o próprio Estado de Minas Gerais, enquanto instituição sumariamente preocupada com uma suposta degeneração moral dos libertos e das camadas pobres, de maneira que entendia, de quebra, que o objeto da compulsão punitivista poderia ser reparado ou diminuído com o regresso dos transgressores a um regime muito próximo ao da escravidão.

Em seu interrogatório, Theodoro disse ter 32 anos, ser casado e jornaleiro, além de ser natural de Caititu, no Estado da Bahia, e não saber ler nem escrever. (PATOS, 1897). Uma das testemunhas que foram inquiridas sobre o caso, Justiniano Thiburcio, alegou que conhecia Theodoro há cerca de cinco anos, período em que

este morou [na] porta da casa dele respondente e durante esse tempo ele respondente nunca viu Theodoro trabalhar para pessoa alguma, sempre na porta assentado ou prosiando, e que ele não tem meios de vida e que ele respondente já viu Theodoro vender o chapeo da cabessa e a poucos dias vender um chapeo de sol e que sabe mais por ouvir dizer de um patrício [...] que Theodoro é homem de maus costumes... (PATOS, 1897, verso da folha 6).

O depoimento de Justiniano continua com alegações que envolviam Theodoro com a atividade de furto, chegando a afirmar que “Theodoro foi para sua cidade de Patrocínio por ter furtado um cavalo de uns ciganos”. (PATOS, 1897, frente da folha 7). Jacob de Brito Freire, a segunda testemunha ouvida, apresentou versão semelhante, dizendo que Theodoro não trabalhava, e sugerindo a possibilidade de o réu estar envolvido em furto de roupas. (PATOS, 1897). A terceira testemunha, Pedro A. Pereira, ratificou em partes as alegações das anteriores, acrescentando que o acusado sempre pegava as galinhas de uma senhora chamada Basília de Tal para comer. (PATOS, 1897). Cabe ressaltar que o Theodoro negou os apontamentos das testemunhas, especialmente no que tange às que o associavam a furtos, dizendo que nenhuma delas podia “afirmar factum algum que comprove tal dito” (PATOS, 1897, verso da folha 8) de que ele vivia de furtos.

Os autos foram submetidos a vários trâmites, mas, ao final, o Tribunal Correccional de Patos, por unanimidade de votos, julgou que o réu merecia correção de tempo mínimo ou médio (houve empate na votação do tempo). No julgamento final, Theodoro foi condenado a seis meses de Colônia Correccional. (PATOS, 1897).

O caso de Theodoro, além de ser envolto num mecanismo punitivo com traços de escravismo, traz também outros fatores para que se pense a vadiagem. A saber, um deles é o da itinerância. Como é de se notar, o acusado veio da Bahia, passou por Patrocínio e terminou na cidade de Patos. Desde supostos furtos de galinhas até envolvimento com ciganos, as peripécias de Theodoro pelo caminho demonstram que, na verdade, ele fazia muito mais do que não fazer nada. Cabe lembrar que “os vadios violavam o ideal patriarcal segundo o qual todo homem devia ter seu lugar” (FRAGA FILHO, 1996, p. 79). Dessa maneira, pode-se dizer que o protagonista desse processo de 1897 na cidade de Patos tinha o que Walter Fraga Filho (1996, p. 76) chamou de “um sentimento de autonomia que era visto como inconveniente às relações sociais e de poder existentes”. Por essa e outras afrontas, Theodoro seria submetido ao colonato, que teria sido uma forma de conter suas andanças.

Mas o colonato era mais que uma forma de parar os vadios: era também uma forma de sumir com eles, limpar as cidades de suas presenças. É viável entender, então, que o dispositivo da lei mineira acima mencionada era uma forma de fazer uma assepsia urbana que era conjugada com o fato de os vadios, enquanto rejeitados, serem privados do direito à cidade. O resultado prático era uma espécie de exílio, uma remodelação do recurso de condenação às galés.

Ademais, o que se sabe sobre a história de Theodoro fornece vestígios de como o cenário da incipiente cidade de Patos tinha elementos de pobreza: o dito fato de um migrante se envolver em furto de galinhas para comer demonstra como a sociedade da época era excludente e desigual.

4 À guisa de conclusão: problemas e contextos da vadiagem no fim do oitocentos

A criminalização da vadiagem testemunha que, por mais que o trabalho fosse chamado de livre no projeto republicano, ele continuava obrigatório. Para que se compreenda o que viabiliza essa condição, deve-se considerar que, no Brasil, a implantação da chamada “ordem social burguesa” (CHALHOUB, 2012, p. 48) foi um

processo estrutural. Como observa Chalhoub (2012), a marcha da abolição marca a separação, inexistente quando se considera exclusivamente o trabalho escravo, entre trabalhador e força de trabalho.

A partir de então, o trabalho passava a ser objeto de preocupação da elite. Era preciso dissociá-lo de seu aspecto aviltante para transformá-lo em um valor positivo, a fim de evitar a temida desordem que poderia ser causada com as mudanças do fim do século. A transformação do trabalho é analisada por Sidney Chalhoub (2012) basicamente em três características novas: ele seria a lei maior da sociedade, assumindo um teor normativo e ordenador, passaria a ser ligado à moralidade, enquanto um instrumento de “regeneração” da sociedade e, enfim, teria uma função pedagógica, no sentido de inculcar nos indivíduos a ideia de que eles poderiam prosperar individualmente caso duro trabalhassem.

Reformulado o trabalho enquanto virtude, a vadiagem seria o vício, isto é, o inverso do trabalho. Por isso, o vadio era considerado um turbulento desordeiro, um imoral que causa a depravação dos costumes e um indigente que não podia se sustentar.

Todavia, o trabalho “livre” não era novidade para a elite. Não era estritamente ele a questão mais urgente. O ponto era que a lavoura, muito estimada pela classe dominante, carecia de mão de obra na medida em que a população liberta tendia a ter ocupações diferentes. Disso se segue que, como evidenciam Mônica D. Dantas e Vivian C. Costa (2016, p. 31), é adequado afirmar que, quando senhores “reclamavam da ‘falta de braços’, referiam-se especificamente aos serviços de lavoura”.

Assim, uma vez que os processos que são alvo deste trabalho estão situados na época dessa transição e que os seus réus (tidos como pessoas sem emprego algum) poderiam estar sob a pressão da demanda por mão de obra nas lavouras locais, pode-se levantar a hipótese de que o aparecimento de processos com crimes de vadiagem na Villa e na cidade de Patos seja concomitante ao esforço de “imposição de medidas capazes de obrigar a população não escrava ao trabalho”. (DANTAS; COSTA, 2016, p. 30).

Oferta e demanda de mão de obra à parte, o vadiar precisa ser compreendido tanto como um incômodo, no sentido de que “era mesmo inquietante que existissem indivíduos que viviam de ocupações temporárias ou que não se submetiam a laços formais de dependência e trabalho” (FRAGA FILHO, 1996, p. 77), quanto como resistência, sob a perspectiva de que “o que era considerado vadiagem, ociosidade, preguiça e indolência poderia ser uma forma de não se deixar explorar ou dominar pelas redes de poder senhorial.” (FRAGA FILHO, 1996, p. 77). Isso posto, aqueles que foram enquadrados no crime de vadiagem na região de Patos precisam ser considerados como agentes que, se examinados, podem revelar muito sobre o seu contexto.

A vadiagem, enfim, além de ser um complexo fenômeno social, abrange uma série de complicações jurídicas, como aponta William O. Douglas (1960). Entre elas, são notórias a prática de se fazer da vadiagem um crime baseado no caráter ou condição da pessoa em vez de em um ato; a questão do ônus da prova, que acabava recaindo indevidamente sobre o acusado de ser vadio; as incongruências entre o direito de ir e vir e as circunstâncias de aprisionamento dos acusados, que não raro eram presos por

estarem “vagueando”; a possibilidade de que a vadiagem fosse usada como uma espécie de pretexto para a prisão de alguém por causa de um crime que não podia ser provado; a semelhança entre a prisão por vadiagem e a prisão por suspeita. Todos esses problemas ou contradições colocam “de pernas para o ar” uma ordem que pretendia se impor de forma coesa e firme. Em contrapartida, também mostram como eram, em termos de direitos, as relações dos agentes históricos com as instituições operantes, seja na Villa de Santo Antonio dos Patos, seja na Cidade de Patos.

Finalmente, é oportuno lembrar sempre que, se os próprios agentes históricos fossem escrever suas histórias, certamente usariam uma linguagem diferente e expressariam muito mais do que delitos, penas e suas causas. Talvez seja mais acertado o pensamento de Simone Weil (1955), que nos chama a não culpar, não condenar, mas compreender. Afinal, numa modernidade projetada para exaurir as pessoas, pressionando-as por resultados, iniciativas e ações velozes e eficazes, deve-se considerar, decerto, a possibilidade de haver alguma sabedoria esquecida com os personagens do passado de Patos de Minas.

Documentação primária

ALMEIDA, Cândido Mendes de (Comp.). *Ordenações Filipinas*. Livro V, Título LXVIII. Rio de Janeiro, 1870. Disponível em: <http://www1.ci.uc.pt/ihti/proj/filipinas/l5p1216.htm>. Acesso em: 09 nov. 2018. [Promulgação: 1603].

BRASIL, Estados Unidos do. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. *Coleção de Leis do Brasil - 1890*. Rio de Janeiro, p. 2664. Fascículo X. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-847-11-outubro-1890-503086-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 nov. 2018.

IMPÉRIO DO BRASIL. Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Código Criminal. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, v. 1, p. 142. (Publicação Original). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm. Acesso em: 20 jun. 2018.

IMPÉRIO DO BRASIL. Lei de 29 de novembro de 1832. Promulga o Código do Processo Criminal de primeira instância com disposição provisória acerca da administração da Justiça Civil. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro, 1832. v. 1, p. 186. (Publicação Original). Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-36004-29-novembro-1832-541637-publicacaooriginal-47265-pl.html. Acesso em: 20 jun. 2018.

IMPÉRIO DO BRASIL. Lei nº 261, de 3 de dezembro de 1841. Reformando o Código do Processo Criminal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM261.htm. Acesso em: 16 maio 2019.

NORONHA, J. Pelo Município (embora sem mandato). *Folha Diocesana*, n. 424. 14 set. 1967. Acervo do Laboratório de Ensino Pesquisa e Extensão em História - LEPEH/UNIPAM.

PATOS, Cidade de. Juízo Substituto da Comarca de Patos. *Ação Criminal*. A Justiça Publica (acusação). Theodoro José Rodrigues (réu). 22 fev. 1897. Arquivo do Fórum Municipal Olympio Borges.

PATOS, Villa de Santo Antonio dos. Juízo da Delegacia do Termo de Santo Antonio dos Patos. *Termo de bem-viver ex-offício*. Antonio Manoel Roza (acusado). 24 fev. 1887. Arquivo do Fórum Municipal Olympio Borges.

PATOS, Villa de Santo Antonio dos. Juízo Municipal da Villa de Santo Antonio dos Patos. *Bemviver*. A Justiça (acusação). Antonio Delfino dos Santos (réu). 8 jan. 1890a. Arquivo do Fórum Municipal Olympio Borges.

PATOS, Villa de Santo Antonio dos. Juízo Municipal da Villa de Santo Antonio dos Patos. *Bem-viver*. A Justiça (acusação). Antonio de Aquino Nunes (réu). 8 jan. 1890b. Arquivo do Fórum Municipal Olympio Borges.

PATOS, Villa de Santo Antonio dos. Juízo Municipal da Villa de Santo Antonio dos Patos. *Termo de Bem-Viver*. Firmino Antonio Bezerra (acusação). Vicência de Tal, mulher de José Joaquim de Araújo (acusada). 16 abr. 1885. Arquivo do Fórum Municipal Olympio Borges.

Referências

BECCARIA, Cesare. *Dos delitos e das penas*. 2. ed. São Paulo: Edipro, 2015. 126 p. Tradução de Paulo M. Oliveira. [Original: 1764].

BENJAMIN, Walter. *Teses sobre o conceito de história*. 1940. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3957253/mod_resource/content/1/Teses%20so%20bre%20o%20conceito%20de%20hist%C3%B3ria%20%281%29.pdf. Acesso em: 09 ago. 2018.

BORGES, Paulo César Corrêa. Direito penal mínimo e contravenção penal de vadiagem. In: BORGES (org.), Paulo César Corrêa. *Leituras de um realismo jurídico-penal marginal: Homenagem a Alessandro Baratta*. São Paulo: NETPDH: Cultura Acadêmica Editora, 2012. Cap. 1. p. 13-33.

CHALHOUB, Sidney. *Trabalho, lar e botequim: o cotidiano dos trabalhadores no Rio de Janeiro da belle époque*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2012. 368 p.

DANTAS, Monica Duarte; COSTA, Vivian Chieregati. O: tentativas de arregimentação e coerção da mão-de-obra livre no Império do Brasil. *Estudos Avançados*, [s.l.], v. 30, n. 87, p.29-48, ago. 2016. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0103-40142016.30870003>.

DOLHNIKOFF, Miriam. *História do Brasil Império*. São Paulo: Contexto, 2017. 176 p. (Coleção História na Universidade).

DOUGLAS, William O. Vagrancy and Arrest on Suspicion. *The Yale Law Journal*, v. 70, n. 1, p.1-14, nov. 1960. JSTOR. <http://dx.doi.org/10.2307/794305>.

FARGE, Arlette. *O sabor do arquivo*. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2017. 120 p.

FONSECA, Geraldo. *Domínios de pecuários e enxadachins: história de Patos de Minas*. Belo Horizonte: Ingrabrás, 1974.

FRAGA FILHO, Walter. *Mendigos, moleques e vadios na Bahia do século XIX*. São Paulo/Salvador: Editora Hicitec: Editora da Universidade Federal da Bahia, 1996. 188 p. (Estudos Históricos). Direção de Fernando A. Novais e István Jancsó.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. Tradução de Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-179.

GUIMARÃES, Elione Silva. *Múltiplos viveres de afrodescendentes na escravidão e no pós-emancipação: família, trabalho, terra e conflito (Juiz de Fora - MG, 1828 - 1928)*. São Paulo/Juiz de Fora: Annablume: Funalfa Edições, 2006.

HOBBSAWM, Eric J. *Bandidos*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 252 p.

KOSELLECK, Reinhart. Os conceitos antitéticos assimétricos. In: KOSELLECK, Reinhart. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. Puc-rio, 2006. Cap. 10. p. 191-231.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Raça e História*. Tradutor não mencionado no documento. 1952. Disponível em: https://disciplinas.usp.br/pluginfile.php/2844023/mod_resource/content/1/L%C3%89VI-STRAUSS%2C%20Claude_Ra%C3%A7a%20e%20hist%C3%B3ria.pdf. Acesso em: 01 nov. 2018.

MARX, Karl. O processo de trabalho e processo de produzir mais-valia. In: MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital.

Tradução de Reginaldo Sant'Anna [Original: 1867]. Vol. 1. 34. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016. Cap. 5. p. 209-231.

MARX, Karl. A chamada acumulação primitiva. *In*: MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna [Original: 1867]. Vol 2. 32. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017. Cap. 24. p. 833-885.

MARTINS, Roberto Borges. *A economia escravista de Minas Gerais no século XIX*. Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 1980. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/pesquisas/td/TD%2010.pdf>. Acesso em: 15 out. 2018.

SCHWARCZ, Lilia M.; STARLING, Heloisa M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SOUZA, Jessé. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017. 239p.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. *In*: THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. Cap. 6. p. 267-304.

WEIL, Simone. Méditation sur l'obéissance et la liberté. *In*: WEIL, Simone. *Oppression et liberté*. Paris: Éditions Gallimard, 1955. p. 131-136. (Collection Espoir). Classiques des sciences sociales. [Original: 1934]. Disponível em: http://classiques.uqac.ca/classiques/weil_simone/oppression_et_liberte/oppression_et_liberte.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

Literatura e realidade: a narrativa ficcional de Maria Firmina dos Reis como possibilidade de observação dos papéis femininos no Brasil oitocentista

DAYANE CRISTINA DE FREITAS

Aluna do mestrado do Programa de Pós-graduação do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, na linha de pesquisa de História e Cultura.

E-mail: dayanemorgain@gmail.com



Resumo: Este artigo busca contemplar alguns dos múltiplos aspectos que prevalecem na discussão entre História e Literatura, analisando em que medida a segunda é fonte viável para construir a escrita da primeira, bem como abordar alguns dos debates que se debruçam sobre o caráter de ficção da escrita histórica. É também do interesse deste estudo relacionar a fonte literária com outro aspecto do interesse historiográfico: a categoria de gênero. Para esta análise, é utilizado como objeto de discussão o livro *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, bem como são abordadas algumas questões referentes ao acesso das mulheres à profissão de escritora.

Palavras-chave: Literatura. História. Maria Firmina dos Reis.

Abstract: This article aims to contemplate some of the multiple aspects that prevail in the discussion between History and Literature, analyzing to what extent the second is a viable source to build the writing of the former, as well as address some of the debates that focus on the fictional character of historical writing. It is also in the interest of this study to relate the literary source to another aspect of historiographical interest: the gender category. For this analysis, is used as object of discussion the book *Úrsula*, by Maria Firmina dos Reis, as well as some issues related to women's access to the profession of writer.

Keywords: Literature. History. Maria Firmina dos Reis.

1 Introdução

Ampliar e sedimentar as discussões a respeito dos procedimentos epistemológicos e metodológicos do fazer histórico é uma parte constante, bem como de enorme importância da profissão. À luz de novos modos de viver e pensar, disseminados ou *descobertos* por diversos campos de estudo, faz-se necessário à historiografia repensar seus paradigmas e adaptá-los à realidade veloz e mutável na qual estamos inseridos.

Talvez o mais recorrente e inquietante desses debates esteja centrado na necessidade ou na capacidade da história de relatar e registrar, com algum nível de precisão, um passado que muitas vezes nos parece tão distante. Somam-se a isso questionamentos sobre o instrumento principal do historiador, as fontes, sem as quais

seu trabalho perde credibilidade. No entanto, neste mundo que produz cada vez mais informações sobre si mesmo, o que pode ser agora considerado uma fonte fecunda para aqueles que a examinam? Tudo que a humanidade diz sobre si mesma é *verdade*? Aliás, a pergunta que inquieta a todos nós: o que é verdade?

Esta última contenda não é o foco deste estudo, porém as respostas possíveis a essa pergunta interessam ao historiador, e lhe é urgente examinar criticamente os diversos resultados obtidos através desse questionamento. Este estudo, no entanto, procura abordar especificamente a problemática do uso da literatura de ficção como uma fonte para a construção histórica, bem como procurar relacioná-la com o conceito de gênero.

2 Debates historiográficos: a literatura como fonte e possibilidades metodológicas

O processo de construção da escrita histórica se dá por diversos caminhos, porém nenhum deles pode se abster do material primordial para o ofício do historiador: as fontes históricas. No entanto, o que é ou não é categorizado como fonte digna de análise muda muito de acordo com a perspectiva epistemológica de quem produz a escrita da história.

Dentre as diversas correntes historiográficas, existem aquelas, situadas principalmente no século XIX, que consideravam como fontes meritórias de observação apenas os documentos oficiais, supostamente neutros, sobre os quais não haveria a necessidade de problematização ou interpretação do historiador. Ao longo do século XX, novas correntes surgiram, oriundas principalmente da Escola dos *Annales*, cuja grande contribuição para a historiografia foi o alargamento das fontes possíveis para o trabalho do historiador, passando a entender que as fontes históricas estão em toda e qualquer produção humana e que “o bom historiador se parece com o ogro da lenda. Onde fareja carne humana, sabe que ali está a sua caça”. (BLOCH, 2001, p. 20).

Além das diferenças na percepção do que constitui uma fonte histórica, existem divergências na interpretação do que as fontes podem revelar. É preciso levar em consideração que

A ideia de que as fontes, se dignas de fé, oferecem um acesso imediato à realidade ou, pelo menos, a um aspecto da realidade, me parece igualmente rudimentar. As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cétricos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. (GINZBURG, 2002, p. 44).

Dessa forma, é impossível não adentrar no debate levantado pelos pós-modernos, que trouxe questionamentos extremamente indigestos para os historiadores. O principal deles questiona o caráter científico da história, alegando que esta estaria situada mais próxima das artes do que da ciência. Hayden White, um expoente desse movimento *cético*, elabora, em seu *Trópicos do discurso*, aquilo a que chama de “fardo do historiador”, chegando a afirmar que “a história é o ‘pesadelo’ do

qual o homem ocidental precisa despertar se quiser servir e salvar a humanidade. "(WHITE, 1994, p. 43).

Esse debate se prolonga e a ele acrescenta-se a ideia de que, devido à aproximação da história com o fazer artístico do literato, a verdade ou a realidade do passado não existe ou não pode ser alcançada – afirmação que transformaria a história em um mero tipo de escrita ficcional.

[...] os dois tipos de discurso são mais parecidos do que diferentes em virtude do fato de que ambos operam a linguagem de tal maneira que qualquer distinção clara entre sua forma discursiva e seu conteúdo interpretativo permanece impossível (WHITE, 1994, p. 28).

White tem este entendimento, porque, para ele, durante o trabalho de escrita empreendido pelo historiador, este não é capaz de fazer o texto prescindir da linguagem tropológica, assim como pode, por exemplo, transformar uma situação trágica em uma cômica apenas com a escolha adequada de estilo.

Em um movimento talvez remediador das afirmações polêmicas feitas anteriormente, White, ao entender a escrita do passado como uma operação literária, não visa depreciar a história como fornecedora de conhecimento, pois alega que

Não só as estruturas de enredo pré-genéricas, mediante as quais os conjuntos de eventos se podem constituir em histórias de um tipo particular, [...] como também a codificação dos eventos em função de tais estruturas de enredo é uma das maneiras de que a cultura dispõe para tornar inteligíveis tanto o passado pessoal quanto o passado público (WHITE, 1994, p. 102).

Essas afirmações (colocadas não apenas por White, mas aqui retomamos como um referencial), que, em um primeiro momento se mostraram extremamente radicais e pessimistas, foram, no entanto, de enorme importância para impulsionar o questionamento de alguns paradigmas da história e ampliar os horizontes desse campo de conhecimento no âmbito da pesquisa. No entanto, acreditamos que as demandas da nossa atualidade exigem que seja feita uma retomada do caráter pragmático da escrita historiográfica. Ainda que a história possa ser confundida com literatura, especialmente nos debates que surgem após o *linguistic turn*, o que a diferencia é sua relação primordial com as fontes, bem como sua aspiração pela busca de uma “verdade possível, aproximada do real tanto quanto for possível.” (PESAVENTO, 2006, p. 19).

Adentrando no debate a respeito das fontes e da possibilidade de veracidade da história, a literatura enquanto instrumento para a escrita histórica não escapa à análise. Geralmente descartada na lógica anterior aos *Annales*, nos movimentos posteriores e, especialmente na chamada Nova História Cultural, a literatura passa a ocupar certa posição de destaque, uma vez que na apreciação dessa fonte existe a preocupação de dar continuidade e ampliar os objetivos dos *Annales*, ao procurar abordar em seus estudos múltiplas facetas da experiência humana, não apenas aquelas ocorridas e registradas no âmbito oficial, bem como ampliar ainda mais o conceito de fonte histórica. Mas, para além disso e ocupando talvez um lugar central na argumentação favorável a seu uso, Pesavento lembra que a literatura é “uma fonte para o historiador,

privilegiada, porque lhe dará acesso especial ao imaginário.” (PESAVENTO, 2006, p.19)

É no imaginário que poderemos encontrar novos sujeitos e objetos que antes provavelmente nos seriam negados pelas fontes oficiais, como as mulheres, os pobres e diversas outras categorias tidas como subalternas. Dessa forma, entende-se que, por mais cuidado que requeira a análise de uma fonte como a literatura, que não necessariamente se presta à objetividade e à *verdade*, sua análise crítica pode possibilitar uma janela para o imaginário social. Como bem lembrou Chartier (2009, p. 21), “as obras de ficção, ao menos algumas delas, e a memória, seja ela coletiva ou individual, também conferem presença ao passado, às vezes ou amiúde mais poderosa do que a que estabelecem os livros de história”.

Assim, levando em consideração essa premissa de caráter teórico-metodológico e a incorporação do texto literário como fonte documental na pesquisa historiográfica, os historiadores eventualmente foram levados a refletir sobre a natureza epistemológica do próprio discurso que produziam.

Reagindo diretamente contra as afirmações de White (1994), Ginzburg (2002, p. 23) cede à ideia de que, de fato, “a pretensão do homem de conhecer a verdade, além de ser efêmera, é também ilusória”. O italiano, no entanto, concorda com White (1994) apenas nesse ponto. Para ele, ao contrário do que defendem os chamados *céticos*, a história possui sim um caráter que permite a ela alcançar, através das fontes, não necessariamente uma verdade, mas uma veracidade. Para Ginzburg (2002), são essas fontes que poderão dar à história uma condição diferente da literatura ficcional, ainda que use de alguns elementos que ambas têm em comum. O mais importante, no entanto, para Ginzburg (2002, p. 44) é entender que essas fontes “não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os céticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes”.

Dessa forma, o italiano procura demonstrar que as fontes permitem sim um acesso a realidades passadas, pontuando, porém, que esse acesso não revela um reflexo cristalino. Ginzburg (2002) alertará, no entanto, que, devido à marca deixada pelas relações de força em todas as visões da realidade, para que a tarefa do historiador seja cumprida a contento é preciso analisar as provas à revelia das intenções de quem as escreveu, pois, ao se considerarem as distorções das fontes, a construção de uma narrativa real (e não ficcional) torna-se viável. Assim, considerando-se que essa construção não é incompatível com a prova, ele afirma (um tanto ironicamente) que “o conhecimento (mesmo o histórico) é possível” (GINZBURG, 2002, p. 45).

Importante também é lembrar um aspecto sugerido pelo italiano em outro momento, quando afirma que “da profusão de relações entre ficção e realidade, vimos surgir um terceiro termo: o falso, o não autêntico. O fictício que se faz passar por verdadeiro.” (GINZBURG, 2007, p. 13). Com essa fala, Ginzburg (2007, p. 13) procura nos fazer dar atenção ao que ele considera como o real trabalho do historiador: “destrinchar o entrelaçamento de verdadeiro, falso e fictício” em busca de uma das possíveis realidades.

Em consonância com os pressupostos defendidos por Ginzburg (2007), Peter Gay (2010) afirma, em sua obra de análise da literatura de Dickens, Flaubert e Mann, que “o romance é, numa palavra, um espelho erguido ao mundo” (GAY, 2010, p. 18).

Assim como o italiano, o autor entende que esse espelho fornece não mais do que um reflexo imperfeito, distorcido. No entanto, mesmo distorcidos, esses reflexos são reveladores de possíveis verdades que o historiador busca encontrar. Até mesmo quando esses textos “apresentam as coisas de modo errado, eles podem fazê-lo de maneiras instrutivas” (GAY, 2010, p. 19-20), e são nesses *erros* que o historiador pode conseguir fazer a famosa leitura a contrapelo proposta por Benjamin, encontrando coisas que não estavam destinadas a serem exibidas.

Indo além das propostas de Ginzburg (2007) de que os componentes sociais e as relações de força devem ser levados em consideração na produção histórica, Gay (2010) propõe alargar essa ideia, afirmando que, para que o pesquisador compreenda o que a ficção pode fornecer como ferramenta de entendimento do passado, ele precisaria ainda considerar aquilo que chama de “três fontes principais de motivação” do romancista: além das influências da sociedade na qual está inserido, o pesquisador precisa entender *o estado* da arte do romancista e, mais importante para Gay (2010), a mente do romancista. Nesta última, é importante considerar, em relação ao romancista, não só “o que de fato acontece em sua cultura, mas como ele a elabora”. (GAY, 2010, p. 25),

3 As mulheres como escritoras e a obra Úrsula, de Maria Firmina dos Reis

Ao tentar, então, empregar alguns desses estudos a respeito do *status* da literatura como fonte para o estudo histórico, nos dispusemos aqui a relacioná-la com outro elemento, o gênero. Não o literário, mas o gênero no sentido adotado pelas pesquisadoras feministas que buscaram posicionar as mulheres ao longo da história, buscando entendê-lo como “um elemento constitutivo das relações sociais baseado na diferença entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder”. (SCOTT, 1989, p. 21).

Assim sendo, para relacionar essa busca pela explicação da constituição de determinados papéis de gênero como produtos de um período específico (no caso, meados do século XIX no Brasil), optamos por analisar o romance *Úrsula*, da escritora maranhense Maria Firmina dos Reis. Um dos objetivos dessa análise é fazer um levantamento das representações que a autora faz das mulheres ao escrever suas personagens femininas e fazer o cruzamento desses textos com fontes da época, a fim de perceber as relações que o texto da maranhense trava com a sociedade brasileira de meados do século XIX.

Mas, antes dessa etapa, é preciso entender porque a escolha da literatura. Se retomarmos o que nos disse Pesavento (2006) a respeito de a literatura ser uma porta para o imaginário, passa a fazer sentido tentar entender a história das mulheres e das relações de gênero através do que elas pensam e expressam sobre de si mesmas e dessas relações, procurando entender como foram construídas socialmente e de que forma moldaram os modos de vida não só das mulheres, mas também dos homens. Focar na narrativa feminina a respeito de si mesma também se mostra ferramenta interessante, uma vez que as escritas de homens a respeito de mulheres, além de serem já abundantes, podem, na maioria dos casos, se mostrar tingida de preconceitos e fracassos na tentativa de estudá-las sem as relegar a planos subalternos.

Dessa forma, também considerando a necessidade de entender a obra literária em consonância com o meio social no qual foi produzida, é preciso analisar o que leva uma mulher a escrever e o que a leva a escrever romances mais abundantemente do que outros gêneros literários. Norma Telles pontua:

O discurso sobre a “natureza feminina”, que se formulou a partir do século XVIII e se impôs à sociedade burguesa em ascensão, definiu a mulher, quando material e delicada, como *força do bem*, mas, quando “usurpadora” de atividades que não lhe eram culturalmente atribuídas, como *potência do mal*. Esse discurso que naturalizou o feminino, colocou-o além ou aquém da cultura. Por esse mesmo caminho, a criação foi definida como prerrogativa dos homens, cabendo às mulheres apenas a reprodução da espécie e sua nutrição. (TELLES, 1997, p. 403).

Além desse discurso acerca da natureza feminina, que foi composto arbitrariamente, é possível perceber que à mulher eram relegados apenas os trabalhos domésticos, sem acesso a uma educação significativa, recebendo apenas o conhecimento suficiente para lerem receitas ou escreverem cartas apaixonadas. Sendo assim, “[...] tanto na vida quanto na arte, a mulher no século passado (XVIII) aprendia a ser tola, a se adequar a um retrato do qual não era a autora”. (TELLES, 1997, p. 403).

Ao observar o caso das escritoras inglesas, Virginia Woolf alega que, no século XIX, além da dificuldade de acesso à educação e das barreiras sociais, as mulheres encontravam ainda questões práticas que dificultavam que iniciassem a profissão de escritora – ou qualquer outra. Conforme é ironicamente lembrado por Woolf (2003, *online*) “[...] as mulheres, desde os primeiros tempos até o presente, têm dado à luz toda a população do universo. Essa atividade toma muito tempo e energia”.

Esses fatores inicialmente são suficientes para indicar o motivo da demora das mulheres de segurarem a pena e escreverem suas histórias. Mas quando o fazem, porque escolhem o romance? Novamente recorremos a Woolf, que assinala que as mulheres encontraram na escrita a atividade mais acessível, passando a escrever sem, no entanto, serem capazes de escrever livros que não fossem “[...] profundamente influenciados pelo ângulo de onde eram obrigadas a olhar o mundo” (WOOLF, 2013, *online*). Diante da dificuldade de escrever e de se posicionar como escritoras, numa sociedade extremamente machista e patriarcal, a maioria das autoras desse período optaria por usar codinomes masculinos na assinatura de sua obra, além de talvez exprimir uma tentativa de “[...] libertar a própria consciência, enquanto escreviam, das expectativas tirânicas em relação a seu sexo” (WOOLF, 2013, *online*).

Essa opção pelo anonimato se expressa também na primeira edição de *Úrsula*, obra de Maria Firmina dos Reis, que é objeto de nosso estudo. Na primeira publicação do romance, em 1859, a autora assina o texto apenas como “Uma Maranhense”. Ainda que revele ser uma mulher, não se identifica até receber as primeiras críticas razoavelmente positivas a respeito de seu texto.

O livro, dividido em quatro partes principais, é atualmente considerado o primeiro romance abolicionista brasileiro escrito por uma mulher negra. Sua narrativa gira em torno do romance entre um jovem casal, das reminiscências do rapaz a respeito

de seus infortúnios advindos de um amor anterior e dos maus-tratos infligidos a sua mãe por seu pai; das dificuldades enfrentadas pela moça, que se encontra pobre e presa ao leito de uma mãe doente; da triste história dessa mãe, que enfrentou a ira de um irmão incestuosamente apaixonado por ela e revoltado por esta ter se casado sem o agrado da família, bem como os maus-tratos desse marido; das falas dos escravizados a respeito da saudade de sua terra natal e de sua liberdade, uma dos aspectos que leva o romance a ser caracterizado como abolicionista; e da tragédia final enfrentada pelo casal, impedido de viver seu amor pelo tio da moça, que, ao se apaixonar violenta e incestuosamente pela sobrinha, assassina o herói para conseguir como prêmio dessa façanha uma amada que acaba morrendo enlouquecida pelo luto.

Ainda que em um resumo tão apressado o romance possa parecer permeado apenas por *historinhas* melodramáticas a respeito do amor não correspondido – assim como uma leitura rápida de vários romances ingleses do século XIX, como os de Austen e das irmãs Bronte, injustamente parecerá –, a construção dos personagens mostra muito das práticas sociais da época e da idealização em torno da mulher.

Ao pintar *Úrsula*, a protagonista que dá nome ao livro, como uma virgem cheia de bondade e sentimentos piedosos, sempre obediente e tímida, Maria Firmina dos Reis retrata o que era, em sua época, o ideal de mulher perfeita: aquela que aguarda pacientemente as ordens masculinas e não age para além delas: pela pena de Maria Firmina dos Reis, *Úrsula* é uma moça “tão caridosa... tão bela... [...] com a timidez da corsa, [...] ingênua e singela em todas as suas ações”. (REIS, 2008. P. 110).

Quando trata Adelaide, a ex-prometida do jovem Tancredo, é descrita por este como “um fantasma terrível, era um demônio de traições [...]” (REIS, 2008, p. 157) quando este a encontra casada com seu pai após trair a promessa de esperar pelo retorno do herói. Para essa personagem, a autora relega talvez o pior final da história: uma vida toda calcada no sofrimento infligido pelo fracasso de seus dois casamentos e no remorso constante por seus erros, de forma que “eram já tão amargos os seus dias, que buscou afanosa a morada do descanso e da tranquilidade”. (REIS, 2008, p. 284). A autora retrata, assim, as características consideradas inadequadas para uma mulher e dá àquela que as possui punições exemplares.

Mas a representação feminina mais clara e talvez mais fácil de reconhecer é a que retrata a figura materna. Maria Firmina cria, em seu livro, três mães. Uma delas é Luísa B., a mãe mártir de *Úrsula*, que perde seus familiares ao se casar com um homem não aceito por eles (e que a maltrata tanto que a deixa parálitica), uma mulher que, ao se ver no momento final da vida, apenas se preocupa em ter mais tempo para proteger a filha. Outra é a mãe do herói Tancredo não chega a receber um nome da autora, mas também é retratada como alguém que sofre diariamente pelo bem-estar do filho: em seu caso, esse sofrimento se revela nas constantes violências que sofre do marido, as quais aguenta sozinha com medo de que respinguem em seu filho. A terceira figura materna se mostra na personagem da escrava Suzana, uma mãe arrancada do seio familiar ao ser capturada e levada ao Brasil como escrava, onde cria o jovem Túlio, também escravo, e com ele se preocupa. Nessas três figuras maternas, repete-se a ideia da mãe sofredora, que tudo suporta por amor aos filhos. Ideal tão facilmente correspondido à realidade que é até hoje cobrado das mulheres.

4 Conclusão

Em nossa análise das relações entre a historiografia e a literatura, fica claro que a profusão de correntes teóricas que divergem a respeito do uso da literatura como fonte e das maneiras através das quais esse uso deve ser feito, serve apenas para enriquecê-la. É preciso, no entanto, como em qualquer outra situação de nossas vidas, ficarmos atentos ao que nos é dito e saber separar o joio do trigo. Mesmo que um determinado autor ou corrente de pensamento, como Hayden White (1994), tenha prestado enormes contribuições ao debate historiográfico quando trouxe proposições que abalaram alguns dos mais importantes paradigmas da história, é de extrema importância sabermos nos recuperar desse choque, dar um passo atrás e analisar a situação à luz de nossos tempos.

O alargamento excessivo do conceito de verdade, das linhas entre a história e a escrita ficcional, é constantemente usado com objetivos políticos e revisionistas que, talvez nem sequer em longo prazo, mas a curto, acarretará consequências desastrosas para as sociedades contemporâneas. Assim sendo, “nós temos de enfrentar um ceticismo mais amplo que tenta negar toda possibilidade de representar, de forma verídica, o passado.” (LORIGA, 2017, p. 30).

Referências

BLOCH, Marc. *Apologia da história: ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GAY, Peter. *Represálias selvagens*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010.

GINZBURG, C. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2007.

GINZBURG, C. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

LORIGA, Sabina. Memória, história e literatura. *Artcultura*, Uberlândia, v. 19, n. 35, p. 20-30, 20 dez. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/artcultura/article/view/41249>. Acesso em: 10 maio 2019.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História e Literatura: uma nova velha história. In: COSTA, Cléria Botelho da; MACHADO, Maria Clara Tomaz (Orgs.). *História e Literatura: identidades e fronteiras*. Uberlândia: Edufu, 2006. p. 11-27.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Porto Alegre: Zouk, 2008.

SCOTT, Joan W. Gender: A useful category of historical analysis. In: *Gender and the politics of history*. Tradução de Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. New York: Columbia University Press, 1989. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/185058/mod_resource/content/2/G%C3%AAnero-Joan%20Scott.pdf. Acesso em: 05 jun. 2019.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. In: PRIORE, Mary del. *História das mulheres no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

WHITE, Hayden. *Trópicos do discurso-ensaios sobre a crítica da cultura*. São Paulo: Edusp, 1994.

WOOLF, Virginia. Profissões para mulheres. Porto Alegre: L&PM, 2013. 56 p. Versão Kindle ASIN: B00G3KP6UK. Disponível em: https://www.amazon.com.br/Profiss-es-para-mulheres-Virginia-Woolf-ebook/dp/B00G3KP6UK/ref=tmm_kin_swatch_0?_encoding=UTF8&qid=1476210460&sr=8-1. Acesso em: 05 jun. 2019.

Locomotiva dos bandeirantes: análise do discurso fundador paulista(no)

GABRIEL AGUSTINHO PIAZENTIN
Mestrando em Divulgação Científica e Cultural pela Unicamp.
E-mail: gabrielpiazzentin@gmail.com



No ambiente rude que atuaram os pioneiros das entradas, souberam realizar, com o bacamarte e a espada, uma obra gigantesca, tal como fazem nos modernos tempos, com o arado e a enxada, os paulistas da tẽmpera dos bandeirantes.
(VARGAS, 1944, p. 213).

Resumo: O artigo discorre sobre a criação do imaginário paulista(no) acerca de sua própria superioridade. A História das Ideias Linguísticas entra como componente teórico que une o discurso da atualidade e o olhar para a história. Após apresentar a colonização do Brasil e o contraste Norte/Sul, é trazido o papel do bandeirante na forma daquele que enfrenta desafios, culminando no viés de agir contra as intempéries do Estado e da Natureza.

Palavras-chave: História das Ideias Linguísticas. Movimento Bandeirante. São Paulo.

Abstract: The article discusses the creation of the paulista(no) imaginary about its own superiority. The History of Language Ideas enters as a theoretical component that unites the current discourse and the look at history. After presenting the colonization of Brazil and the North / South contrast, the role of the bandeirante in the form of the one facing challenges is brought, culminating in the bias of acting against the weather of the State and of Nature.

Keywords: History of Linguistic Ideas. Bandeirante Movement. São Paulo.

1 Considerações iniciais

“**N**on dvcor dvco”. Este é o lema da cidade de São Paulo. A tradução é “não sou conduzido, conduzo”, do latim. É possível cogitar que mais presente ainda no imaginário coletivo esteja a citação do título deste trabalho, ao dizer que São Paulo (o estado) é a locomotiva do Brasil. Já a capital do estado, numa analogia, seria o maquinista, o condutor, aquele que leva adiante, em oposição àquele que é levado a algum lugar. Esse efeito de sentido é percebido e utilizado até hoje, por exemplo, como argumento de movimentos separatistas a favor de que São Paulo se torne independente do Brasil. A imagem da locomotiva carrega consigo essa significação técnico/racional, de avanço, progresso (em tom aliado ao positivismo do século XIX). Trata-se, pois, de uma imagem que se refere a algo de superioridade, em oposição ao resto do país, como se o Brasil fosse carregado (conduzido) pelo Estado paulista (aquele que conduz).

Esse imaginário é visto com frequência em discursos separatistas, seja da região Sudeste, seja da região Sul (pelo movimento *O Sul É Meu País*), tomando, por oposição, o Norte e o Nordeste do Brasil representados como um sinal de atraso às regiões Sul e Sudeste. O objetivo aqui (ou nosso objetivo) não é emitir nenhum juízo de valor acerca dessa argumentação, mas mostrar que existem movimentos que (re)produzem esses discursos, por exemplo, o *Movimento São Paulo Independente*, que, em seu site, cita como motivos para a separação do Estado questões referentes à cultura, à economia e à política¹. No mesmo site, é citada a obra de Franco (1994) como norteadora de argumentos separatistas. “Percebe-se que a degradação de São Paulo era um item do ideário da Revolução de 1930. Sua entrega a um tenente revolucionário era, pois, o início da *humilhação* e da *conquista*, que ainda hoje continua, no Estado de São Paulo” (FRANCO, 1994, p. 51, grifos nosso).

Esse exemplo de circulação discursiva, de efeito de sentido, é recuperado na forma de um viés de superioridade paulista, muitas vezes com tom extremista e fundamentos questionáveis. É um tipo de discurso que aparece, em especial, em épocas de eleições presidenciais, em que eleitores paulistas criticam votos de outras regiões, em especial do Nordeste. O que interessa aqui é o processo pelo qual os sentidos se constituem em dadas condições de produção do discurso, como eles são formulados e como circulam (constituição, formulação, circulação etc.).

Posta a questão, o artigo buscou observar alguns traços históricos que levaram à concepção da ideia de São Paulo como um lugar especial, diferenciado, de supremacia e de contraste quando comparado “ao restante do país”. A análise foi realizada no campo das Histórias das Ideias Linguísticas, ao buscar compreender a produção de sentidos com base na linguagem e na história, bem como a construção de uma representação identitária do sujeito em relação ao território.

2 O discurso fundador

Como ponto de partida, tem-se a definição de Orlandi (1993) sobre a noção de *discurso fundador*. A análise presente se baseia nas considerações da autora sobre discursos que funcionam como referência básica no imaginário constitutivo do país, ou, no caso do artigo, do imaginário paulista(no). Desse modo, o questionamento que se faz é: como explicar, pela história e pela linguagem, a fundação de um discurso sobre a relevância de São Paulo? Levanta-se aqui a ideia de que esse discurso vem, em grande parte, desde a época de atuação dos bandeirantes, a partir do século XVI.

No trabalho de Orlandi (1993), a autora pergunta sobre a construção de espaços discursivos e lugares de memória, em especial no Brasil e na América Latina. No presente trabalho, o recorte² delimita o objeto, ao se tratar de uma visão sobre São Paulo, cidade e Estado. Para a autora, o que caracteriza um discurso fundador “é que ele cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória

¹ Disponível em: <https://www.saopauloindependente.org/blog/argumentos-para-defender-o-separatismo-paulista>. Acesso em: 19 jun. 2019.

² A noção de *recorte* usada aqui tem origem em Orlandi (1984), como sendo um “fragmento da situação discursiva”.

outra". (ORLANDI, 1993, p. 13). Considerando que, consoante Orlandi, algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente e que a memória discursiva é aquilo que preside todo dizer, é possível afirmar que essa memória segue produzindo sentidos, tanto por brasileiros em geral quanto, em específico, por paulistas/paulistanos. Essa questão pode ser vista em Orlandi (2008), a respeito da repetição já institucionalizada na história brasileira de termos oriundos do discurso do colonizador.

Não se fala aqui, aliás, de uma significação pré-colonizadora, ou seja, de um não-sentido que existia desde a época dos nativos e de como, historicamente pela linguagem, chega-se ao sentido que se tem hoje. Trata-se, na verdade, a respeito de processos de significação que vão funcionando durante a colonização e a descolonização sobre a imagem que se tem acerca do objeto (São Paulo). Afinal, o sentido de domínio da capital paulista foi construído ao longo de uma história, pela repetição, na memória e no esquecimento.

Para tanto, se faz necessário observar as condições históricas de colonização da região paulista e destacar sua particularidade quanto ao movimento dos bandeirantes, a partir do século XVI.

3 A capitania de São Vicente

A primeira vila do Brasil é São Vicente, no litoral do estado de São Paulo, cuja fundação data de 22 de janeiro de 1532. Isso ocorreu antes mesmo da delimitação das Capitanias Hereditárias, em 1534, realizada por Martin Afonso.

A demora entre o projeto e a execução [das Capitanias Hereditárias] pode explicar-se pela vontade régia de esperar a volta de Martim Afonso, ou pela dificuldade de redigir as complicadas cartas de doações e os forais que as acompanham ou, finalmente, pela falta de pretendentes à posse de terras incultas, impróprias para o comércio desde o começo. Admira, até, como houve doze homens capazes de empresa tão aleatória. *A nenhum dos membros da alta fidalguia tentou a perspectiva de semear povos.* (ABREU, 2009, p.32, grifo nosso).

Para efeito de comparação, é interessante também dizer que a fundação do povoado³ de São Paulo se deu em 25 de janeiro de 1554. Na categoria de cidades, a primeira a ser fundada foi Salvador, em 1549, seguido do Rio de Janeiro em 1565 e de João Pessoa em 1585.

São todos eventos integrantes de um Brasil pré-colonial, às vésperas de se tornar campo de exploração via ciclo da cana-de-açúcar, valendo-se de mão de obra escava, nos séculos seguintes, em particular, de escravos africanos já que os indígenas foram considerados como de difícil "domesticação". Esse cenário pode ser visto na obra de Pero de Magalhães Gandavo, ao descrever para o rei português como era o Brasil no século XVI:

³ É interessante notar que existem diferentes denominações para as fundações civis dos lusitanos no Brasil: povoado, vila e cidade.

Os moradores desta Costa do Brasil todos tem terra de Sesmarias dadas de repartidas pelos Capitães da terra, e a primeira cousa que pretendem alcançar, são escravos pera lhes fazerem e grangearem suas roças e fazendas, porque sem elles não se podem sustentar na terra: e huma das cousas porque o Brasil não floresce muito mais, he pelos escravos que se alenvatarão e fugirão pera suas terras e fogem cada dia: e *se estes indios não forão tam fugitivos e mudaveis, não tivera comparação a riqueza do Brasil* (GANDAVO, 1980, p. 42, grifo nosso).

Dada essa natureza *fugidia*, houve a opção de os colonizadores portugueses buscarem o tráfico negreiro, causando grande impacto econômico e social, com seus reflexos presentes até hoje. Nota-se, com isso, o estado de conflito que sempre marcou o histórico do país. Não bastam os atritos que determinam a dominância de sentidos dentro do sistema da linguagem, sendo seu uso inevitavelmente atravessado pela ideologia e pelo simbólico, como diz a análise do discurso, mas, inclusive, notam-se questões como a do separatismo, citado no início do texto, e a relação social envolvendo portugueses, indígenas e escravos negros. Com esse esquema, perpassado pela história e pela movimentação dos sentidos, tem-se, como será visto, a predominância do discurso fundador paulista.

Nos primeiros 30 anos após o “descobrimento”, a costa brasileira se valeu da extração de pau-brasil e da tentativa de administrar as terras. Dadas as influências estrangeiras, em especial a ameaça dos franceses, viu-se a necessidade de se fixarem territórios na terra de colonização dos portugueses. Fundaram-se, assim, os primeiros centros urbanos, à beira-mar.

Como mostra a História, apenas duas das catorze Capitânicas Hereditárias obtiveram sucesso em sua administração: a de Pernambuco, por conta do cultivo da cana-de-açúcar e de proximidade com a metrópole portuguesa, e a de São Vicente, pelo tráfico de indígenas.

Nessa época, a sede administrativa da colônia era Salvador, adiante alternando as sedes entre Olinda, São Luís, Belém e Rio de Janeiro. Somente após a Independência, em 1822, é que se pôde considerar a existência de uma capital, à época no Rio de Janeiro.

Ora, nota-se que a história do Brasil teve, em seus primeiros séculos de colônia, grande movimentação no que hoje são os estados das regiões Norte e Nordeste, dada a proximidade geográfica com a coroa portuguesa, ultramarina. Quanto ao Sudeste, o campo administrativo teve destaque apenas no Rio de Janeiro, com a vinda da Família Real, em 1808. São Paulo entra no cenário de disputas políticas a partir de 1709, com a criação da Capitania de São Paulo e Minas do Ouro.

Nem Portugal, nem Espanha respeitaram o Tratado de Tordesilhas, que se encerrou em 1750 com o Tratado de Madri. Até lá, a delimitação do espaço que seria correspondente ao território nacional brasileiro avançou continente adentro, em especial pela atuação dos movimentos dos bandeirantes. Dessa forma, a Capitania de São Paulo e Minas do Ouro abrigou um território vasto que cobria os atuais estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Tocantins e Rondônia. De 1720 em diante, essa região foi,

aos poucos, perdendo território, até chegar à atual configuração em 1853, enquanto Província de São Paulo.

Torrão Filho (2011, p. 12) cita que conflitos e tensões eram comuns na São Paulo do início do século XVIII e que, pela Guerra dos Emboabas (1708-1709), foi acrescida uma certa identidade ao local, que, à época, buscava se tornar cabeça de capitania, no lugar de São Vicente. Para o autor, essa identidade “representava São Paulo como um bastião incrustado no sertão, inexpugnável à autoridade régia, livre da ingerência das autoridades, couto de fugitivos e bandidos”, o que marcaria uma “imagem de autonomia e independência política dos homens de São Paulo, que não se considerariam vassallos do rei, recusando-lhe obediência e submissão”. Assim sendo, “os paulistas não se veriam como vassallos do rei, mas como arrendatários de suas terras na América”.

Nessa época, início do século XVIII, a capitania de São Paulo estava prestes a se tornar a grande região que ocuparia a maior parte do que é o território nacional hoje, já com o discurso de anti-Rei, anti-Estado, de donos de si mesmos, seja pela fé com que conseguiram dominar os índios, seja pela força com que conseguiram sobrepujá-los. Tudo isso só foi possível com a entrada do movimento bandeirante e a exploração do sertão/interior do país, séculos atrás dos eventos citados neste parágrafo e no anterior.

4 O movimento dos bandeirantes e a superação do colonizador sobre a terra

A colonização brasileira tem início na formação de povoados nas regiões litorâneas, como visto nas fundações de São Vicente, Salvador, Rio de Janeiro, podendo ainda citar Recife, Florianópolis, Vitória etc. Em especial, a colonização teve como princípio a exploração das atuais regiões Norte e Nordeste do Brasil.

Na região Sudeste, a história muda. Outras significações são construídas com base nas superações necessárias aos colonizadores. Em especial, pela primeira grande dificuldade encontrada por eles: atravessar o relevo de Mares de Morros, que compõem a atual Serra do Mar, e passar do litoral ao sertão (ou interior).

Essa questão perdurou por quase meio século quando, enfim, foi fundada São Paulo do Piratininga, com seu desenvolvimento peculiar: estava distante de portos e de outros centros urbanos, em especial aqueles das regiões Norte e Nordeste do Brasil Colônia.

Para Barros (1967, p. 7), São Paulo prosperou como fruto do acasalamento de duas ideias que correspondiam a duas finalidades diferentes: primeiro, a religiosa, com intuito de catequização de indígenas; e segundo, a estratégia político-militar, servindo, a vila, de base para *arrancadas* (termo usado pelo autor) ao interior na busca de ouro e prata.

O autor comenta que, durante os dois primeiros séculos, a história de São Paulo foi de total revés. Não houve, ali, sucesso latifundiário da monocultura, nem da policultura – o que se plantava era apenas para subsistência. Nem houve sucesso na busca por metais preciosos, como se sabe, ele ficou com o protagonismo de Minas Gerais apenas no final do século XVII. Foi nessas condições que “o paulista procurou ganhar a vida, no corpo a corpo com a natureza, esquadrinhando a terra na busca de ouro e prata ou na trabalhosa caça ao índio, para ser predado e vendido como escravo”

(BARROS, 1967, p. 8). Nota-se, nesse primeiro momento, a concepção do paulista(no), enquanto alguém que enfrenta as adversidades, de forma distinta da dos outros colonizadores do Norte e do Nordeste⁴, tendo para si a necessidade de buscar alternativas de sobrevivência. Nasce, aí, o bandeirismo.

No Nordeste, a defesa avara do território recém-descoberto e, ao mesmo tempo, estável do colonizador português. No Sul, um objetivo visivelmente ofensivo e aventureiro: de uma parte, a intenção de atacar o inimigo castelhano, que roçava as fronteiras de Tordesilhas, de outra, o de extrair do solo os quase mitológicos metais preciosos (BARROS, 1967, p. 9).

A partir do que foi trazido, observa-se um componente do imaginário paulista e paulistano: o bandeirante desbravador dos sertões, como aventureiro. Esse componente será ressignificado e romantizado séculos mais tarde como o sonho e a coragem pela ação de iniciativa própria aliados à primazia do homem contra a natureza (pensamento dominante no mundo atual, aliado à racionalidade técnica e à capacidade de mudar a natureza ao redor conforme necessário, sendo um dos pressupostos da Revolução Industrial do século XIX). Um exemplo de circulação do imaginário acerca do bandeirante pode ser visto em *O Guarani*, de José de Alencar, no trecho:

Naquele tempo dava-se o nome de *bandeiras* a essas caravanas de aventureiros que se entranhavam pelos sertões do Brasil, à busca de ouro, os brilhantes e esmeraldas, ou à descoberta de rios e terras ainda desconhecidos. A que nesse momento costeava a margem do Paraíba, era da mesma natureza; voltava do Rio de Janeiro, onde fora vender os produtos de sua expedição pelos terrenos auríferos (ALENCAR, 2019, p. 30).

Na descrição da obra literária, tem-se o apagamento de uma das principais funções das bandeiras: a de perseguir e apreender indígenas, embora, de fato, nem todas as bandeiras tivessem essa finalidade. Entretanto, no trecho seguinte, percebe-se a associação da imagem dos bandeirantes a *aventureiros*, ao invés de exploradores, cruéis etc, em analogia. Outra forma de criticar a visão que se tem hoje de como foi o período colonial pode ser encontrada em Candido (2004, p.12):

A sociedade colonial brasileira não foi, portanto, como teria preferido certa *imaginação romântica nacionalista*, um prolongamento das culturas locais, mais ou menos destruídas. Foi transposição das leis, dos costumes, do equipamento espiritual das metrópoles. A partir dessa diferença de ritmos de vida e de modalidades culturais formou-se a sociedade brasileira, que viveu desde cedo a difícil situação de contato entre formas primitivas e formas avançadas, vida rude e vida requintada (grifo nosso).

⁴ Curioso notar a forma como os sentidos não apenas se alteraram como também se invertem com o passar dos séculos, em especial na comparação, de um lado, das regiões Norte e Nordeste com, de outro, com o imaginário coletivo atual a respeito das regiões Sul e Sudeste do Brasil.

Dessa forma, o autor, ao fazer um percurso sobre a história da literatura brasileira, não deixa de desconsiderar o aspecto social e de conflito (de ideias, de significados, de imaginários). Esse movimento, na literatura, pode ser visto ao se compararem diferentes movimentos literários, como o Arcadismo e as diferentes fases do Romantismo, que dialogam com o grifo acerca dessa “imaginação romântica nacionalista”. Esses movimentos também seguiram com o próprio desenvolvimento da colonização nacional.

O primeiro valia-se da busca pelo bucólico, pela natureza, ao afastar-se dos grandes centros populacionais (leia-se: da metrópole portuguesa). Ainda, considera-se a figura do *bom selvagem*, conforme filosofia vigente à época. Um grande exemplo é *O Uruguai*, de Basílio da Gama, ao retratar o conflito entre jesuítas, índios e europeus no que hoje é o estado do Rio Grande do Sul.

Já o Romantismo, em especial na primeira e na terceira fase, retomam a questão nacionalista, embora de maneiras diferentes. Na primeira, tem-se a exaltação do índio como herói legitimamente brasileiro (dessa escola literária tem-se o já citado *O Guarani*), em oposição ao colonizador português. Já na terceira fase, são retomados aspectos sociais e políticos do Brasil da época, em especial pelo movimento que existia à época acerca do abolicionismo.

O que se pretende trazer com esses exemplos é mostrar que o imaginário sobre as configurações de diferentes épocas do Brasil estão, de alguma forma, mais ou menos representadas, também, na literatura, ainda que esta deva ser considerada a partir de uma visão crítica, considerando-se que são reflexos de discursos vigentes.

Tem-se, pois, a indubitável figura dos indígenas e dos escravos (estes, p. ex., em *Navio Negreiro*, na poesia de Castro Alves) e um estado de constante conflito de indígenas e negros com os europeus (que por vezes são desbravadores, aventureiros, corajosos, ou cruéis, sanguinários, desumanos). Atenta-se para o contraditório de sentidos que podem ser depreendidos a partir das obras citadas.

Mais ainda, no interior (no “sertão”, como Barros (1967) denomina toda a região de fora do litoral e da vila de São Paulo, pois ela era assim denominada até o século XIX), o bandeirismo, em seu sonho pela busca de metais preciosos e na caça ao índio, forma o caipira. Conforme explica Barros, o caipira é aquele que vive sozinho, por si mesmo, frente à natureza, tirando dela tudo que lhe é necessário, ao mesmo tempo em que é um sonhador, tal qual sonhavam os bandeirantes de outrora. “Do sertão, o homem retornava engrandecido ou não, herói ou não, revelando na luta com a terra se sentia coragem ou medo, e se demonstrava iniciativa ou apatia, prudência ou leviandade” (BARROS, 1967, p. 30, grifo nosso).

5 Retratos de São Paulo

Ferreira (2013) analisou verbetes de enciclopédias físicas e digitais com o intuito de observar a construção de sentido sobre algumas cidades, incluindo São Paulo. Um dos pressupostos dizia que “o que se sabe sobre algo não está diretamente relacionado com esse algo, tal como ele existe no mundo, mas como ele significa no mundo” (FERREIRA, 2013, p. 1, grifos da autora). A concepção de (um) saber já produz uma divisão, um não-saber, ou seja, dizer algo que é traz consigo algo que não é.

Na análise da autora sobre o artigo referente à cidade de São Paulo, esta é significada, no item “Imigrantes e migrantes” da Wikipédia, como sendo a mais multicultural do país, com imigrantes de diversas origens do mundo. Ao lado disso, a autora destaca que o artigo também diz que, no início do século XX, o idioma italiano predominava na cidade, a ponto de influenciar no dialeto paulistano, além de dizer da concentração japonesa no bairro da Liberdade. (FERREIRA, 2013, p. 31).

Nesse cenário, é possível retomar Alcântara Machado, escritor da época do modernismo (início do século XX), com a obra *Brás, Bexiga e Barra Funda*, na qual uma série de contos busca traçar uma ideia sobre o que era a cidade de São Paulo na perspectiva dos imigrantes italianos, que são tidos como “os novos mamelucos”. Assim, Machado descreve a origem de três tipos de mamelucos como resultado da mescla de “três raças tristes” (nos termos do autor): os indígenas, os navegadores e os escravos negros. Os primeiros mamelucos eram aqueles resultantes entre relações de portugueses e indígenas. Os segundos mamelucos vieram da relação destes primeiros com os negros e, por fim, os terceiros mamelucos se dão a partir da relação dos anteriores com os imigrantes europeus.

Então os transatlânticos trouxeram da Europa outras raças aventureiras. Entre elas uma alegre que pisou na terra paulista cantando e na terra brotou e se alastrou como aquela planta também imigrante que há duzentos anos veio fundar a *riqueza brasileira*. Do consórcio da gente imigrante com o ambiente, do consórcio da gente imigrante com a indígena nasceram os novos mamelucos. Nasceram os italianinhos. O Gaetaninho. A Carmela. Brasileiros e paulistas. *Até bandeirantes*. E o colosso continuou rolando. (MACHADO, 1998, p. 20, grifo nosso).

Com o destaque do grifo, tem-se a imagem de que a *riqueza brasileira* só decorreu por conta dos italianos que vieram a São Paulo há duzentos anos. De fato, não deixa de ser um recurso de estilo e literário, já que a obra tem essas personagens como centrais. O que se busca frisar é o destaque à associação entre riqueza e esse povo paulista.

Ao mesmo tempo em que o que se encontra na página da Wikipédia sobre São Paulo constrói um *saber*, sinalizando para o aspecto de a cidade ser de grande miscigenação étnica e cultural, ele apaga outros saberes possíveis, como aquele em que os índios nativos e os negros, escravizados, foram depois libertos. No processo de construção e apagamento das *coisas-a-saber* (noção que a autora mobiliza a partir de Pêcheux, em seu *Discurso: estrutura ou acontecimento*, de 1983), os índios e negros não têm espaço nesse *saber* sobre a cidade da Wikipédia.

Pode-se, a partir disso, pensar qual é a relação dos bandeirantes em meio a esse movimento de sentidos a partir do século XVI e a forma como São Paulo, cidade e estado, é pensada hoje. Ou seja, de que maneira essa história contribui para compreendermos o que *significa* ser paulista(no), considerando tanto o que se *é*, bem como aquilo que *não se é*. Nessa história, é importante considerar os movimentos de sentidos, inclusive do silêncio, que produziram um imaginário sobre cidade e estado.

A incompletude do sujeito pode ser compreendida como trabalho do silêncio. O sujeito tende a ser completo e, em sua demanda de completude, é o silêncio significativo que trabalha sua relação com as diferentes formações discursivas, fazendo funcionar a sua contradição constitutiva (ORLANDI, 2015, p. 78).

O sentido, em sua forma de repetição e apagamento, é constituído na relação do sujeito com a linguagem, inserido em condições históricas de produção do discurso. Logo, é cabível retomar a epígrafe deste artigo, na qual Getúlio Vargas chama os paulistas de hoje como herdeiros dos bandeirantes, os quais realizaram uma obra gigantesca com espada e bacamarte.

A glorificação dos bandeirantes apaga o histórico de violência que foi realizado com indígenas. Conforme Ferreira (2013, p. 16), em sua análise do item “Surgimento do povo paulistano”, da Desciclopédia, há um espaço, nessa enciclopédia, para uma leitura crítica do bandeirismo. Este artigo lembra que os bandeirantes matavam e estupravam indígenas na busca por ouro. De outro modo, a fala de Getúlio Vargas, do início do século XX, confere uma visão oposta, historicamente dominante, incluindo itens de guerra e de violência, como a espada e o bacamarte, como símbolos de algo digno de orgulho e de sucesso.

A essa construção de uma memória acerca do bandeirismo e sua significação como consequência do modo de agir do paulista(no) de hoje pode ser compreendida a partir de Pêcheux (2010, p. 55), quando, ao tecer uma crítica sobre a leitura de arquivos, comenta a respeito de uma “*normalização asséptica da leitura e do pensamento, e de um apagamento seletivo da memória histórica*” (grifos do autor). Apagamento este que é desestabilizado pela visão dos bandeirantes da Desciclopédia, conforme a análise de Ferreira (2013), em descompasso com a até bem pouco tempo dominante “versão que ‘ficou’” (ORLANDI, 1993, p. 12).

O discurso do bandeirante como aquele que deu origem ao povo paulista, que enfrenta tudo aquilo que lhe é contrário, com bravura, diferente do resto do país, deságua em um saber histórico construído na forma de um discurso fundador. São enunciados que “vão nos inventando um passado inequívoco e empurrando um futuro pela frente e que nos dão a sensação de estarmos dentro de uma história de um mundo conhecido” (ORLANDI, 1993, p. 12).

Exemplos de uso corrente do discurso fundador de São Paulo (estado e cidade) ser a *locomotiva do país* continuam circulando. Em uma matéria da *Superinteressante*, é citado que, caso o estado se separasse do resto do país teria “[...] a 2ª economia mais forte da América do Sul, com PIB de US\$ 550 bilhões – 60% maior que o da Argentina. Por essas, aliás, alguns paulistas gostam de dizer que seu estado é ‘a locomotiva do Brasil’”⁵. Já outros exemplos citam apenas a cidade de São Paulo como sendo esta locomotiva, dado seu grande polo econômico e empresarial que ocupa diante do mundo, como visto em “Se a cidade de São Paulo fosse um Estado americano, estaria à frente de 31 [dos 50 estados norte-americanos]”⁶. Ou ainda, uma matéria da *IstoÉ* com o

⁵ Disponível em: <https://super.abril.com.br/comportamento/sao-paulo-se-separasse-do-brasil/>. Acesso em: 11 abr. 2019.

⁶ Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,estudo-compara-pib-da-capital-paulista-a-de-paises,141798e>. Acesso em: 11 abr. 2019.

título “Locomotiva verde”, sobre o estado paulista investir no mercado de baixo uso de carbono⁷.

Ora, se todo conhecimento é uma realidade histórica (AUROUX, 2009, p. 12), o que se tem, então, é a autorização de um dizer em detrimento ao apagamento de outros. Orlandi (2015) afirma que se diz de uma forma para não se deixar dizer de outras. Em face ao contraditório da História, o “que fica” é um discurso dominante sobre outros: o bandeirante, nesse discurso, é um herói, e não um vilão. O que corresponde ao nosso momento do presente, ou melhor, no nosso atual período histórico: quantos outros discursos são mobilizados para embasar tomadas de posição que poderiam ser vistas como atitudes de vilões, mas que, na dominância dos sentidos, o que fica é o sentido do herói.

Em relação a isso, Barros (1995, p. 155) comenta:

As mesmas categorias semânticas – transgressão das regras, força, coragem, impetuosidade – podem ser consideradas ora como defeitos, ora como qualidades e caracterizar tanto o vilão, quanto o herói. O bandeirante será, conseqüentemente, herói ou vilão, conforme variem os textos e as épocas.

Em especial, isso é observável no atual modo de vida de uma sociedade imbricada no capitalismo tardio. São Paulo que o diga, com o atual discurso do empreendedorismo (palavra que renova sentidos que já funcionavam há séculos de distância por meio de outras palavras), com a ideologia do lucro a todo e qualquer custo (mesmo que isso coloque em questão a bem-vivência dos empregados em relação a seus superiores).

As reflexões aqui trazidas servem de exemplo para um discurso que foi construído há tanto tempo, mas ainda perdura e se atualiza no imaginário coletivo de paulistas, paulistanos e demais brasileiros (ao considerar o tamanho do estado de São Paulo em 1709 ou mesmo a influência causada pelos bandeirantes no interior do país). O que se mostra é a consagração do sentido do herói, mesmo que este tenha ações pouco dignas de um título de heroísmo, sendo merecedor de um destaque acerca de sua grandeza.

6 Considerações finais

Este artigo não teve o propósito de encerrar uma questão tão densa no correr de tão pouco espaço disponível. Tentou, pois, tensionar a história nacional, em especial do paulista, como inscrito numa memória discursiva que produz significações desde a época da colonização até hoje. Afinal, “o paulista contemporâneo estofa sua ‘psique’ com muita da qualidade psicológica do passado; aquela energia afetiva, não sublimada, inflamadora da existência do bandeirante aprisionador de índio”. (BARROS, 1967, p. 40).

Se existem sentidos que identificam uma coletividade de sujeitos numa sociedade, esses sentidos certamente foram construídos historicamente, podendo ter

⁷ Disponível em: https://istoe.com.br/101493_LOCOMOTIVA+VERDE/. Acesso em: 11 abr. 2019.

surgido há muito tempo, mesmo em questão de séculos, como visto. O discurso sobre e do paulista(no) começou a ser construído antes mesmo de outro grande acontecimento que impulsionou a economia do estado, nos séculos XIX e XX, a saber: a imigração italiana para o plantio do café, uma das commodities de maior valor que o país já exportou, sendo responsável, à época, por 70% de todo o café produzido no mundo, bem como pela expansão da via férrea brasileira para escoamento da produção no porto do Santos.

O título deste artigo é uma provocação. De certo que não existia transporte ferroviário na época dos bandeirantes (o modal férreo começa a se desenvolver a partir da chegada da Família Real Portuguesa em 1808). O que fica, hoje, para muitos, é a imagem de São Paulo como locomotiva do país, como sinal de avanço, de economia pujante, de progresso (atrelado ou não a alguma ordem), reiterado pelo ciclo do café. Como visto, o discurso do/sobre o paulista(no) tem como “origem” uma prática expansionista, marcando uma diferença entre as atividades dos colonizadores do Sul em comparação aos do Norte nos primeiros séculos de exploração. Aliás, a história da capital, São Paulo, e do Estado em que ela pertence são relacionadas entre si. Daí a denominação de “paulista(no)”, como forma de abrigar ambos em uma rede de sentidos.

Mesmo antes dos discursos atuais da coragem empreendedora e criativa do povo do estado de São Paulo, sentidos muito semelhantes, ainda que com palavras diferentes, já circulavam. É possível com isso, pois, compreender a circulação de sentidos como construções discursivas que permeiam o imaginário até os dias de hoje. Eis um dos truques da História: por quaisquer razões, parte dela é esquecida ou negligenciada na própria transformação das sociedades. São essas, também, as mesmas razões da necessidade de se estudá-la e tê-la no radar quando se pensa a respeito de significações, do passado ou do presente.

Referências

ABREU, C. *Capítulos da história colonial* [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009.

ALENCAR, José de. *O Guarani*. Petrópolis: Vozes, 2019.

AUROUX, Sylvain. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas: Editora Unicamp, 2009.

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Discurso e história: A construção discursiva do imaginário nacional. *Linha D'Água*, São Paulo, n. especial, p.149-159, 19 jun. 1995. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/69203/71654>. Acesso em: 15 nov. 2018.

BARROS, Gilberto Leite de. *A cidade e o planalto: processo de dominância da cidade de São Paulo*. Tomo I. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1967.

CANDIDO, Antonio. *Iniciação à literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004.

FERREIRA, Ana Cláudia F. Discursos sobre Cidades na Enciclopédia “Tradicional”, na Wikipédia e na Desciclopédia: percursos de sujeitos, saberes e línguas. In: DIAS, Cristiane. *Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital* [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013, Consultada no Portal Labeurb – <http://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

FRANCO, João Nascimento. *Fundamentos do separatismo*. São Paulo: Editora Pannartz, 1994.

GANDAVO, Pero de Magalhães. *Tratado da Terra do Brasil: História da Província de Santa Cruz*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1980.

MACHADO, Antônio de Alcântara. *Brás, Bexiga e Barra Funda: notícias de São Paulo*. Belo Horizonte: Villa Rica, 1998.

ORLANDI, Eni P. Vão Surgindo os Sentidos. In: ORLANDI, Eni (org). *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993. p. 11-25.

ORLANDI, Eni P. Segmentar ou recortar? In: *Estudos*. Uberaba, v.10, 1984, p. 09-26.

ORLANDI, Eni P. *Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas: Editora Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas: Editora Unicamp, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Ler o Arquivo Hoje. In: ORLANDI, Eni. *Gestos de leitura*. 3. ed. Campinas: Editora Unicamp, 2010. cap. 3. p. 49-59.

TORRÃO FILHO, Amilcar. A marinha destronada: ou a famigerada São Vicente derrotada pela Rochela paulista. A afirmação de São Paulo como cabeça de capitania (1681-1766). *História (São Paulo)*, [s. l.], v. 30, n. 1, p.148-173, jun. 2011. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-90742011000100007>. Acesso em: 11 abr. 2019.

VARGAS, Getúlio. *A nova política do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1944.