

AS EXPRESSÕES LEXICALIZADAS NO ENSINO BÁSICO: UMA PROPOSTA DE LETRAMENTO LINGÜÍSTICO-LITERÁRIO

Márcia da Gama Silva Felipe (UERJ e SELEPROT)
prof.marciadagama@gmail.com

RESUMO

O ensino dos fatos gramaticais a partir de frases soltas, descontextualizadas, não combina com uma análise crítica do ato de comunicação, assim como não garante ao aluno as ferramentas necessárias ao uso eficiente da língua. Por outro lado, o texto não deve ser reduzido a pretexto para o ensino da gramática. Nesse sentido, a interação texto e gramática deve ser inerente à prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. Em outra vertente, quando se trata do ensino de literatura, para além das classificações nos respectivos estilos literários e da pesquisa em torno da biografia dos autores, as dificuldades parecem aumentar. Com raras exceções, o aluno não apresenta cabedal léxico que o conduza de modo tranquilo na leitura do texto; principalmente, quando tem em mãos uma obra do cânone literário. Em função disso, a necessidade de repensar a prática da sala de aula torna-se exercício inerente ao ofício do professor. Por isso, este artigo apresenta algumas análises e propostas para o ensino da gramática em intercâmbio com o texto literário. Com essa finalidade, o enfoque deste artigo será no tratamento das expressões lexicalizadas, em duas vertentes: a primeira analisa o tratamento dessas formas em livros didáticos, com o objetivo de identificar a abordagem desse material linguístico; a segunda propõe uma análise de cunho semiótico, destacando a importância linguístico-cultural dessas expressões. Para tanto, busca-se fundamentação teórica nos pressupostos de Simões (2004) e Xatara e Succi (2008), entre outros, a fim de que se perceba o texto literário clássico como instrumento adequado ao ensino da língua e da cultura brasileiras e, ainda, como proposta de letramento linguístico-literário para alunos do Ensino Básico.

Palavras-chave:

Gramática. Literatura. Letramento literário. Expressões lexicalizadas.

1. Introdução

Uma vez associadas à ideia de falta de discurso próprio, as expressões lexicalizadas não são tratadas com o necessário destaque nas aulas de Língua Portuguesa. Possivelmente, por apresentarem “o traço comum da repetição”, são consideradas “negativamente como indicativa de pobreza vocabular (‘lugar-comum’, ‘clichê’, ‘chavão’, ‘frase-feita’)” (MENEZES, 2008, p. 302). O traço da repetitividade, inerente a esses termos, introduz a ideia de que seu uso não exige do falante nenhuma habilidade linguístico-discursiva, assim como não expressa “qualquer função cognitiva ou comunicativa” (MENEZES, 2008, p. 302). Conse-

quentemente, sua abordagem não é significativa no ensino de Língua Portuguesa.

Além disso, o fato de se desenvolverem no seio da sociedade, em meio às práticas discursivas cotidianas, confere a essas expressões uma carga cultural, também desprezada pelo ensino. Ressalta-se ainda que, quando o falante usa uma expressão lexicalizada para dar forma ao seu pensamento, normalmente, o faz de forma coerente. Ou seja, as expressões são usadas no contexto adequado ao sentido pretendido por quem a enuncia. Logo, não se pode afirmar que esse falante não desenvolveu uma função cognitiva ou comunicativa na sua fala.

Nesse sentido, a falta de abordagem dessas formas no ensino da Língua Portuguesa deixa de lado a oportunidade de tratamento da carga expressiva das expressões lexicalizadas, assim como do aspecto cultural e da variação linguística. Nesse contexto, a análise dos fatos gramaticais tende ao melhor entendimento dos alunos, dado que sua contextualização se aproxima da prática cotidiana.

Antunes (2009) corrobora essa afirmação, quando, na defesa da indissociabilidade de “*língua, cultura, identidade e povo*”, justifica:

O povo tem uma identidade, que resulta dos traços manifestados em sua cultura, a qual, por sua vez, se forja e se expressa pela mediação das linguagens, sobretudo da linguagem verbal. Dessa forma, não há jeito de se debruçar sobre cada um desses itens sem visualizar os outros três e os elos que os unem. (ANTUNES, 2009, 19)

Em função disso, parte-se da hipótese de que a valorização da identidade linguística, uma vez que representa a diversidade linguístico-cultural de um país de proporções continentais, consiste em tema recorrente nas propostas didático-pedagógicas nas aulas de Língua Portuguesa.

No âmbito das aulas de Língua Portuguesa, os chamados *ditados populares*, quando muito, eram limitados à reescritura por meio da paráfrase. Orientava-se o aluno a reescrever o ditado popular com suas próprias palavras, adequando-o à norma padrão da língua, a fim de desenvolver seu vocabulário. Não obstante o valor dessa prática, constata-se que o estudo da variação linguística, com seus traços diatópicos, diastráticos ou mesmo diafásicos, não era levado a efeito com o uso desse material linguístico.

As expressões lexicalizadas começaram a frequentar as salas de aulas a partir da contribuição do texto literário e, mais fortemente, do ad-

vento da literatura regional. Contudo, hodiernamente, têm sido relegadas a segundo plano, ou melhor, ignoradas pelos livros didáticos; cujo conteúdo, em sua maioria, não apresenta sequer uma menção. Essa realidade alerta para alguns pontos importantes: a não abordagem da identidade cultural, a permanência da ignorância quanto à variedade linguística e a incoerência dos discursos político-pedagógicos.

Em função disso, o objetivo desta investigação apresenta duas vertentes: a primeira consiste na análise do tratamento das expressões lexicalizadas nos livros didáticos do Ensino Fundamental, indicados no Plano Nacional do Livro Didático (PLND) para o triênio 2017-2019; posteriormente será apresentada proposta de tratamento desse material linguístico, com vista a identificar a importância do uso desse conteúdo expressional nas aulas de Língua Portuguesa, com a necessária intercessão com os fatores culturais.

A segunda vertente deste trabalho apresenta proposta de análise de algumas das expressões, elencadas do romance *São Bernardo*, de autoria de Graciliano Ramos (cópus de nossa pesquisa). Essa obra foi publicada no ano de 1934, durante uma fase do Modernismo na qual se evidenciou grande valorização da literatura regional. O aporte lexical, característico da região Nordeste, contribui na configuração do traço regionalista do romance e mostra-se adequado à análise aqui proposta.

O tratamento do material linguístico será conduzido segundo os pressupostos teóricos de estudiosos no âmbito das expressões lexicalizadas e do léxico, conforme segue.

2. *Embasamento teórico*

As análises aqui propostas buscam fundamentação teórica nos pressupostos de Simões (2004) e Xatara e Succi (2008). A primeira no campo da análise textual de base Semiótica e a segunda no âmbito específico dos diversos tipos de expressões lexicalizadas. Para fins de definição e de classificação do cópus, traz-se ao texto, primeiramente, as contribuições de Xatara e Succi (2008).

Segundo as autoras, as *expressões lexicalizadas* abrangem formas como: *ditado*, *provérbio*, *chufa*, *rifão* e *ditério*; todas elas cunhadas a partir de características específicas (XATARA, 2008). A despeito do valor que as nomenclaturas apresentam na classificação dos termos, a análise ora proposta fará referência à forma *expressões lexicalizadas*; uma vez

que elas englobam todas as outras formas, cujo funcionamento, com maior ou menor grau de flexibilidade, aproxima-se de um vocábulo. Justifica-se essa escolha também pelo objetivo destas investigações que é o aproveitamento da carga linguístico-cultural dessas expressões, sem a preocupação com a nomenclatura, nem com as nuances que as distinguem. Ressalte-se, no entanto, que outros termos poderão ser usados, caso se mostrem necessários ou quando fizerem parte da citação de outros autores.

Dessa forma, a definição de Xatara e Succi para *provérbio*, serve como base aos propósitos deste trabalho, uma vez que é também uma expressão lexicalizada. Segundo a autora,

Provérbio é uma unidade léxica fraseológica fixa e, consagrada por determinada comunidade linguística, que recolhe experiências vivenciadas em comum e as formula como um enunciado conotativo, sucinto e completo, empregado com a função de ensinar, aconselhar, consolar, advertir, repreender, persuadir ou até mesmo praguejar. (XATARA; SUCCI, 2008, p. 35)

Na análise e classificação das formas no âmbito do provérbio, Xatara e Succi (2008) propõem alguns critérios, são eles: *frequência, lexicalização, cristalização do passado, tradição, universalidade, função de eufemismo, autoridade, polifonia, ideologia, contexto e intertextualidade, conotação, denotação e cristalização, sinonímia e antonímia, humor, criatividade e crenças, moral da história e aspectos estruturais*. Desses, serão priorizados aqueles que vão ao encontro da presente proposta de análise, a saber: *tradição, autoridade, polifonia, ideologia, contexto e intertextualidade*.

No que diz respeito ao critério *tradição*, Xatara e Succi afirmam que “Aprender provérbios significa reforçar a própria identidade nacional” (XATARA e SUCCI, 2008, p. 38). Desse modo, o uso de provérbio, ou expressões lexicalizadas, confere ao falante uma identidade; seja com um mundo macro, no caso da identidade nacional, ou micro, no caso da identidade local, regional ou mesmo de uma pequena comunidade.

Nesse caso, o peso da *tradição*, visto como aspecto positivo, traz consigo a aparência de autoridade diante do que foi dito. Percebe-se aqui a presença de outro critério, o da *autoridade*; já que o uso de expressões, que estão em vigor no meio social, traz o aspecto de autoridade do falante em relação ao seu interlocutor. Analisando essa afirmação em relação ao *córpus* proposto, observa-se que, por diversas vezes, *Paulo Honório*, protagonista do romance *São Bernardo*, usa desse recurso para se impor em relação a seus adversários. O personagem usa expressões correntes

em sua cultura para dar respaldo à sua fala. Nas palavras de Xatara e Succi,

Se alguém cita um provérbio, revela-se em uma condição de igualdade ou superioridade para com o seu interlocutor, pela posse da sabedoria universal. O provérbio funciona como uma citação, porque se tomamos por empréstimo uma ideia estabelecida, dá respaldo àquilo que se quer argumentar. (XATARA; SUCCI, 2008, p. 39)

Com a intenção de escrever sua própria história, Paulo Honório transfere essa atribuição a terceiros porque, segundo ele, não tem conhecimento gramatical nem estilístico, por isso não tem capacidade para assumir essa atividade. Contudo, o próprio personagem assume a escrita de suas memórias valendo-se dos seus próprios recursos (*São Bernardo*, 1972, p. 64). Desse modo, percebe-se que o uso das expressões lexicalizadas confere tom de verdade e de autoridade à fala do narrador, uma vez que, por si só, não escreveria uma linha.

Ainda nesse contexto, a expressão lexicalizada denota mais uma das características elencadas por Xatara e Succi: a *polifonia*. Enunciado discursivo e persuasivo, a expressão lexicalizada é constituída “por fios de vários discursos e reveste-se na voz da coletividade, podendo falar pelas instituições, pelos grupos sociais” (XATARA; SUCCI, 2008, p. 40). Desse modo, há que se ler nas entrelinhas, para identificar a ideologia subjacente às expressões.

Exemplificando com o cópuz, traz-se a fala do protagonista que, num momento de crise de ciúmes em relação à sua esposa, expressa seu ponto de vista quanto à figura feminina, quando se pronuncia da seguinte forma: “mulher não vai com carrapato porque não sabe qual é o macho” (*São Bernardo*, 1972, p. 209). Seu preconceito não se limita à sua esposa, estende-se a toda e qualquer mulher, fato que pode ser observado pela ausência no artigo definido. Nesse trecho da obra, percebe-se claramente o critério da *ideologia*.

No âmbito do *contexto* e da *intertextualidade*, Xatara e Succi falam da necessidade da abordagem linguístico-cultural dessas expressões. Segundo as autoras, “O provérbio nunca é desvinculado do discurso, de um contexto, quer dizer, nunca se dá isolado (...)” (XATARA; SUCCI, 2008, p. 42). Por isso, para a compreensão e uso eficiente do provérbio denotam um “conhecimento prévio de mundo por parte do leitor (...)” (XATARA; SUCCI, 2008, p. 42); ou seja, necessita de uma imersão na cultura, no seio da qual surge a expressão lexicalizada.

O caráter subjetivo dos critérios citados por Xatara dificulta sua identificação no texto. Por isso, carecem de uma análise semiótica que conduza ao sentido proposto e à possibilidade de ler nas entrelinhas. Em função disso, para identificar a forma como os referidos critérios são encontrados nas expressões elencadas, propõe-se a análise dos signos verbais a partir da *Teoria da Iconicidade Verbal*, doravante TIV (SIMÕES, 2009). Nesse sentido, importa trazer ao texto os fundamentos dessa proposta.

No âmbito dos estudos lexicais, traz-se a contribuição de Simões (2004), cujos estudos de base semiótica proporcionam uma abordagem significativa em relação à formação das expressões lexicalizadas, em especial às características linguístico-culturais que as constituem. Desse modo, propõe-se uma análise lexical segundo os estudos de Simões (2004 e 2009), apresentados a seguir.

Em *Língua e Cidadania: novas perspectivas para o ensino* (SIMÕES, 2004), a autora propõe cinco níveis de análise do texto: fonortográfico, léxico-semântico, linguístico-cultural 1 – com foco na seleção lexical, linguístico-cultural 2 – com foco nas isotopias e epistemologias – e linguístico-semiótico. Desses, serão trabalhados os dois níveis no âmbito da análise linguístico-cultural.

Nível de análise	Fato textual	Fenômeno observável
Fono-ortográfico	Variação de grafia Mudanças morfofonêmicas Homofonia e homografia	Marcas dialetais do sujeito do discurso
Léxico-semântico	Sinonímia, homonímia, Polissemia, ambiguidade	Implicações na compreensão do texto e na pluralidade de interpretações
Linguístico-cultural (1)	Seleção lexical	Adequação temática, dialetal e textual (função & estilo)
Linguístico-cultural (2)	Isotopias e epistemologias	Atemporalidade do texto literário & pontualidade de leituras críticas
Linguístico-semiótica	Seleção do tipo sógnico Diagramação imagética e metafórica	Avaliação da iconicidade (local: em partes do texto; e global: no texto como um todo)

Tabela 1 – quadro de análise lexical (SIMÕES, 2004, p.106).

No processo de leitura do texto, destaca-se a importância da seleção lexical em função do projeto comunicativo do falante. A escolha do vocábulo na construção do texto desenha, no tecido textual, as pistas de significação a serem seguidas pelos possíveis leitores para a compreen-

são do que se lê. Dessa forma, o léxico adequado à mensagem proposta conduz o leitor no processo de significação esperado. Além disso, essa mesma seleção lexical ganha relevância no nível linguístico-cultural, uma vez que permite a progressão temática do texto, cuja base se desenvolve nas isotopias propostas pelo autor e resgatadas no ato de leitura.

Simões propõe também a análise dos signos linguísticos, calcados no potencial sígnico do léxico componente do texto. Dessa forma, a TIV (SIMÕES, 2009) propõe a análise da carga icônica e indicial do léxico que compõe a trama textual. Segundo a pesquisadora, a plasticidade do ícone representa por similaridade outro objeto, podendo ser, inclusive, uma ideia ou ideologia. O índice, por sua vez, “conduz o raciocínio a uma interpretação por contiguidade” (SIMÕES, 2009, p. 77). Desse modo, Simões defende que o léxico de um texto é representativo “de usos e costumes diversos” e também de opiniões discursivas (SIMÕES, 2009, p. 78).

Em função do exposto, pretende-se desenvolver a análise do *cópus* em perspectiva linguístico-cultural a fim de somar esforços no ensino de Língua Portuguesa associada aos fatores culturais dos quais participa ativamente.

3. *Análise do corpus*

Como falado inicialmente, este trabalho apresenta duas partes na análise de *cópus*. A primeira dedica-se à investigação do tratamento dado pelos livros didáticos propostos pelo PNLD, a fim de que se trace um panorama da abordagem das expressões lexicalizadas no âmbito do Ensino Fundamental. A segunda parte, dedica-se à apresentação de proposta didático-pedagógica para o ensino da língua portuguesa, em torno das expressões lexicalizadas, a partir de uma análise linguístico-literária.

Antes da análise dos livros didáticos, impõe-se ressaltar as diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação para o ensino da língua portuguesa em todo o território brasileiro. Em função disso, serão apresentadas as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB).

Ainda na introdução aos PCN, destaca-se a necessidade de adequação do ensino de língua portuguesa à diversidade regional e cultural do país. O texto afirma que

O Brasil é um país com grande diversidade regional, cultural e com grandes desigualdades sociais; portanto, não é possível pensar em um modelo único para incorporação de recursos tecnológicos na educação. É necessário pensar em propostas que atendam aos interesses e necessidades de cada região ou comunidade. (PCN, 1998^b, p. 140)

Se os recursos tecnológicos precisam ser adaptados aos interesses e necessidades de cada região, essa mesma adaptação se impõe à língua. Nesse sentido, especificamente no contexto do ensino de Língua Portuguesa, dentre os objetivos expressos pelos PCN para o segundo segmento do Ensino Fundamental, destacam-se os seguintes:

Analisar criticamente os diferentes discursos, inclusive o próprio, desenvolvendo a capacidade de avaliação dos textos: identificando e repensando juízos de valor tanto sócio-ideológicos (preconceituosos ou não) quanto histórico-culturais (inclusive estéticos) associados à linguagem e à língua; reafirmando sua identidade pessoal e social. (PCN, 1998^b, p. 33)

O mesmo tópico alerta ainda para a necessidade de se “valorizar as diferentes variedades do Português, procurando combater o preconceito linguístico” (PCN, 1998^b p. 33). Nesse mesmo sentido, no âmbito dos temas transversais, o caderno específico para *Pluralidade cultural* propõe o tema “Conhecimento, respeito e valorização das diferentes linguagens pelas quais se expressa a pluralidade cultural” (PCN, 1998^b, p. 156). A palavra *valorização* está presente 29 vezes no texto, grande parte delas associadas à ideia de valorização da diversidade cultural. Nesse contexto, além de prever o tratamento igualitário para os conteúdos sem deixar margem para “avaliações preconceituosas e/ou pejorativas às diferenças de linguagens, tradições, crenças, valores e costumes, com o objetivo de valorizar os seres humanos como instância primeira das histórias” (PCN, 1998^c, p. 156). O documento afirma que

Conhecer e respeitar diferentes linguagens é decisivo para que o trabalho com este tema possa desenvolver atitudes de diálogo e respeito para com culturas distintas daquela que a criança conhece, do grupo do qual participa”. (PCN, 1998^c, p. 156)

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por sua vez, publicada em 1994, no Artigo 3º, estabelece alguns princípios que nortearão o ensino. Dentre eles, destaca-se o inciso XII, acrescentado pela Lei nº 12.796 de 2013, que alerta quanto à “consideração com a diversidade étnico-racial” no processo de ensino-aprendizagem.

Como se pode ver, existe uma preocupação legal com um ensino abrangente, cujo alcance atenda à diversidade característica da cultura brasileira e que combata o preconceito linguístico, a partir da valorização

dos falares regionais, com suas especificidades. Contudo, essa realidade não ultrapassa a letra fria da lei, uma vez que os livros didáticos aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) não contemplam essa abordagem, como se pode verificar a seguir.

4. *A abordagem dos livros didáticos*

A escolha dos livros foi calcada na indicação o Ministério da Educação no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), para o triênio 2017-2019 (BRASIL, 2016). Dos seis livros propostos pelo PNLD, foram consultados quatro, a saber os quatro primeiros listados a seguir, todos equivalentes ao 6º ano do Ensino Fundamental. São eles: 1) *Português: ensino fundamental 2*, Editora Ática; 2) *Português: linguagens*, Editora Saraiva; 3) *Para viver juntos: português*, editora SM; 4) *Tecendo Linguagens*, Editora IBEP; 5) *Singular & Plural - Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*, Editora Moderna e 6) *Universos - Língua Portuguesa*, Editora SM.

A análise das obras buscou identificar tanto a presença do conteúdo *expressões lexicalizadas*, em qualquer uma das formas citadas (provérbios, frases-feitas etc.), quanto na forma como foram tratadas em cada volume.

Em *Português: ensino fundamental 2*, o Capítulo 2 – *Conto popular em verso e conto popular em prosa* – como o próprio título sugere, trata da tradição oral, da linguagem caipira (destaque para a variação fonética), apresenta as xilogravuras da literatura de Cordel e ressalta as marcas da oralidade e das expressões regionais. A seguir, as variedades linguísticas são trabalhadas, contudo, limitam-se aos níveis formal e informal, omitindo as variedades diatópicas, diastráticas e diafásicas.

Na Unidade 2, Capítulo 3 – *Conto em prosa poética* – o tópico “Linguagem do texto”, trata dos ditados e provérbios, abordados no tópico “Sentidos”, cujo conteúdo é dividido no tratamento da polissemia, das expressões populares, dos provérbios ou ditados populares e dos trocadilhos. É importante ressaltar que esse tópico, dividido em quatro partes, limita-se a duas páginas do livro. A parte que interessa às análises aqui propostas limita-se a apenas uma página não completa; ou seja, são tratados apenas superficialmente.

Em *Português: linguagens, 6º ano*, Cereja e Magalhães organizam o capítulo 2 em três partes: “Estudo do texto”, “Produção de texto” e “A

língua em foco”. Esse último trata das variedades linguísticas, tanto no âmbito da construção do conceito de variedade, quanto ao que se refere ao preconceito social. Sem usar nomenclatura, o capítulo trata das variedades diatópica e diastrática e apresenta a diferença entre oralidade e escrita. Contudo, no que concerne ao estudo das expressões lexicalizadas em suas diversas possibilidades o livro não apresenta nenhuma abordagem.

Do mesmo modo, o livro *Para viver juntos: português, 6º ano: ensino fundamental* – Edições SM – a despeito da abordagem que faz da variedade linguística, com enfoque nas variedades regionais, variedades situacionais e sociais, não tematiza as expressões lexicalizadas em nenhuma de suas especificidades.

Não distante desse perfil, *Tecendo Linguagens. 6º ano* aborda o tema da variedade linguística, nas unidades 3 e 4. Contudo, limita-se à variedade regional e à diferença entre oralidade e escrita. As frases-feitas, ditados populares ou qualquer expressão lexicalizada não tem qualquer abordagem.

Percebe-se, em todas as obras, a menção às questões da variedade linguística. No entanto, o enfoque gira em torno das especificidades da oralidade e da escrita ou da formalidade e informalidade. A despeito de tangenciarem a temática do *preconceito linguístico*, a abordagem das questões culturais é bastante insipiente. O tratamento das expressões lexicalizadas limitou-se a apenas uma obra, mesmo assim, com conteúdo irrisório.

Em função do exposto, constata-se que as diretrizes apontadas pelos documentos oficiais desenham um cenário, no mínimo, contraditório em relação ao material didático aprovado. Se, por um lado, os documentos oficiais preconizam a abordagem da variedade linguística e o combate ao preconceito linguístico em razão da diversidade linguístico-cultural do Brasil, o PNLN sanciona, calcado na sugestão de obras, a não abordagem desse mesmo conteúdo.

Dessa forma, corre-se o risco de aumentar a lacuna já existente entre as variedades inerentes à língua portuguesa; tornando crônico um problema há muito denunciado por estudiosos e poetas. Vale lembrar um trecho de *Querelas do Brasil* de Adir Blanc e Maurício Tapajós, que bem representa esse quadro: “O Brasil não conhece o Brasil / O Brasil nunca foi ao Brasil”. Na letra que denuncia o abandono das raízes, o poeta sele-

ciona palavras de origem indígena desconhecidas da maior parte dos brasileiros. Citando essa mesma obra, Simões (2004) destaca que

O Brasil e suas dimensões continentais apresenta um mosaico étnico-cultural que se traduz nas práticas linguageiras de sua gente. Por isso, impõe-se uma revisão nos projetos político-educacionais, sobretudo na área das Letras, de modo a contemplar toda a gama de variedades linguísticas que atravessa nossa terra do Oiapoque ao Chuí, sem qualquer matiz discriminatório (SIMÕES, 2004, p. 90).

Resta aos professores a função de resgatar a cultura regional, trazendo para a sala de aula conteúdo relevante que realmente contemple a diversidade linguística e cultural do Brasil, promovendo a afirmação da identidade com os diversos falares da língua portuguesa no território nacional. Nesse sentido, apresenta-se proposta de tratamento das expressões lexicalizadas de forma a contribuir para um ensino profícuo da Língua Portuguesa, calcado na variação linguística e na abordagem cultural.

5. *Proposta de análise*

O conteúdo linguístico selecionado consiste na forma de expressão característica de Paulo Honório, protagonista do romance *São Bernardo*, de Graciliano Ramos. Para que se perceba a carga semântica das expressões lexicalizadas pronunciadas pelo personagem, assim como a importância de sua abordagem no ensino de língua portuguesa, há que se resgatar o contexto em que foram praticadas e o contexto de publicação da obra. Justifica-se a necessidade dessas informações na própria concepção da língua como produto cultural, instrumento de comunicação, de conhecimento e de representação de mundo. Nesse sentido, traz-se a contribuição de Antunes (2009) quando afirma que

Restringir-se, pois, à análise dos fatos da língua, como se ela estivesse *fora das situações de interação*, é obscurecer seu sentido mais amplo de *condição mediadora das atuações sociais* que as pessoas realizam quando falam, escutam, leem ou escrevem. (ANTUNES, 2009, p. 21-2)

O romance *São Bernardo*, publicado no ano de 1934 durante a vigência do Estado Novo, conta a história de Paulo Honório; um homem rude, cuja infância sofrida imprimiu-lhe características necessárias à sobrevivência. Com sérias dificuldades para estabelecer relações interpessoais de modo saudável, o protagonista trata a todos de forma grosseira e usa meios escusos para alcançar seus objetivos. Sua linguagem, representada significativamente por expressões lexicalizadas, é apenas um dos instrumentos que utiliza para se impor e vencer suas batalhas com as pes-

soas e com a vida. Machista, ganancioso, supersticioso, irônico, metucoso e dissimulado são alguns dos adjetivos que o caracterizam.

Na análise do romance *São Bernardo*, foram identificadas 86 (oitenta e seis) expressões lexicalizadas, das quais 76 (setenta e seis) pronunciadas por seu narrador e protagonista¹. Entretanto, em função dos limites deste trabalho, as propostas aqui desenvolvidas são calcadas nas falas em que o protagonista se pronuncia em relação à figura feminina.

Vale ressaltar que os sentidos atribuídos às expressões lexicalizadas identificadas na obra foram pesquisados em dicionários gerais, regionais, de provérbios e de expressões idiomáticas. Contudo, a maior parte das formas selecionadas para a presente abordagem não apresentaram registro nas fontes consultadas. Encontrou-se registro de apenas uma expressão em dicionário informal disponível na Internet. Quanto às outras expressões, o sentido foi inferido no contexto da narrativa. Ao lado de cada sentido proposto, foram usadas siglas, na última coluna da tabela, conforme relação a seguir.

- DI – Dicionário informal
- IC – Inferido no contexto

1	“rabo de saia” – p. 115	Mulher (DI).
2	“estar parida” – p. 168	Parir = dar à luz, produzir, causar. No texto tem sentido de estar sofrendo por alguém (IC).
3	“tinha-me encangado a Madalena” – p. 200	Usado no texto com sentido de <i>estar preso</i> . Colocar canga = prender, subjugar (IC).
4	“cavalo amarrado também come” – p. 209	No contexto faz referência ao homem que, mesmo preso a determinada condição (idade, casamento, religião ou pobreza), pode interessar-se por outra mulher (IC).
5	“mulher não vai com carrapato porque não sabe qual é o macho” – p. 209	No contexto, faz referência à vulgarização da figura feminina, desvalorizando-a (IC).

Tabela 2 – Expressões de desvalorização da figura feminina

Uma vez que não se defende o tratamento de frases soltas, sem vínculo com o texto no qual se insere, destacam-se a seguir dados do contexto aos quais pertencem os seis fragmentos da tabela. Fragmento 1:

⁴⁶ FELIPE, Márcia. *A expressividade linguístico-cultural das frases-feitas: sua contribuição na caracterização de personagens e no ensino de língua portuguesa*. Comunicação apresentada durante o VI Colóquio de Semiótica (COLSEMI).

Paulo Honório começa a pensar na possibilidade de casar-se e fala consigo “Foi uma ideia que me veio sem que nenhum rabo de saia a provocasse” (São Bernardo, p. 115). O casamento não passava de uma convenção social, até mesmo para conquistar certo respeito na sociedade, fato que explica o tratamento sem importância à figura da mulher, citada apenas como “rabo de saia”.

No segundo fragmento, Madalena intervém em favor de um empregado para defendê-lo de um castigo imposto pelo esposo. Desse modo, Paulo Honório a questiona, tentando entender o porquê de estar defendendo um empregado. Para o fazendeiro, outra explicação não havia a não ser um caso extraconjugal. Mais uma vez o ciúme deflagra o desrespeito em relação à esposa. “Que diabo tem você com o Marciano para estar tão parida por ele?” (São Bernardo, p. 168).

O contexto do fragmento de número três apresenta o arrependimento do protagonista pelo fato de ter-se casado com Madalena. Depois de a esposa acusá-lo de assassinato, Paulo Honório lamenta “tinha-me encangado a Madalena. Canga infeliz! Não era melhor que eu tivesse quebrado uma perna?” (São Bernardo, p. 200). Como em outras cenas da narrativa, o protagonista demonstra sua inabilidade em resolver problemas. Não mantém boas relações com ninguém que não lhe seja submisso. O sofrimento físico lhe era menos penoso que sentir-se “encangado”, preso a alguém.

O penúltimo trecho (nº 4), como narrador, Paulo Honório faz conjecturas sobre a possibilidade de uma traição de Madalena com o Padre Silvestre, afirmando que, mesmo o padre estando preso à sua condição religiosa, continuava sendo homem. Ressalta-se que esse fragmento não é direcionado à esposa. Contudo, ela faz parte do contexto devido ao ciúme que ela desperta no marido. Esse trecho denota a falta de confiança de Paulo Honório, pelo fato de duvidar de Madalena até mesmo em relação ao padre.

O último trecho apresenta as conjecturas de Paulo Honório quanto à fidelidade de Madalena. Entre acreditar no que achava que seus olhos viam e confiar na esposa, o fazendeiro verbaliza o preconceito instaurado em sua mente, a desconfiança que tira sua paz, em relação a todas as mulheres: “Mulher não vai com carrapato porque não sabe qual é o macho” (São Bernardo, p. 209). A ausência do artigo definido generaliza, estende a todas as mulheres, o conceito que alimenta em relação à Madalena.

A referência ao contexto sócio-histórico representado no romance *São Bernardo* remonta a um período patriarcal, de não valorização da mulher. Em função disso, no nível de análise linguístico-cultural (cf. Tabela 1), o fato textual, representado na narrativa pelas expressões lexicalizadas, imprime ao texto as características inerentes ao narrador/personagem; cuja fala, impregnada da cultura patriarcal, denota um tom de autoritarismo e preconceito contra a figura feminina, inferiorizada, tratada como objeto.

A identidade desenvolvida para o protagonista, refletida em sua linguagem, é apresentada na obra como consequência do meio social. Em cenas, nas quais apresenta lampejos do reconhecimento de sua culpa nas desavenças com Madalena, Paulo Honório afirma que a culpa seria “desta vida agreste, que me deu uma alma agreste” (*São Bernardo*, p. 159).

A isotopia *desvalorização da figura feminina*, deflagrada pelo perfil linguístico traçado para o protagonista, encontra perfeita sincronia com preconceitos inerentes aos dias atuais. A despeito da atual configuração do papel feminino na sociedade, uma falsa aceitação desse novo perfil permeia toda a sociedade. Ainda se observam atitudes preconceituosas nesse âmbito, o que atesta a “atemporalidade do texto literário”, conforme proposto por Simões (2004), como fenômeno observável no tecido textual.

6. Considerações finais

Como representante da cultura, o texto literário precisa ter participação efetiva nas aulas de Língua Portuguesa. Por simples fruição ou para uma análise criteriosa, o texto permite que o leitor/aluno identifique traços da identidade cultural de um povo, inerentes a determinada época. Informações recebidas no âmbito de outras disciplinas como a História, a Filosofia e a Sociologia, podem ser resgatadas na malha textual, a partir da qual, o leitor reforça o conteúdo apreendido.

Antunes afirma que “(...) todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais*” (ANTUNES, 2009, p. 21). Essa afirmação corrobora a necessidade de abordagem linguístico-cultural no ensino de línguas. As dimensões continentais do território brasileiro não podem prescindir dessa abordagem linguística. Antunes Alerta ainda que a diversidade cultural dentro do mesmo território acarretará “necessaria-

mente, distinções também no âmbito de suas realizações linguísticas” (ANTUNES, 2009, p.24).

Em função disso, a adoção de material pedagógico único, para todo o território nacional, apresenta duas incoerências: primeiramente, essa unificação não contempla a diversidade cultural e, conseqüentemente, linguística, inerente à realidade brasileira. Posteriormente, percebe-se que a implementação do Plano Nacional de Educação Básica (PNLD) não corrobora os propósitos, definidos pelo mesmo Governo, para a educação nacional. Propósitos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e pela Lei de Diretrizes e bases, conforme citado inicialmente.

A diversidade linguístico-cultural precisa ser objeto de estudo, não apenas no âmbito acadêmico, mas no âmbito do Ensino Básico, a fim de que os laços linguísticos sejam estreitados, os preconceitos diminuídos e o conhecimento disseminado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.

BORGATO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto. MARCHEZI, Vera Lúcia de Carvalho. *Português: ensino fundamental 2. 6º ano*. Projeto Teláris. 2. ed. São Paulo: Ática, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2017: língua portuguesa – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016. 98 p. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/guia-do-livro-didatico/item/8813-guia-pnld-2017>. Acesso em: 22/06/2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 22/06/2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

106 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 22/06/2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: pluralidade cultural* / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998c. 52 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pluralidade.pdf>. Acesso em: 22/06/2018.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: línguas, 6º ano*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

COSTA, Cibele Lopresti; MARCHETTI, Greta. SOARES, Jairo J. Batista. *Para viver juntos: português, 6º ano: ensino fundamental*. Organizadora Edições SM; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por Edições SM. 4 ed. São Paulo: Edições SM, 2015.

FELIPE, Márcia. *A expressividade linguístico-cultural das frases-feitas: sua contribuição na caracterização de personagens e no ensino de língua portuguesa*. No prelo.

LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 30/07/2018.

RAMOS, Graciliano. *São Bernardo*. 18. ed. São Paulo: Martins, 1972.

SILVA, Cícero de Oliveira; SILV, Elizabeth Gavioli de Oliveira; ARA-ÚJO, Lucy Aparecida Melo; OLIVEIRA, Tania Amaral. *Tecendo Línguas*. 6º ano. São Paulo: IBEP – 4 ed. 2015. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/373687819/6-o-Ano-Tecendo-Linguagens-Lingua-Portuguesa-Manual-Do-Professor>. Acesso em 01 de junho de 2018.

SIMÕES, Darcília. *Iconicidade Verbal*. Teoria e prática. Rio de Janeiro: Dialogarts. 2009. Disponível em <http://www.dialogarts.uerj.br>.

_____. Língua Portuguesa e cidadania: uma perspectiva multidialetal para o ensino. In *Língua e Cidadania: novas perspectivas para o Ensino*. HENRIQUES, Claudio Cezar. SIMÕES, Darcília (Org.). Rio de Janeiro: Europa, 2004.

XATARA, Claudia Maria; SUCCI, Thaís Marini. *Revisitando o conceito de provérbio*. VEREDAS *on line* – Atemática – 1/2008, p. 33-48 – PPG Linguística/UFJF – Juiz de Fora.

WEBGRAFIA

<http://www.dicionarioinformal.com.br>