UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa

Letícia Fernandes de Britto-Costa

O Discurso Infantil em Ditaduras Nacionalistas As relações de poder entre criança e adulto no Estado Novo e na Alemanha Nazista

Versão Corrigida

São Paulo

2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa

O Discurso Infantil em Ditaduras Nacionalistas As relações de poder entre criança e adulto no Estado Novo e na Alemanha Nazista

Letícia Fernandes de Britto-Costa

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, sob a orientação da Profa. Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino.

Versão Corrigida

São Paulo
2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas

B862d Letícia Fernandes de Britto-Costa
O Discurso Infantil em Ditaduras Nacionalistas
As relações de poder entre criança e adulto no Estado Novo e na Alemanha Nazista/ Letícia Fernandes de Britto-Costa. / Zilda Gaspar Oliveira de Aquino– São Paulo, 2022-
207 f.
Orientador: Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

Tese (Doutorado) – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa,

1. Linguística Cognitiva 2. Contexto 3. Discurso Infantil 4. Estado Novo 5. Nazismo I. Profª Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, orient. II. O Discurso Infantil em Ditaduras Nacionalistas - as relações de poder entre criança e adulto no Estado Novo e na Alemanha Nazista

---

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Anuência do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): LETÍCIA FERNANDES DE BRITTO-COSTA

Data da defesa: __29__/__04__/ 2022___

Nome do Prof. (a) orientador (a): ZILDA GASPAR OLIVEIRA DE AQUINO

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, _28__/__06_/__2022_

_____

(Assinatura do (a) orientador (a)

Folha de Aprovação

Letícia Fernandes de Britto-Costa

O discurso Infantil em Ditaduras Nacionalitas - As relações de poder entre criança e adulto no Estado Novo e na Alemanha Nazista

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Filologia Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutora em Letras
Área de concentração: Linguística Textual e Análise do Discurso

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino
Orientador

Professor
Convidado 1

Professor
Convidado 2

Professor
Convidado 3

Sumário

Introdução **12**

1 COGNIÇÃO E DISCURSO **24**
1.1 Estudos Linguísticos de Humboldt a seus Desdobramentos Atuais **24**
1.2 Linguística Cognitiva **27**
1.3 Linguística Sociocognitiva no Brasil **28**
1.3.1 Língua: referenciação, construção e interação 29
1.3.1.1 A Língua como elemento do processo de referenciação 30
1.3.1.2 Língua em uso - um processo sociointeracional 31
1.3.1.3 Discurso como construtor do pensamento e do conhecimento 32
1.3.2 Contexto: produção de sentido e corporificação 34
1.3.3 Poder: Controle e Acesso 38
1.3.3.1 Patriarcado como instância de poder 41
1.3.4 Ideologia: sistema de crenças 42

2 DISCURSO E TRANSITIVIDADE **45**
2.1 Linguística Cognitiva e Linguística Sistêmico-Funcional: um diálogo possível **45**
2.2 Transitividade Nuclear **50**
2.2.1 Agência 51
2.2.2 Causação 54
2.2.3 Os Tipos de Processos 57
2.2.3.1 Processos Materiais 58
2.2.3.2 Processos Mentais 64
2.2.3.3 Processos Verbais 67
2.2.3.4 Processos Relacionais 71
2.3 O contínuo da transtividade: uma proposta teoricometodológica **77**

3 CATEGORIAS DE ANÁLISE E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS **83**
3.1 Modelos de Análise de Dados **83**
3.2 Procedimentos de Coleta de Dados **90**
3.2.1 Categorias de Análise 90
3.2.2 O Programa Análise de Texto e a Organização do Banco de Dados 90
3.3 Aplicação dos testes estatísticos **96**

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS 98
4.1 Contexto de Produção Midiática 99
4.2 Acesso e poder 106
4.3 Crenças legitimadas 109
4.4 Relações de poder 114
4.4.1 Análise do Corpus A 114
4.4.2 Análise do Corpus B 125
4.5 Comparação entre os corpora A e B 134

Conclusão 138

ANEXOS 149

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DO CORPUS A - *HILF MIT!* 150
A.1 Tradução do Corpus A - *Hilf mit!* 165

ANEXO B – TRANSCRIÇÃO DO CORPUS B - *O TICO-TICO* 182

Resumo

BRITTO-COSTA, L. F. **O Discurso Infantil em Ditaduras Nacionalistas** - As relações de poder entre criança e adulto no Estado Novo e na Alemanha Nazista. Tese, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, 2022.

O presente trabalho busca propor uma metodologia de análise discursiva para investigar a maneira como contextos políticos de ditaduras nacionalistas são apreendidos, organizados e constituídos cognitiva e linguisticamente em discursos midiáticos voltados ao público infantil. Visamos defender a tese de que produções midiáticas veiculadas durante um governo totalitário têm seus discursos fortemente enviesados, no que se refere à apreensão, construção e organização do contexto sociopolítico em que foram publicados. Para isso, pautamo-nos, sobretudo, na hipótese de que há uma diferença entre a representação discursiva de crianças e adultos nesses textos, a qual pode ser aferida estatisticamente com base em estudos da Linguística Cognitiva, Linguística Sistêmico-Funcional e estudos discursivos. Para tanto, selecionamos textos de autoria atribuída a crianças e jovens, localizados em dois periódicos - "Hilf mit!", jornal alemão de leitura obrigatória nas escolas no período do regime nazista; e "O Tico-Tico", revista infantil que circulou no Brasil no período do Estado Novo. Buscamos observar, nesses discursos, que papéis discursivos são construídos entre crianças e adultos a partir da seleção dos sistemas de transitividade em tais textos. Para isso, tomamos como aparato teórico, os conceitos de Linguística Cognitiva de Taylor (2002), Morato (1996, 2016) e Marcuschi (2002, 2007), e de Filosofia da Linguagem, como Humboldt (2006 [1807]) e Milani (2000,2007); em relação aos estudos de Contexto e Discurso, buscamos respaldo em autores da Linguística Sociocognitiva no Brasil, como Marcuschi (1999, 2002, 2005, 2007), Aquino (1997) e da Análise Crítica do Discurso como van Dijk (2006) e seus seguidores. No que se refere aos estudos de Linguística Sistêmico-Funcional e sua relação com a Linguística Cognitiva, este trabalho se baseia nas pesquisas de Halliday e Matthiessen (2004), Langacker (2008), Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) e Gonçalves-Segundo (2015). Visando alcançar nosso objetivo, procedemos à análise do sistema de transitividade dos textos, tendo em vista gerarmos um banco de dados. Os métodos quali-quanti foram utilizados para sustentação da análise comparativa entre os dois corpora. Os resultados evidenciados em nossa análise apontam para a presença de uma correlação entre o papel social exercido pelos participantes e seu respectivo Potencial de Transformação, indicando uma hierarquização entre crianças e adultos no periódico alemão, ao passo que, na revista brasileira, tal correlação de hierarquia não foi observada.

Palavras-chaves: Metodologia; Contexto; Discurso Infantil; Estado Novo; Nazismo

Abstract

Children's Discourse in Nationalist Dictatorships - Power relations between child and adult in the Estado Novo and Nazi Germany

The present work intends to propose a methodology of discursive analysis to investigate the way in which political contexts of nationalist dictatorships are apprehended, organized and cognitively and linguistically constituted in media discourses for children. We aim to defend the thesis that the media productions broadcast during a totalitarian government have their discourses strongly biased, concerning the apprehension, the construction and the organization of the sociopolitical context in which they were published. In order to accomplish this, we are guided, above all, on the hypothesis that there must be a difference between the discursive representation of children and adults in these texts, which can be statistically measured based on studies of Cognitive Linguistics, Systemic-Functional Linguistics and discursive studies. For that, we selected texts authored by children and young people, located in two periodicals - "Hilf mit!", a German newspaper required to be read in schools during the Nazi regime; and "O Tico-Tico", a children's magazine that circulated in Brazil during the Estado Novo period. We seek to observe, in these speeches, which discursive roles are constructed between children and adults, based on the transitivity systems option drafted in such texts. For this, we take as a theoretical apparatus the concepts of Cognitive Linguistics by Taylor (2002), Morato (1996, 2016) and Marcuschi (2002, 2007), and Philosophy of Language, such as Humboldt (2006 [1807]) and Milani (2000, 2007); regarding to the Context and Discourse studies, we seek support from authors from Sociointeractionist Linguistics in Brazil, such as Marcuschi (1999, 2002, 2005, 2007), Aquino (1997) and from Critical Discourse Analysis, such as van Dijk (2006) and his followers. In regard to the studies of Systemic-Functional Linguistics and its relationship with Cognitive Linguistics, this work is based on the research of Halliday and Matthiessen (2004), Langacker (2008), and Lavid, Arús and Zamorano-Mansilla (2010). In order to reach our objective, we proceeded to the analysis of the transitivity system of the texts, in order to generate a database. Quali-quanti methods were used to support the contrastive analysis between the two corpora. The results evidenced in our analysis point to the presence of a correlation between the social role played by the participants and their respective degree of transformation, indicating a hierarchy between children and adults in the German journal, while, in the Brazilian journal, such a hierarchy correlation was not observed.

Key-words: Metodology; Context; Children's Discourse; Estado Novo; Nazism.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Relação entre discurso e contexto 38
Figura 2 – Relação entre discurso, contexto e poder 41
Figura 3 – Elementos Constitutivos do Discurso 44
Figura 4 – Sistemas da Transistividade Nuclear 51
Figura 5 – Participantes dos Processos Materiais 63
Figura 6 – Participantes dos Processos Mentais 67
Figura 7 – Participantes dos Processos Verbais Transitivos 71
Figura 8 – Participantes dos Processos Relacionais 76
Figura 9 – Gráfico com uma distribuição normal de frequências 86
Figura 10 – Gráfico de barra de erros 89
Figura 11 – Capa do Jornal *Hilf Mit!* 101
Figura 12 – Capa do Jornal *O Tico-Tico* 104
Figura 13 – Distribuição de Frequência do Potencial de Transformação - Corpus A 116
Figura 14 – ANOVA - Grupo dos referentes - Corpus A 117
Figura 15 – ANOVA - Tipo de Autoridade - Corpus A 118
Figura 16 – ANOVA - Gênero do Referente - Corpus A 119
Figura 17 – ANOVA - Autoridade - Corpus A 119
Figura 18 – ANOVA - Gênero - Corpus A - versão criança e adulto 121
Figura 19 – ANOVA - Autoridade - Corpus A - versão criança e adulto 122
Figura 20 – Distribuição de Frequência do Potencial de Transformação - Corpus B . 127
Figura 21 – ANOVA - Grupo dos referentes - Corpus B 128
Figura 22 – ANOVA - Tipo de autoridade - Corpus B 129
Figura 23 – ANOVA - Gênero dos referentes - Corpus B 130
Figura 24 – ANOVA - Autoridade - Corpus B 131

Lista de tabelas

Tabela 1 – Composição do corpus A 18
Tabela 2 – Composição do corpus B 19
Tabela 3 – Continuum do Potencial de Transformação dos Participantes 80
Tabela 4 – Exemplo do Banco de Dados 95
Tabela 5 – Análise Exploratória - Corpus A 115
Tabela 6 – ANOVA - Potencial de Transformação - Corpus A 117
Tabela 7 – Tabela de Contingência - Gênero X Grupo do Referente - Corpus A . . 120
Tabela 8 – Tabela de Contingência - Autoridade x Grupo do Referente - Corpus A 121
Tabela 9 – Tabela de Contingência - Gênero x Autoridade - Corpus A 123
Tabela 10 – Gênero x Autoridade - Corpus A 123
Tabela 11 – Tabela de Contingência - Gênero x Tipo de Autoridade - Corpus A . . 124
Tabela 12 – Gênero x Tipo de Autoridade - Corpus A 124
Tabela 13 – Análise Exploratória - Corpus B 126
Tabela 14 – ANOVA - Potencial de Transformação - Corpus B 127
Tabela 15 – Tabela de Contingência - Gênero X Grupo do Referente - Corpus B . . 130
Tabela 16 – Tabela de Contingência - Autoridade x Grupo do Referente - Corpus B 131
Tabela 17 – Tabela de Contingência - Gênero x Autoridade - Corpus B 132
Tabela 18 – Gênero x Autoridade - Corpus B 132
Tabela 19 – Tabela de Contingência - Gênero x Tipo de Autoridade - Corpus B . . 132
Tabela 20 – Gênero x Tipo de Autoridade - Corpus B 133

Em memória de André Porto,
o grande amor da minha vida.

Agradecimentos

À Universidade de São Paulo e ao Programa de Pós-Graduação em Filologia e Língua Portuguesa, pela formação como doutora. À CAPES pelo financiamento de minha pesquisa. À banca de professores, por dedicarem ao meu trabalho seu tempo e cuidado, especialmente ao Professor Dr. Paulo Roberto Gonçalves Segundo, pelas contribuições em meu exame de qualificação, pela supervisão em meu estágio no programa PAE e, sobretudo, pelo apoio e compreensão. À minha orientadora, Professora Dra. Zilda Gaspar Oliveira de Aquino, pelos ensinamentos, pelo carinho e por segurar minha mão e meu coração nos momentos mais difíceis deste percurso.

Ao Marcos Lemes, por aceitar o convite e criar comigo o software *Análise de Texto*, imprescindível para a realização deste trabalho e, espero, por outros que ainda virão.

Aos meus pais, Kika e Luciano, e aos meus irmaõs Henrique e Mariana, pelo acolhimento, pelo suporte e por sempre serem minha casa. Ao meu sobrinho João, pelo colorido que me trouxe em períodos tão cinzentos. À minha cunhada, Carol, por dividir o fardo dos dias mais tristes.

À minha rede de apoio, constituída pelos melhores amigos que poderia ter: Aila, Ana Laura, Ana Catharina, Andressa, Ariadne, Edu, Felipe, Juliana, Júlio, Kata, Lídia, Marcela, Priscila, Silvia Helena, Silvia Ura, Rafael, Renan e Vitória, bem como aos meus colegas do grupo de pós-graduação, em especial, Daniela, por todas as conversas e disponibilidade em ajudar sempre que possível. À minha terapeuta, Luciana, por me ajudar a conhecer a minha própria força.

Por fim, ao meu esposo André, não apenas em sua memória e de tudo o que vivemos juntos, mas principalmente pelo que ainda carrego de você em meu coração. Obrigada por dividir sua caminhada comigo.

Introdução

O político insere-se de forma relacional
e que, na sua acepção mais forte,
determina a vida social, ora limitando,
ora constrangendo e permitindo-lhe existir
(MAFESSOLI, 1997, p. 30)

Em seu discurso de saudação às classes armadas brasileiras, a 25 de janeiro de 1936, Armando Salles de Oliveira, governador do estado de São Paulo eleito pela Assembléia Constituinte, proferiu as seguintes palavras:

> Olhando para o que se passa nos grandes países, vemos que, para imprimir novo entusiasmo e dar novo sangue à mocidade, os nacionalismos de todos os matizes assenhoreiam-se da educação, dirigem-na e fazem dela uma irresistível força de disciplina e de solidariedade. [...] Na Alemanha, o Estado apodera-se da mocidade e impõe-se-lhe o culto da guerra, propagado e exaltado em todas as Universidades. [...] O ponto dominante dessa política é a ação da mocidade pelo estreitamento dos laços entre a Escola e o Exército. E o Brasil?

Na ocasião, o governador defendia que as forças armadas participassem de modo ativo das práticas pedagógicas das escolas básicas do país, a fim de combater o avanço de ideais comunistas, tidas na época como um inimigo nacional. Conforme previsto pelo político, a implementação do Estado Novo, em novembro de 1937, de fato contou com um aparato nacionalista de censura e repressão militar.

O governo de Vargas, instaurado a partir de então, foi fortemente influenciado pelo regime nazista, em termos de políticas pedagógicas em defesa de um sentimento nacionalista e de implementação da censura à imprensa. Tal motivação nacionalista e repressora, baseada no então governo alemão, é inclusive mencionada no discurso de Armando Salles Oliveira.

No entanto, os dois regimes políticos se diferenciaram em um ponto fundamental: a maneira de implementação de políticas higienistas. Conforme apontado por Fischer (1995), o governo nazista, buscava a hegemonia da raça alemã, tida por Hitler e seus seguidores como a "raça pura"e, por isso, lançou mão do extermínio de diversas etnias e minorias que não se enquadravam nesse padrão, o que contribuiu para a classificação desse governo

como totalitário. Já no Estado Novo, observamos a ideia de "nação- sujeito", proposta por Decca (1980), segundo a qual o Brasil seria um indivíduo em desenvolvimento, como uma criança, e por isso, buscava-se, a partir da educação escolar e familiar, maior erudição - baseada na cultura europeia - da população social e politicamente dominante, isto é, de famílias brancas e abastadas (Correa, 2001).

Com isso, o higienismo ocorrido no Brasil não propunha a exclusão social, mas sim a hierarquização político-social, como afirma Sawaia (2017). O racismo, assim como no nazismo alemão, também estava presente, mas de um modo muito mais velado e com um propósito muito diferente, uma vez que não se preconizava o extermínio de outras raças, mas sim seu apagamento, sua desvalorização a partir da atribuição de papéis políticos e sociais claramente definidos - os cargos de poder eram concentrados nas mãos da população mais favorecida, deixando para as demais classes sociais, em sua maioria, constituída pela população negra, o papel de servirem a essa engrenagem.

Em um estudo anterior (BRITTO-COSTA, 2017), foram observados discursos produzidos por crianças e publicados nos principais periódicos infantis na década de 1930 no Brasil e na Alemanha, respectivamente na revista "O Tico-Tico"e no jornal "Hilf mit! Illustrierte deutsche Schulerzeitung"[1]. Os resultados dessa análise comparativa, que buscou observar o modo como crianças construíam suas próprias identidades em meio a regimes nacionalistas, apontaram para uma maior autonomia identitária das crianças brasileiras em relação às alemãs, no que diz respeito a seus discursos. Essa diferença foi atribuída, entre outras questões, ao caráter totalitário da ditadura nazista, cujo funcionamento se pautava no apagamento de qualquer ideia que não fosse correspondente à ideologia defendida por Adolf Hitler.

A partir disso, surgiu o questionamento a respeito de como o contexto sociopolítico do Estado Novo e do Nazismo foram mentalmente organizados e constituídos a partir das atividades discursivas em determinados meios de comunicação desse período. Poderíamos, nesse caso, observar uma correlação entre os processos de significação desses discursos e as relações de poder entre crianças e adultos nos textos de autoria atribuída ao público infantojuvenil? Quais relações de poder entre criança e adulto podiam ser veiculadas nesses espaços, ainda mais sob a assinatura das próprias crianças? E que espaços são esses?

Para responder a essas perguntas, foi necessário contruirmos uma nova proposta metodológica de análise discursiva. Dessa forma, esta tese se caracteriza, em primeiro lugar, como um trabalho metodológico, o qual apresenta maior enfoque no desenvolvimento, aplicação e discussão dos resultados obtidos por meio de tal proposta.

Entendemos ser esta pesquisa de extrema importância para a área de estudos cognitivos e discursivos, uma vez que se propõe a realizar, a partir de uma nova abordagem

[1] Em português “Participe! Jornal alemão ilustrado”

metodológica, uma investigação sociodiscursiva que mostre a possível influência do modelo sociopolítico na produção midiática em países com regimes ditatoriais, bem como sua influência na construção de relações de poder entre crianças e adultos nesses contextos.

A escolha por periódicos do período do Estado Novo e do Nazismo se devem ao fato de se tratarem de duas ditaduras concomitantes em países distintos, em que, apesar de uma ter sido fortemente influenciada pela outra - como podemos observar no discurso de Armando Salles Oliveira - traziam diferenças substanciais no que se refere aos modelos de exclusão social, conforme os preceitos de Fischer (1995), Deca (1980) e Sawaia (2017) apresentados nos parágrafos anteriores.

Com base nesses conceitos apresentados, visamos defender a tese de que produções midiáticas veiculadas durante um governo totalitário têm seus discursos fortemente enviesados, no que se refere à apreensão, construção e organização do contexto sociopolítico em que foram publicados. Para isso, pautamo-nos na hipótese de que há uma diferença entre a representação discursiva de crianças e adultos nesses textos, a qual pode ser aferida e mensurada quali-quantitativamente com base em estudos da Linguística Cognitiva, Linguística Sistêmico-Funcional e estudos discursivos, sobretudo a partir do estabelecimento de uma escala ordenada dos tipos de participantes nesses enunciados.

A Ciência Cognitiva, um de nossos aparatos teóricos, configura-se como um campo de pesquisa interdisciplinar, que busca, em diversas áreas do conhecimento, compreender a mente humana. A Linguística, enquanto campo de estudo das Línguas e da Linguagem, encontra na cognição um importante espaço de pesquisa a respeito de sua relação com o pensamento. Coadunamo-nos à posição de Morato e Koch (2003: 85) ao indicarem: "consideramos, de antemão, que o estudo das línguas naturais e o funcionamento da linguagem têm nas ciências que investigam a cognição seu lugar garantido."

Nesse espaço, desenvolveram-se diversas vertentes da Linguística voltadas para questões de cognição que, apesar de suas divergências teóricas, comungam, sobretudo, da atenção a três conceitos principais: a noção de contexto, a concepção de uso e o modo de se compreender a relação entre pensamento e linguagem. O primeiro deles, o contexto, pode ser observado por dois vieses distintos: de um lado, é definido por muitos pesquisadores como o entorno social, externo à língua, que exerce forte influência sobre as construções discursivas dos falantes de uma determinada comunidade linguística; por outro lado, muitos autores, entre os quais podemos incluir Morato e Koch (2003), sustentam a ideia de que o contexto é, antes de tudo, uma característica totalmente inerente à língua, constituindo-a e sendo constituído por ela, numa relação de mutualidade.

No que diz respeito à relação entre pensamento e linguagem, a principal questão a ser discutida é: quem dá forma a quem? Diversos pesquisadores consideram a língua uma representação das ideias e do pensamento da mente humana. Nessa perspectiva ideacional, o fenômeno simbólico e cognitivo não é um fato linguístico, mas se manifesta a partir

da linguagem. No entanto, Morato e Koch (2003) chamam a atenção para o fato de que tal modelo ideacional não dá conta de explicar os processos de significação - isto é, a capacidade da língua de atribuir significado a elementos concretos e abstratos no mundo - uma vez que observa a língua como uma exteriorização de um pensamento. Por conta disso, para as autoras, a linguagem é cindida ao processo de pensar, definindo-a como "aquilo que dá forma ao processo de apreensão do real, constituindo-o e sendo constituído por ele"(MORATO; KOCH, 2003: 88)

Em pesquisas a respeito da relação entre pensamento e linguagem, encontramos nos estudos de Clark (2006) a metáfora da língua como o cimbramento[2] das ideias. Segundo essa concepção, a língua funciona como uma estrutura provisória utilizada para sedimentar o alicerce da mente e, dada sua função temporária na construção do pensamento, o termo atribui a ambos - língua e pensamento - um caráter processual no desenvolvimento gradativo da mente humana. Para o autor, a língua também participa da construção do pensamento, pois ela sustenta a concretização dos processos cognitivos.

Mas esse papel da língua não é desempenhado apenas em termos estruturais da construção de tais processos: Clark (2006) também indica que a língua ativa recursos de representação do pensamento, ou seja, que ela não é uma estrutura representativa dos processos da mente, mas sim uma ferramenta que permite à mente humana criar representações simbólicas. O plano representativo pertence não à língua, mas sim ao pensamento; a língua funciona como um alicerce provisório para a sedimentação de tais representações.

A respeito das representações do mundo concreto, Wilhelm von Humboldt, filósofo do século XIX, propõe que a língua também constrói significados no mundo. Não é em vão que o autor é apresentado por Morato e Koch (2003: 86) como alguém que propõe a ideia de que "o mundo não é um produto original da linguagem, mas é, ao que parece, de sua responsabilidade."

De acordo com Humboldt (2007 [1807]), para que se possa explicar tal processo de significação do mundo, é necessário antes a evocação da dupla natureza objetiva e subjetiva da linguagem. Nesse sentido, o filósofo aponta para uma equivalência entre os conceitos de objetividade e subjetividade, que se diferenciam entre si apenas para a apreensão de suas ações, isto é, somente na reflexão a respeito de objetificações e de subjetificações pode-se instaurar uma dicotomia entre ambos os termos, de modo que, na linguagem concreta, em seu uso, estas duas se ligam a ponto de se tornarem uma unidade.

Humboldt (2007 [1807]: 13) define, então, a língua enquanto um produto (estrutura) originado ao longo do tempo nos embates entre os indivíduos e seu meio. Como se observa a seguir:

[2] Em inglês "scaffolding", estrutura de madeira ou de metal provisória utilizada para escorar o alicerce enquanto o cimento ainda não está devidamente sedimentado

> (...) produto surgido do modo não intencional através da influência livre e espontânea da natureza sobre milhões de seres humanos, através de vários séculos e em grandes partes da terra, mas também como massa colossal, impenetrável, misteriosa, sendo ela mesma ânimo [subjetividade] e mundo [objetividade].

A partir dessas noções, podemos observar que a Filosofia da Linguagem, aqui representada por Humboldt (2007 [1807]) e Clark (2006), observa a relação entre pensamento e linguagem de um ponto de vista bastante semelhante ao do estudo da Linguística Cognitiva, de Morato e Koch (2003), que norteiam este trabalho.

Além dos conceitos de língua, dada nossa pergunta de pesquisa, parece-nos importante recorrer também a estudos sobre ideologia no discurso. Entre as várias posições de estudiosos, selecionamos a de van Dijk (2006), uma concepção da ideologia localizada como um sistema de crenças[3]. Isto é, para ele não se trata do caráter opressivo que esses sistemas podem ou não apresentar, mas sim, de se compreender tais aspectos enquanto base de práticas sociais. Em suas palavras: "Ideologias são crenças fundamentais de um grupo e seus membros"[4] (van DIJK, 2006, p.6).

Ademais, os estudos discursivos nos fornecem também fundamentos teóricos para a discussão das negociações de papéis sociais e relações de poder no jogo interacional. Com isso, tomamos de Aquino (1997) a definição de interação como um complexo jogo entre os participantes da atividade discursiva. Em sua concepção, tal jogo se articula num processo coordenado por significações - isto é, construção de significados - constituídas cognitiva, social e contextualmente.

A autora, dessa forma, concebe discurso como um processo sociocognitivo-interacional, baseado em acordos e negociações de crenças, ideologias, posicionamentos, contextos e, sobretudo, relações de poder. Há de se ressaltar também sua posição ao considerar que a atividade interacional - com suas negociações - ocorre tanto no plano social como no cognitivo. A respeito disso, afirma: "[...] é durante a interação que se processa a significação"(AQUINO, 1997, p.121). Assumimos essa posição, ao entendermos que o caráter de construção de sentidos da atividade linguística - isto é, de significicação - corresponde a um processo cognitivo e interacional.

Para se evidenciar aspectos discursivos ligados às relações de poder circulantes nos contextos analisados e sua relação com eventos sociopolíticos, tomamos também como base de análise o aparato teórico da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), perspectiva

[3] É importante ressaltarmos que van Dijk apresenta uma concepção estritamente mental de cognição, o que vai de encontro às noções defendidas por Aquino (1997), Marcuschi (1999, 2002, 2005, 2007), Morato (1996, 2016) e Clark (2006), entre outros autores que compõem nosso suporte teórico. No entanto, acreditamos que os estudos de van Dijk a respeito do conceito de ideologias trazem contribuições fundamentais para nossa pesquisa. Dessa forma, propomos, no capítulo 1, uma atualização de tal conceito mais adequada ao nosso aparato teórico

[4] Tradução nossa. No original: “Ideoligies are the fundamental beliefs of a group and its members.”

que se propõe a observar elementos linguísticos com o intuito de fornecer descrições e explicações plausíveis para o modo de registro de uso de diversos grupos de falantes. De acordo com Gouveia (2009, p. 14) - autor no qual apoiamos tal concepção -, a LSF "fornece também instrumentos de descrição, uma técnica e uma metalinguagem que são úteis para a análise de textos, pelo que, adicionalmente, pode ser encarada como um modelo de análise textual."

Gonçalves Segundo (2014, p.1) salienta a importância da LSF como base para estudos discursivos, uma vez que ambas comungam de uma mesma concepção de uso linguístico enquanto atividade discursiva e como atividade estruturante e estruturada pelas práticas sociais. De acordo com o autor "os significados ativados pelas práticas discursivas podem ser examinados mediante a rede de sistemas proposta pela LSF."(Gonçalves Segundo, 2014:10). Dentre tal rede de sistemas à qual o autor se refere, selecionamos para nossa pesquisa o de transitividade, isto é, um sistema que observa e descreve a seleção dos processos - os verbos - e sua relação com seus participantes.

Acreditamos que, a partir da observação de tais relações lexicogramaticais, é possível evidenciar novos aspectos discursivos das relações de poder presentes nos textos, com base nos resultados observados quanto à transitividade dos enunciados, visando, com isso, compreender desde o nível lexicogramatical, as construções discursivas realizadas por crianças e jovens em seus textos, e as ideologias que permeiam tais construções.

Desse modo, o presente trabalho se propõe, de maneira mais geral, a contribuir com a ampliação dos estudos discursivos e da Linguística Cognitiva. Mais especificamente, temos por objetivo propor uma metodologia de pesquisa que nos permita compreender questões cognitivas e discursivas a partir da análise dos sistemas de transitividade em textos de autoria atribuída às crianças nos periódicos "O Tico-Tico"e "Hilf mit!", buscando compreender como as experiências de mundo são organizadas e construídas nesses discursos; além disso, buscamos observar as relações de poder que se estabelecem entre crianças e adultos e nos contextos de produção midiática desses periódicos; pretendemos ainda estabelecer uma correlação entre os conceitos de papéis sociais, da Análise Crítica do Discurso, e os tipos dos participantes, propostos pela Linguística Sistêmico-Funcional. Ressaltamos, dessa maneira, que esta tese apresenta um caráter fortemente marcado pela proposição e aplicação de uma nova metodologia de estudos discursivos.

Caracterização dos Corpora

Como já discutido anteriormente, nossos corpora de análise são constituídos por dois periódicos, "Hilf mit!"e "O Tico-Tico", que circularam respectivamente na Alemanha e no Brasil na década de 1930. Tratam-se de periódicos com características bastante distintas entre si, porém, comungam de uma mesma característica muito importante para nossa

pesquisa: ambos eram os principais veículos midiáticos voltados ao público infantil em seus respectivos países. Neles, foram selecionados textos de autoria atribuída às crianças, sendo 5 retirados do jornal alemão - que constituem nosso **corpus A** - e 10, da revista brasileira - que compõem nosso **corpus B**.

No que se refere ao periódico alemão, intitulado "Hilf mit!", sabe-se que foi um veículo de propaganda do Nazismo, publicado durante o regime totalitário da Alemanha e entregue a todos os alunos das escolas do país. As publicações contavam com textos informativos, sugestões de brincadeiras, narrativas, além de cartas enviadas pelos leitores. Segundo Kübler (2002), o jornal, publicado em Berlim, teve cerca de 3,5 milhões de exemplares impressos, sendo sua tiragem reduzida a partir de 1941, por conta da falta de papel.

Com o fim da 2ª Guerra Mundial e, consequentemente, a queda do partido Nacional Socialista, em 1945, este e outros periódicos publicados no regime de Hitler foram abolidos, abrindo espaço para a reedição de periódicos infantis extintos em 1933. Por conta disso, foram localizadas apenas quatro edições digitalizadas, disponíveis gratuitamente *online*, pelo site *Archive.org*. Sendo assim, propomo-nos aqui a analisar apenas os quatro números do jornal disponíveis para o público, datados de 1935 a 1941.

Por conta dessa política de apagamento de informações a respeito do regime nazista logo após sua queda, o pesquisador que se dedica a estudar produções midiáticas desse período se depara com a dificuldade de encontrar documentos e outros estudos em que possa embasar sua pesquisa. No entanto, são de conhecimento geral os principais mecanismos de atuação de tal governo, principalmente no que se refere à imposição e doutrinação de um intenso sentimento nacionalista para a população. Além disso, outro problema decorrente deste apagamento de informações é a pouca quantidade de textos disponíveis para análise. Desse modo, são analisados apenas cinco textos dentre as edições disponíveis - os únicos com autoria atribuídas a crianças, que são os textos listados a seguir:

Tabela 1 – Composição do corpus A

Legenda	**Título do Texto**	**Edição**	**Páginas**
H1	"Mädel am Lager"	outubro de 1935	14-15
H2	"Wir wollen mithelfen"	outubro de 1935	30-31
H3	"So sind wir"!	novembro de 1937	30-31
H4	"Ich besuche eine Ausstellung"	maio de 1938	248-250
H5	"Was wir erlebten"	dezembro de 1940	36-37

Em relação à revista “O Tico-Tico”, disponível online e digitalizada no site da Biblioteca Nacional, foi a primeira revista brasileira voltada ao público infantil. Em suas publicações, encontram-se, sobretudo, histórias em quadrinhos e narrativas de cunho moralista. De acordo com Vergueiro (2008:24):

A revista O Tico-Tico é um marco na indústria editorial brasileira, sendo

> a mais longeva publicação periódica dirigida à infância no País [...]. Foi também a primeira revista a trazer regularmente histórias em quadrinhos, em uma época em que a linguagem gráfica seqüencial começava a dar seus primeiros passos, enfrentando pressões de todos os tipos, principalmente quanto a seus méritos educacionais.

Dessa forma, "O Tico-Tico"se distingue de "Hilf mit!", sobretudo, pelo fato de não ser uma revista publicada pelo governo - visto que surgiu muito antes do Estado Novo - 1905 - e continuou a ser publicada muito depois do fim desse governo - até 1977, mas que deveria seguir os parâmetros da ordem institucional.

Visando um recorte do corpus que se enquadre no período a que nos propomos analisar, foram selecionadas edições datadas de 1938, período correspondente ao primeiro ano do Estado Novo. O corpus B é composto por textos da seção "Meu jornal", destinada à publicação de diversos tipos de textos enviados pelos leitores, como poemas, anedotas, histórias em quadrinhos, entre outros, também de autoria atribuída a crianças.

Tal seção foi publicada pela primeira vez em 1935 e teve sua última edição em 1940. Nesse período, foram localizadas diversas ocorrências dessa seção. Por conta disso, selecionamos de maneira aleatória dez[5] textos publicados em 1938, o primeiro ano de vigência do Estado Novo. Na tabela 2, apresentamos os textos selecionados.

Tabela 2 – Composição do corpus B

Legenda	**Título do Texto**	**Edição**	**Página**
T1	"Meu Jornal"	1698	20
T2	"Meu Jornal"	1699	22
T3	"Meu Jornal"	1713	18
T4	"Meu Jornal"	1714	18
T5	"Meu Jornal"	1716	18
T6	"Meu Jornal"	1720	15
T7	"Meu Jornal"	1726	20
T8	"Meu Jornal"	1727	20
T9	"Meu Jornal"	1729	20
T10	"Meu Jornal"	1733	20

Ressaltamos também que, a partir das imagens publicadas nesses veículos midiáticos, é possível observar que o público considerado infantil à época nesses dois países correspondia à idade escolar, dos sete aos dezessete anos. Desse modo, consideramos aqui “criança” indivíduos dessa faixa etária, embora saibamos que a partir da idade de 13 anos, segundo o psicólogo Steinberg (1993), já tenhamos o período da adolescência.

A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos adotados para nossa pesquisa.

[5] A seleção aleatória se jutifica pela metodologia estatística, que considera amostras aleatórias as mais confiáveis por excelência. Além disso, optamos por selecionar o dobro de textos em relação ao jornal alemão, para equiparar o número de páginas entre os dois corpora, visto que os textos de *O Tico-Tico* contavam com apenas uma página, enquanto os de *Hilf mit!* traziam geralmente duas ou três.

Procedimentos Metodológicos de Análise

Conforme descrito em nossos objetivos específicos, esta pesquisa estabelece uma proposta metodológica para estudar a organização e construção discursiva das relações de poder entre crianças e adultos em determinados contextos políticos e ideológicos. Trata-se, sobretudo, de uma tese com hipóteses multifacetadas, com perguntas a respeito do emaranhado entre discurso, contexto, poder e ideologia nas interações linguísticas e, devido a esse caráter intrincado de nossos questionamentos, faz-se necessária uma abordagem do tipo quali-quanti, que dê conta de observar, de maneira mais direta, e por isso simples, tantas questões discursivas concomitantemente, para que não nos percamos dentro de nossa própria proposta.

A respeito da abordagem quali-quanti nos estudos linguístico-discursivos, Bentes, Palumbo e Aquino indicam que

> Não se trata de proceder a uma mera contagem de ocorrências, mas sim de buscar de que modo essa contagem pode significar algo no processamento textualdiscursivo. Nesse caso, a pesquisa quantitativa, no mínimo, viria para confirmar a pesquisa qualitativa realizada. (BENTES; PALUMBO; AQUINO, 2021, p. 12)

No nosso caso, para além de confirmar a pesquisa qualitativa, a inclusão de uma metodologia quantitativa nos permite trabalhar com temas bastante complexos sem termos que lidar com essa complexidade epistêmica intrínseca a eles.

Destacamos também que, na tradição dos estudos discursivos em geral, quase sempre foi conferido maior destaque a uma abordagem qualitativa, seja de maneira exclusiva (apenas quali) ou quando se prpõe quali-quanti (muito mais quali que quanti). Por conta de nossa hipótese a respeito da possibilidade de se aferir estatisticamente as relações de poder nos discursos selecionados, optamos por dar maior ênfase à abordagem quantitativa, embora também levemos em conta algumas questões qualitativas que permeiam esses textos.

Com o intuito de viabilizar uma coleta de dados mais segura e ágil para nossa abordagem quantitativa, elaboramos, juntamente como o cientista de computação Marcos Lemes, o software "Análise de texto". Trata-se de um programa na linguagem Python, desenvolvido exclusivamente para a aplicação de estudos a respeito do Potencial de Transformação dos Participantes, nossa proposta metodológica. Esse software permite ao pesquisador a categorização dos enunciados de acordo com a proposta do Sistema de Transitividade da LSF, bem como de outras caracaterísticas dos participantes, como gênero, idade, figuras e tipos de autoridade. A partir dessas categorizações, o programa gera um banco de dados com o Potencial de Transformação dos participantes, que nos permite a aplicação de diversos testes estatísticos.

Dessa forma, após a discussão das teorias selecionadas, procedemos à transcrição dos corpora para a análise das questões de transitividade presentes nos discursos. Com base nessa transcrição, os textos foram analisados integral e exaustivamente, com o auxílio do programa "Análise de texto"(LEMES; BRITTO-COSTA, 2022), que nos permitiu a elaboração de nosso banco de dados, a partir do qual realizamos o estudo estatístico da seleção de nossa categoria de análise, isto é, o **Potencial de Transformação dos Participantes** nos discursos selecionados, de acordo com nossa proposta de escala do Potencial de Transformação, que se baseia na Linguística Sistêmico-Funcional, sobretudo nos estudos de Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010).

Nossa proposta metodológica, baseia-se na fluidez entre as classificações dos três níveis da Transitividade Nuclear - o tipo de processo, a causação e a agência, conforme indicado por Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010). Dessa forma, acreditamos ser possível considerar os tipos de participantes também estabelecidos num continuum ordenado, de modo a quantificarmos numa escala o **Potencial de Transformação dos Participantes**, isto é, o potencial que um determinado participante tem de desdobrar um processo sobre outro participante.

Thompson (2009), pesquisador da LSF, já havia proposto uma escala semelhante à nossa. No entanto, neste trabalho, os estudos de Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) nos permitiram elaborar uma escala mais detalhada e mais contínua do que a do outro autor. Como consequência disso, acreditamos que alguns testes estatísticos, pautados em variáveis contínuas, podem ser mais bem aplicados à nossa tabela e, com isso, os resultados obtidos em nossa análise podem nos apresentar mais nuances nesses padrões lexicogramaticais e discursivos, já observados por Thompson (2009).

Ressaltamos que, com o fim de aplicarmos alguns testes estatísticos, propusemos também uma quantificação para cada item de nossa escala, que variam de 1 a -1. Nesse sentido, ressaltamos que a quantificação estabelecida na escala não é o principal ponto de nossa proposta metodológica, mas sim o ordenamento estabelecido entre os participantes. Essa quantificação é, antes de tudo, uma ferramenta para aplicação de testes estatísticos.

Além da formação do banco de dados, em que coletamos um total de 3005 participantes, observamos as relações entre discurso, contexto, poder e ideologia, buscando assim, compreender o **contexto de produção midiática**, o **acesso e poder** - referente aos espaços destinados a esses textos e quem de fato exercia poder neles - e as **crenças legitimadas** nesses discursos. Por fim, passamos ao estudo das **relações de poder**, com base nos resultados obtidos a partir da análise quantitativa (Análise Exploratória, Análise de Variância e Qui-Quadrado) realizados com os dados coletados com o auxílio do programa *Análise de Texto*.

Os corpora foram, inicialmente, analisados separadamente e, em seguida, procedemos a uma investigação comparativa, buscando estabelecer um estudo quali-quanti entre as

produções discursivas em "O Tico-Tico"e "Hilf mit!", no que se refere à transitividade selecionada nesses textos, bem como as questões cognitivas e discursivas que se podem evidenciar a partir disso.

Ressaltamos também que os textos do jornal alemão "Hilf mit!"foram analisados em seu idioma original, uma vez que buscamos realizar uma análise linguística. Após a observação das características lexicogramaticais e dicursivas, traduzimos tais discursos, conforme apresentamos na exemplificação da discussão dos resultados observados na análise e em nossos anexos.

Organização do trabalho e estrutura dos capítulos

Esta tese está organizada em quatro capítulos. O primeiro deles, intitulado "Cognição e Discurso", apresenta um caráter epistemológico em que buscamos abordar não apenas teorias discursivas e cognitivas, mas também importantes definições para nossa pesquisa, a saber: Língua, Contexto, Poder e Ideologia.

O segundo capítulo aborda, inicialmente, as possíveis relações entre LSF e estudos discursivos. A discussão teórica conta também com uma pesquisa contrastiva entre a transitividade no português brasileiro e na língua alemã, o que nos permitiu estabelecer nossas categorias de análise, bem como propor a classificação de tais categorias numa escala contínua e ordenada. Ressaltamos também que essa proposta é, até o momento, pouco estudada dentro da própria LSF, por isso, não localizamos outros estudos dessa mesma perspectiva em língua alemã ou em língua portuguesa.

Desse modo, buscamos, no capítulo, a correlação dos estudos contrastivos (inglês e espanhol) de Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010), de maneira a procurar correlações entre espanhol e português / inglês e alemão[6], para, com isso, estabelecer nossa escola do Potencial de Transformação dos Participantes, categoria de análise estudada no Capítulo 4.

Em seguida, no terceiro capítulo, procedemos à descrição de nossa metodologia de pesquisa, partindo da justificativa para a aplicação de testes estatísticos em estudos linguísticos, assim como da explicação a respeito do funcionamento dos testes que realizamos em nossa análise. Por fim, detalhamos os procedimentos de coleta de dados, com explicações a respeito do funcionamento de nosso programa "Análise de Texto", de nossas categorias de análise e da organização de nosso banco de dados.

Por fim, no quarto e último capítulo, apresentamos nossa análise linguístico-discursiva, bem como os resultados obtidos em nossos testes estatísticos, com gráficos e tabelas, para,

[6] O trabalho de Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2002) se volta às línguas espanhola e inglesa, enquanto nossa pesquisa, às línguas portuguesa e alemã.

então, procedermos a uma análise qualitativa de tais resultados, com vistas às discussões teóricas dos três primeiros capítulos deste trabalho.

O trabalho se encerra com nossas conclusões, em que retomamos nossos objetivos, procedimentos metodológicos e suporte teórico, bem como sintetizamos nossos principais resultados. Além disso, apresentamos, nos anexos, a trascrição dos corpora de análise e as traduções dos textos alemães.

Capítulo 1

Cognição e Discurso

Este capítulo se volta à discussão dos conceitos de diferentes vertentes da Linguística Cognitiva, buscando, com isso, situar nosso trabalho em termos de abordagem teórica. Desse modo, iniciamos com uma breve apresentação de alguns conceitos do filósofo alemão do século XIX, Wilhelm von Humboldt, que foi uma importante fonte para pesquisadores brasileiros da Linguística Sociocognitiva - à qual este trabalho mais se aproxima. Em seguida, trazemos as discussões de Taylor (2002) no que se refere aos diferentes tipos de linguísticas cognitivas e suas principais características.

Então, passamos à terceira e última seção do capítulo, voltada à discussão mais detalhada das principais concepções da Linguística Sociocognitiva, sobretudo, no que se refere à sua diferenciação em relação a outras vertentes cognitivistas - de maneira a justificar nossa escolha epistemológica -, bem como as definições que adotamos de quatro importantes conceitos: **língua, contexto, poder e ideologia**. Para isso, tomamos como base os preceitos de autores como Bentes e Morato (2021), Morato e Koch (2003), Morato (1996, 2016), Marcuschi (1999, 2002, 2005, 2007), Fairclough (2013) e van Dijk (2006)[1].

1.1 Estudos Linguísticos de Humboldt a seus Desdobramentos Atuais

Wilhelm von Humboldt, filósofo do século XIX, dedicou seus últimos quinze anos de estudos às Línguas e à Linguagem. Seus conceitos influenciaram diversos linguistas - como é o caso do americano gerativista Noam Chomsky e do soviético Mikhail Bakhtin -, apesar de não ter seu devido reconhecimento nas pesquisas mais recentes de nossa área, sobretudo, no Brasil, sendo referenciado em algumas poucas vertentes teóricas, como é o caso da Linguística Sociocognitiva e da Historiografia Linguística. Isso se deve a muitos

[1] Apesar de Fairclough e van Dijk não serem autores da Linguística Sociocognitiva, adotamos para este trabalho alguns de seus conceitos sobre poder e ideologia.

fatores, entre eles o difícil acesso ao alemão, idioma pouco traduzido do original para o português, em comparação ao francês e ao inglês, por exemplo.

Em seus escritos, o autor define língua como a principal característica de uma nação, uma vez que possibilita o entendimento entre seu povo e apresenta o verdadeiro caráter de determinadas sociedades e Estados. Com isso, o filósofo propõe que qualquer estudo de características nacionais - sejam eles da História, da Sociologia, da Antropologia, entre outras áreas - não podem prescindir da atenção às questões da língua própria dos grupos de seus objetos de estudo. O filósofo observa que a língua é também uma expressão da individualidade de seus falantes, colocando-a, assim, no limite entre representação do pensamento coletivo de uma nação e manifestação da subjetividade de seus indivíduos:

> A língua é também um instrumento mais propício para se apreender o caráter, um meio entre o fato e a idéia, e tendo sido ela formada por princípios gerais e vagamente percebidos como tais, e também composta em sua maior parte de um repertório já disponível, ela fornece não apenas recursos para o cotejo de várias nações, mas também uma pista para a verificação da influência de uma sobre a outra. (HUMBOLDT, 2006 [1807], p.5).

Humboldt (2006 [1807]) critica, a partir dessa proposta, uma noção mais mecânica e estrutural da língua, que a observa como um sistema de signos externamente ordenado aos grupos sociais nos quais se desenvolvem e alheia aos indivíduos que com ela se comunicam e se expressam. Embora tal proposta de observação linguística não esteja de todo equivocada, sua limitação à estrutura externa da língua, não dá conta de seu caráter coletivo e subjetivo. Urge à linguagem, segundo o autor, a evocação de sua dupla natureza objetiva e subjetiva. Nesse sentido, o filósofo apresenta uma equivalência entre os conceitos de objetividade e subjetividade, que se diferenciam apenas para a apreensão de suas ações, isto é, somente na reflexão a respeito de objetificações e de subjetificações pode-se instaurar uma dicotomia entre ambos os termos, de modo que, na linguagem concreta enquanto uso, essas duas se ligam a ponto de se tornarem uma unidade.

Para Milani (2000, 2007), estudioso brasileiro da Historiografia Linguística, é importante compreender Humboldt em seu próprio período histórico, visto que seus estudos são bastante influenciados por perspectivas como o Iluminismo - colocando o homem como centro do Universo -, o Classicismo e Romantismo - que, na então Prússia, ocorreram concomitantemente -, o Racionalismo de Kant e o Nacionalismo pós Revolução Francesa. Com isso, podemos observar uma explicação historicamente situada para seu olhar a respeito da linguagem. Se, por um lado, essas correntes apontavam para uma preocupação maior com o indivíduo e suas questões internas - próprias do ser humano -, por outro, elas também se voltavam para uma representação coletiva do homem em seus grupos sociais.

A língua, de acordo com Milani, é o elo que liga o indivíduo à sociedade, ao ambiente e ao contexto em que vive. Apesar de uma nação compartilhar um sistema linguístico, a

língua é também individual, pois cada falante é único em suas ideias. É por isso que, como afirma o autor, para Humboldt a língua é "nacionalmente individual"(MILANI, 2007, pg. 4), uma vez que os indivíduos são parte do todo, isto é, em suas subjetividades constroem e refletem o pensamento social. Assim, ao passo que os indivíduos expressam seu espírito e seu pensamento pela língua, eles constroem, em conjunto, a língua e o pensamento social de sua época, de maneira coletiva e individual. Segundo o autor, "o indivíduo é levado a conhecer o mundo da maneira como sua língua materna o descreve; uma vez conhecedor desse mundo, passa a agir nele."(MILANI, 2007, p. 6)

Desse modo, o conceito humboldtiano de língua é localizado, segundo Milani (2007), no chamado amálgama da atividade discursiva individual de cada membro de uma comunidade, formando-se assim um grupo social ou uma nação. E cada indivíduo se faz valer desse amálgama para realizar suas próprias criações. Com isso ao mesmo tempo em que a língua é socialmente estabelecida e oferece ferramentas para novas criações, ela também é constituída coletivamente.

Numa outra perspectiva, é possível observar influências da definição humboldtiana de língua com o conceito de sociointeracionismo[2], isto é, a proposta de que a língua se organiza nas ações intersubjetivas que ocorrem entre os falantes em sociedade. Entendemos que a ideia de se aproximar objetividade de subjetividade na linguagem é muito semelhante à noção de negociação no processo de construção de interações e da língua. Humboldt (2007 [1807], pg. 13) define a língua como um produto[3] originado ao longo do tempo nos embates entre os indivíduos e seu meio:

> (...) produto surgido do modo não intencional através da influência livre e espontânea da natureza sobre milhões de seres humanos, através de vários séculos e em grandes partes da terra, mas também como massa colossal, impenetrável, misteriosa, sendo ela mesma ânimo [subjetividade] e mundo [objetividade].

E por se organizar nessa relação entre ânimo e mundo, o signo linguístico não pode ser uma mera imagem daquilo que representa, pois a concepção da palavra "nuvem", por exemplo, é estabelecida de modo diferente para cada indivíduo. Com isso, "nuvem"não expressa uma ideia concreta de algo existente no mundo, mas traduz as experiências subjetivas de cada falante a respeito de suas concepções sobre o mesmo termo. Essas experiências são, então, compartilhadas no mundo, de modo a se fixar o signo "nuvem"como um referente comum a todos. Objetividade e subjetividade, percepção e representação de mundo se entrelaçam de tal maneira no processo da linguagem, que um signo nunca terá um sinônimo perfeito, nem na própria língua, nem numa outra, assim como também

[2] Abordamos essa relação com o Sociointeracionismo mais adiante, na seção 1.3.

[3] Destacamos que, nos estudos do sociointeracionismo, a língua é vista como um **processo**, pois é negociada a cada lance da interação, e não como um **produto**, como propõe Humboldt.

representará diferentes conceitos de um indivíduo para o outro, porém, sem comprometer o caráter comunicativo da linguagem.

Essas concepções iniciais levaram-nos a observar que, sobretudo no contexto nacional, os estudos da Linguística Cognitiva - de que tratamos a seguir - muito se basearam nos preceitos de Humboldt (2007 [1807]).

1.2 Linguística Cognitiva

O termo cognição vem sendo amplamente usado em diversas áreas do conhecimento, tais como Antropologia, Arqueologia, Psicologia, Neurologia, Filosofia, Ciência Computacional e, é também, na Linguística. A chamada "virada cognitiva"revela o crescente interesse de pesquisadores em estudos da mente e seu funcionamento, assumindo como foco a mente humana. Dentre essas diversas áreas científicas que se voltam à cognição, a Linguística é um de seus espaços de referência, pois, para que um indivíduo possa adquirir e falar uma língua em seu cotidiano, há a ocorrência de diversos processos cognitivos, conforme explica Taylor (2002, p. 5):

> Antes de tudo, a base cognitiva da língua é bastante óbvia. Uma língua é algo que as pessoas têm que aprender; o conhecimento deve ser adquirido, principalmente na infância; o conhecimento adquirido deve residir na mente de seus usuários e deve ser invocado para qualquer ato de uso linguístico.[4]

Entendemos que todos os estudos de Linguística preocupados em explicar o funcionamento da mente humana podem ser localizados como cognitivos. No entanto, devem ser observadas as diferenças fundamentais entre as teorias cognitivas de Linguística, sobretudo, no que se refere a seus métodos de pesquisa que podem ser separados em dois vieses, como aponta Taylor (2002).

O primeiro modo de se estudar a língua se baseia no que já é sabido sobre a mente humana - a partir de outras áreas da ciência - para investigar como as línguas se organizam e o que há de cognitivo entre elas. Já o segundo modo, propõe-se a estudar a organização das línguas, buscando, com isso, fundar uma teoria sobre o funcionamento da mente humana. Este último método de pesquisa pode ser observado, sobretudo, na Linguística Gerativa, cujas investigações se voltam ao estudo de estruturas linguísticas de modo a provar a existência de uma Gramática Universal. As demais vertentes cognitivas linguísticas se enquadram no primeiro tipo de metodologia de pesquisa, pois partem de estudos empíricos,

[4] Tradução nossa. No original: “for a start, the cognitive basis of language is rather obvious. A language is something that people have to know; the knowledge has to be acquired, mostly in early childhood; the knowledge acquired has to go to reside on the minds of its users and has to got to be invoked in any act of language use”.

como a Psicologia do Desenvolvimento Humano, por exemplo, para buscar explicações aos mais diversos fenômenos linguísticos.

Tendo como base essa diferenciação metodológica fundamental entre as vertentes linguísticas que se preocupam com o funcionamento da mente humana, Taylor (2002) propõe a distinção entre o conceito de linguísticas cognitivas (com letras minúsculas) - correspondente a todos os campos da Linguística que assumem o caráter cognitivo da língua - e as Linguísticas Cognitivas (LC) - teorias que se baseiam em outras pesquisas sobre a mente humana para compreender o funcionamento das línguas.

Com isso, podemos dizer que nosso trabalho volta-se às Linguísticas Cognitivas, isto é, a teorias que abordam a relação entre língua e cognição, de modo a compreender qual é o lugar e o papel da língua na mente humana, assumindo, para isso, que ela é uma parte da cognição. Nesse sentido, tomamos aqui como principal fundamento a ideia de que "[...] será mais perspicaz estudar a linguagem à luz do que se sabe sobre a mente, seja por experimentação, introspecção ou até mesmo observação de senso-comum". (TAYLOR, 2002, p. 8). [5]

Ressaltamos ainda que mesmo as Linguísticas Cognitivas não se constituem em um consenso geral a respeito dos principais conceitos e pressupostos teóricos. Mesmo assim, optamos por não escolher uma única vertente para nosso estudo, fazendo-nos valer ora de uma noção, ora de outra, para explicar os diversos fenômenos linguísticos que encontramos no presente trabalho. Há sim, um fio condutor baseado na linha da Linguística Sociocognitiva brasileira, cujos principais representantes são Marcuschi (1999, 2002, 2005, 2007), Bentes e Morato (2021), Morato e Koch (2003), Morato (1996, 2016), no entanto, destacamos algumas noções de outros autores, como é o caso das concepções de poder e ideologia de diferente linha teórica, discutidos por Fairclough (2013) e por van Dijk (2006) - autores da ACD -, que são fundamentais para a compreensão de algumas questões presentes nos discursos analisados.

1.3 Linguística Sociocognitiva no Brasil

A Cognição, de acordo com Morato (2016), instancia-se no uso da língua, bem como no contexto das práticas sóciointeracionais. Por conta disso, ela envolve diversos elementos, dentre eles, "um papel crucial na negociação, na construção e no reconhecimento de um conhecimento e de foco comum, na compartilha de intenções [...], na diversidade de expectativas e das marcas de atenção conjunta, além de um imprescindível interesse subjetivo pela interação."(MORATO, 2016, s.p.)

Com base nisso, podemos entender que, nos estudos brasileiros a respeito de Linguís-

[5] Tradução nossa. No original: "[...] it will be insightful to study language in light of what is known about the mind, whether this be from experimentation, introspection, or even common-sense observation"

tica Cognitiva, esta se situa junto aos conceitos de Interação e Discurso, regidos pela ideia de negociação e organização dos processos de significação. Por isso, fala-se, em âmbito nacional, de uma Linguística Sociocognitiva, visto que, segundo Bentes e Morato (2021), é nas práticas sociais que esses recursos linguisticodiscursivos negociam o contexto, as relações, e os valores sociais.

No entanto, como nos lembra Taylor (2002) - as LCs possuem divergências teóricas, que muitas vezes são discutidas de modo um tanto vago. Tendo em vista essa problemática, Morato e Koch (2003) - ambas estudiosas da vertente **Sociocognitiva** - propõem a identificação das eventuais barreiras conceituais que surgem entre as perspectivas cognitivistas da Linguística.

Como ponto de partida de discussão, as autoras identificam o fato de que os estudos de cognição ainda não responderam perguntas relativamente antigas e, ao contrário disso, tornaram-se bastante complexos e avançados, carecendo de mais respostas. Por conta disso, muitos conceitos discutidos na LC aparentam estar em consonância, mas partem de pressupostos epistemológicos muito distintos.

Porém, para se estabelecer a compatibilidade e o distanciamento entre os domínios teóricos, as estudiosas entendem ser necessário observar como outros autores abordam algumas definições. Dada a necessidade de se discutir esses pormenores conceituais - mas sem o objetivo de contemplarmos tudo o que o problema suscita -, apresentamos, nos tópicos seguintes desta seção, quatro importantes conceitos das Linguística Cognitiva e Análise Crítica do Discurso a serem utilizados nas análises de nossos corpora -**língua**, **contexto**, **poder** e **ideologia** -, a fim de melhor delimitarmos nossa posição quanto a eles.

1.3.1 Língua: referenciação, construção e interação

Antes de definirmos nosso conceito de língua, entendemos ser importante explicitarmos aqui a diferenciação proposta por Marcuschi (2007) entre **linguagem** e **língua**. O autor compreende a primeira como a capacidade humana de constituir o ser humano como um ser histórico, social e com competências cognitivas bastante desenvolvidas, de modo a nos conferir a habilidade de criarmos representações simbólicas - isto é, dotadas de significado - do mundo e de nossos pensamentos; ela é, desse modo, uma das formas de cognição. Já a língua - para o autor -, não é um sistema simbólico fechado, como proposto por estudiosos estruturalistas do começo do século XX, mas sim, um sistema estruturante, cuja função é apropriar a linguagem numa forma social, cultural e historicamente contextualizada. Em suma, **linguagem** é uma capacidade cognitiva humana e **língua** é o sistema criador de significados pelo qual seres dotados de linguagem constroem e negociam sua experiência de mundo.

É importante lembrarmos que essa diferenciação não parecia ser importante para Humboldt, seja por conta da língua materna do estudioso - que não realiza tal especificação -, ou pelo fato de, àquela época, não haver uma necessidade teórica de tal distinção. Por conta disso, assumimos, a partir de agora, as definições propostas por Marcuschi (2007) ao nos referirmos aos termos língua e linguagem.

Dada tal diferenciação, passamos à definição do conceito de língua adotado para este trabalho a partir de três axiomas, em que se destaca que a língua é: 1- um **processo de referenciação**, 2- **construtora** do pensamento e do conhecimento; e 3-**sociointeracional**. A seguir, apresentamos esses três axiomas de maneira mais detalhada, com base nos estudos dos autores indicados, entre outros.

1.3.1.1 A Língua como elemento do processo de referenciação

Em primeiro lugar, é importante estabelecermos que, ao contrário do que propunha Humboldt, a língua, para nós, não é considerada um produto, mas sim um **processo**. Entender a língua como produto é concebê-la como um objeto acabado, ao passo que tomá-la como processo permite compreendê-la como uma atividade em decurso, em constante transformação. Dessa forma, o signo linguístico não é o resultado de um produto arbitrário e ontológico composto por um significante e um significado, mas sim uma construção socialmente negociada a partir das interações discursivas e, por isso, passível de transformações.

Outro problema da concepção de língua como produto reside no fato de que a relação significante-significado implica a ideia de língua como representação do mundo. No entanto, o mundo, tal qual o concebemos, só pode ser apreendido pelo discurso. Nesse caso, antes de representar o mundo, a língua é o que dá forma a ele.

Esta é uma das questões problematizadas por Morato e Koch (2003) no que se refere aos conceitos pouco discutidos entre os estudiosos da L.C.. Segundo as autoras, observa-se a predominância de um modelo ideacional do signo linguístico, que compreende a linguagem como uma representação do pensamento. Tal perspectiva leva ao chamado **paradoxo do extralinguístico**, pois como poderia a linguagem construir significado, se ela é apenas uma representação daquilo que é cognitivo? Essa discussão apresenta-se a seguir:

> O problema do "extralingüístico" nos leva em direção à existência de um social, um contexto, um uso, uma cognição à margem da linguagem. Se a linguagem é apenas uma das formas possíveis de significação, como conciliar essa idéia com o fato de que é linguagem também o que contribui para a construção de significações extralingüísticas, propriedades tanto do sistema lingüístico quanto de outros sistemas de signos e operações simbólicas? Como reagir ao fato de que mesmo um (meta)discurso sobre a significação não lingüística (como o das Ciências Cognitivas) depende inteiramente da linguagem e dos efeitos de sentido que provoca? Em

> suma, o que é a significação, se a linguagem existe e o faz apenas mediante as experiências significativas de vida em sociedade? Se cognição é uma forma de (ser) conhecimento, dependente dos processos de significação, linguagem é, por suas propriedades formais e discursivas, não apenas uma outra forma, mas a própria possibilidade de conhecimento, a "atividade significante e reflexiva por excelência", segundo um postulado típico das correntes enunciativas, que dá forma ao processo de apreensão do real, constituindo-o e sendo constituída por ele. (MORATO; KOCH, 2003, p. 88)

Lembramos que Volochinov (2017 [1929]) já compreendia o caráter dialético do discurso como algo que, ao mesmo tempo, reflete e refrata o objeto. Trazendo a metáfora de língua como lente, proposta pelo estudioso, podemos retomá-la a partir da perspectiva mais recente da Linguística Sociocognitiva, de maneira a atualizá-la. Sabe-se que tudo o que é visto por trás de uma lente são, na verdade, feixes de luz e não o próprio objeto em si. Desse modo, a língua, enquanto lente, não reflete e nem refrata o mundo propriamente dito, mas sim, a luz sob o ponto de vista de quem vê ou, no caso, interage.

Nesse sentido, localizamos em Marcuschi (2007) a questão da construção do conhecimento humano, que, segundo ele, é criado por processos de significação associados à percepção da cultura, história e sociedade em que os falantes estão inseridos. O autor, assim, considera que a língua não corresponde a uma mera representação ou exteriorização do pensamento, mas sim a um importante elemento do processo de **referenciação** a ele, de modo a também participar de sua apreensão e construção no processo de enunciação. Ele afirma:

> A *representação referencial é aqui tomada como uma entidade mental* que, quando usada para exteriorizar algum tipo de intenção, consciente ou não, geraria a *significação* como *conhecimento exteriorizado*. Este conceito estaria sob a influência do meio-ambiente, da percepção, da cultura e da ação social. Aqui entra o papel da cultura e da experiência. [Grifo do autor] (MARCUSCHI, 2007, p. 39).

A partir dessa ideia, o autor apresenta-nos seu conceito de **referenciação** como um processo mental que, ao ser exteriorizado, constrói **significação**. Daí a ideia de que a atividade linguística é também representação, mas não apenas isso: ela também faz parte do processo referencial.

1.3.1.2 Língua em uso - um processo sociointeracional

Do primeiro axioma - referente ao caráter processual e referencial da língua - resulta o terceiro, relativo a seu atributo sociointeracional, visto que a atividade linguística, tal como a definimos, só é possível a partir da interação social entre os falantes. É na interação que se negociam as possibilidades de apreensão do mundo e do conhecimento, é também na interação que se estabelecem os significados da referenciação, pois a interação é justamente a atividade processual da língua.

Em relação a isso, ressaltamos aqui as observações de Marcuschi a respeito da língua como uma atividade cognitiva sociointeracional, pois considera que essas construções mentais de significação são negociadas nas interações entre os indivíduos - seres sociais e históricos, como ele mesmo lembra. Assim, o pensamento referenciado pela língua - isto é, as significações construídas e apreendidadas pela atividade discursiva -, é socialmente estabelecido e, sobretudo, negociado. Ele afirma:

> Como lembrado, a linguagem é uma atividade constitutiva e não uma forma de representar a realidade; mais que um **retrato**, a língua é um **trato** da realidade. Mais que um portador de sentido, a língua seria um guia de sentidos[...] É na interação social que **emergem** as significações. [Grifo do autor] (MARCUSCHI, 2002, p. 50).

Seguindo uma linha muito semelhante, Clark (2006), estudioso cognitivista, considera a influência que um dado ambiente simbólico pode exercer sobre o plano cognitivo, de modo a ativar outras representações subjetivas dos indivíduos. Por conta disso, o autor acaba também situando a língua numa relação indissociável entre processos cognitivos e as questões sociopolíticas próprias do ambiente linguístico em questão.

Essas discussões também nos remetem às concepções de Humboldt (2006 [1807]) a respeito da localização da língua na tensão entre a subjetividade do indivíduo e a objetividade do coletivo em que se insere - o chamado amálgama ao qual Milani se refere - e que a língua é, de certa forma, responsável pelo ambiente onde é utilizada. Tendo em vista a discussão aqui estabelecida, podemos dizer que a aparente contradição do caráter "nacionalmente individual"da língua se desfaz frente aos estudos mais atuais da Linguística Sociocognitiva, pois reconhecemos a atividade cognitiva (interna) dos indivíduos como construtora da percepção de mundo (externa) a partir da interação com o grupo social em que vivem, ao mesmo tempo que a experenciação corpórea do mundo constitui, por meio de estímulos, a atividade interna cognitiva.

Parece-nos que, ao tratarmos de língua, deparamo-nos com um objeto multifacetado, no qual, cada uma de suas facetas - a biológica, a social, a histórica, a cultural - encontra-se numa relação dialética: ela reflete e refrata, é constitutiva e estruturante, contínua e descontínua, interna e externa, social e individual, estrutural e performática. E a língua, em todos os seus aspectos, é concretizada no **discurso**.[6]

1.3.1.3 Discurso como construtor do pensamento e do conhecimento

Da noção de língua como referenciação, e de seu caráter sociointeracional, segue-se a ideia de que ela também constrói nosso pensamento e permite a apreensão do conhecimento. Esse axioma está intimamente relacionado às discussões a respeito da função reguladora da

[6] O conceito de discurso é entendido neste trabalho conforme a concepção de Charaudeau e Maingueneau(2012), segundo a qual, o discurso é a língua em uso nas interações.

linguagem, abordada por Morato (1996), de acordo com a qual, a linguagem é responsável pela organização de nosso pensamento e, a partir dela nas interações linguísticas, também negociamos nossa percepção de mundo. Essa noção é de extrema importância para nosso trabalho, uma vez que possibilita um olhar para a língua preocupado com a maneira que os discursos, ao mesmo tempo, organizam e constroem a percepção dos indivíduos a respeito do contexto histórico, social e político em que estão inseridos.

Tal concepção constituidora da língua também é indicada por outros autores, como é o caso de Clark (2006), que propõe uma aproximação entre os estudos de linguagem e os de cognição. De acordo com ele, "[...]nos últimos anos, começaram a surgir ligações entre temas básicos em cognição corporificada e situada e novas formas de compreender a aprendizagem, a evolução e o papel cognitivo da língua."[7] Nesses novos intuitos de aproximação entre a ciência da cognição e os estudos linguísticos, o autor busca observar a língua como um **cimbramento** [8].

Nessa metáfora, a língua seria uma estrutura provisória utilizada para sedimentar o alicerce da mente e, dada sua função temporária na construção do pensamento, o termo atribui a ambos - língua e pensamento - um caráter processual no desenvolvimento gradativo da mente humana. Com isso, o autor indica a ideia de que a língua influencia o pensamento, pois ela sustenta a concretização dos processos cognitivos. Mas esse papel da língua não é desempenhado apenas em termos estruturais da construção de tais processos: Clark (2006) também propõe que a língua ativa recursos de representação do pensamento, ou seja, que ela não é uma estrutura representativa dos processos da mente, mas sim uma ferramenta que permite à mente humana criar representações simbólicas. O plano representativo pertence não à língua, mas sim ao pensamento; a língua funciona como um alicerce provisório para a sedimentação de tais representações.

Retomando os conceitos humboldtianos, podemos compreender que, apesar de a noção de língua aqui adotada afastar-se em alguns pontos da proposta do filósofo europeu, uma vez que definimos a atividade linguística como um processo de significação abstrato, que orienta e organiza nosso pensamento, outras aproximações podem ser realizadas, pois, assim como Humboldt (2006 [1807]), assumimos a existência de duas dimensões da atividade linguístico-cognitiva: uma **interna** - biológica, psicológica, relacionada ao pensamento - e outra **externa** - estabelecimento de significados, interação e contexto. Porém, enquanto para o filósofo alemão, sua preocupação entre a parte **interna** e **externa** da língua se dá apenas no plano social, da tensão entre a **subjetividade dos indivíduos e a objetividade do mundo**, para nós, a questão assume também um caráter fisiológico.

[7] Tradução nossa. No original: "[...]in recent years suggestive links have begun to emerge between basic themes in embodied and situated cognition and new ways of understanding the learning, evolution and cognitive role of language"

[8] Em inglês "scaffolding", estrutura de madeira ou de metal provisória utilizada para escorar o alicerce enquanto o cimento ainda não está devidamente seco.

A questão do discurso como um processo sociocognitivo e interacional nos leva também à segunda problemática entre as diferentes perspectivas teóricas das Linguísticas Cognitivas: o **contexto**, cujas definições são apresentadas no tópico a seguir.

1.3.2 Contexto: produção de sentido e corporificação

Assim como nossa concepção de língua, a noção de contexto que adotamos aqui também se funda numa perspectiva sociocognitiva e interacionista. Isso significa dizer que, para nós, o contexto não é simplesmente o ambiente em que a atividade linguística ocorre, mas sim algo que se constrói junto dela. A respeito disso, tomamos como ponto de partida a definição proposta por Kerbrat-Orecchioni (1996, p. 41), que afirma:

> Contexto não é uma coleção de 'fatos' materiais ou sociais [...] mas um número de esquemas cognitivos acerca do que é relevante para a interação a cada ponto no tempo [...] Esses parâmetros contextuais emergentes referem fatos do conhecimento que devem ser traduzidos das disposições cognitivas 'invisíveis' dos participantes para bases normalmente acessíveis nas quais se conduzirá a interação.

A noção apresentada pela autora altera a concepção de contexto como um cenário externo em que a atividade linguística ocorre. Para ela, são justamente os **parâmetros contextuais** que **conduzem** a interação linguística. Essa ideia coloca o contexto como construtor - ou, ao menos, um importante elemento influenciador do enunciado.

Por outro lado, Aquino (1997) compreende que os participantes da interação discursiva também são responsáveis pela construção e organização do contexto em que interagem. Tal construção, na concepção da autora, se dá pelo jogo interacional, "num jogo público, numa atividade cooperativa"(AQUINO, 1997, p. 66), de maneira que o contexto não se constitui como algo pré-definido antes da interação ocorrer.

Além disso, essa noção também contempla a ideia de que o contexto pode se modificar ao longo das interações sociais, sendo influenciado não apenas pelo discurso, mas, sobretudo, pela postura e posição social dos participantes envolvidos em seu processo de significação. Por conta disso, a autora entende

> (...) a significação como um processo que se constrói durante a interação e de acordo com os participantes, não ocorrendo de uma forma fixa, mas ajustando-se conforme o contexto situacional, incidindo sobre as atitudes adotadas pelos interlocutores, levando-se em conta, inclusive, sua posição social. (AQUINO, 1997, p. 71)

Em vista do exposto, buscamos em Marcuschi a noção de **contexto** como uma **construção sociocognitiva** que se estabelece nas interações discursivas e cognitivas da língua, uma vez que, para o autor, língua, cognição e sociedade encontram-se entrelaçadas, de maneira que não pode existir uma sem as demais. O autor então propõe:

> A diferença essencial entre a postura do relativismo lingüístico e a postura sociocognitiva é a maneira como se opera com a experiência. Para o relativismo, a experiência cultural se tornaria uma espécie de **currículo da língua** (integrado), ao passo que, no meu caso a **experiência é um guia para fins de produção de sentido** e não um aspecto que com o tempo passaria a fazer parte das propriedades imanentes à língua. (MARCUSCHI, 1999, p. 8 [grifo do autor]).

O relativismo ao qual se refere o autor é justamente a perspectiva Humboldtiana discutida no início deste capítulo. Assim, Marcuschi (1999) propõe um avanço em relação às teorias do estudioso alemão do século XIX. Se Humboldt já percebia a integração entre contexto e língua, Marcuschi (1999) segue adiante ao compreender que o contexto é vivenciado junto da língua, por isso, é construído por ela; eles não apenas estão integrados, como também se constituem **mutuamente** e são passíveis de mudança, pois a história pode ser revisitada pela língua, assim como a língua se modifica de acordo com o contexto.

O conceito de **produção de sentido**, ao qual o autor se refere na citação anterior, diz respeito à união de dois processos da atividade discursiva: o processo de textualização - isto é, de enunciação - e o processo de compreensão - relativo à recepção do enunciado. Dessa forma, Marcuschi (1999) entende que o analista do discurso deve atentar a ambos os processos para compreender a produção de sentido. Essa proposta se pauta, sobretudo, na ideia de que o sentido se constrói no jogo interacional, isto é, de que o sentido não é previamente dado, mas negociado entre os processos de textualização e compreensão. Disso decorre que o contexto apreendido, além de ser socialmente negociado nas interações linguísticas, é também mutável, pois a cada interação o contexto pode ser renegociado.

Se tomarmos nossos corpora de análise como exemplo, podemos observar, num primeiro momento, dois contextos diferentes a partir de duas produções de sentido distintas: na primeira, temos um processo de textualização que promove ideologias nacionalistas num momento de recepção textual em que seu processo de compreensão permitiu a adesão das ideias propostas por parte dos leitores contemporâneos dos periódicos. Na segunda situação, temos o mesmo processo de textualização, porém, com um outro processo de compreensão, ocorrendo no momento presente, no qual se assume uma postura crítica e analítica das mesmas idéias. Sendo assim, o contexto construído na interação entre revista e leitores é diferente do contexto construído na interação entre revista e pesquisadores, pois a negociação de sentidos que se estabelece em cada um deles é diferente.

Uma das justificativas elencadas por Marcuschi (1999) para sua proposta se funda na ideia de que a compreensão humana se estabelece no contexto a partir da experenciação física e psíquica dos indivíduos, rompendo com a ideia cartesiana de que mente e corpo são separados. Para Marcuschi (1999), a compreensão de algo não é apenas uma atividade mental, mas também é uma **experiência corpórea do contexto**.

Entendemos, então, que o contexto se dá no nível da experimentação da interação

social e é constituído a partir dos processos de significação, em que uma experiência corporificada de contexto é negociada na interação entre o processo de textualização e o processo de compreensão.

Lindblom (2015), cientista cognitivista sueca, define corporificação como as experiências vividas por um corpo no processo sociointeracional. Para melhor compreendermos sua conceitualização, é necessário que façamos antes um breve parêntese a respeito de questões neurofisiológicas que respaldam suas noções.

Aires (2018) observa que os impulsos nervosos recebidos pelo cérebro humano são captados por receptores presentes em células de todo o nosso corpo: o sabor pelas papilas gustativas, a luz pelos olhos, temperatura e texturas pela pele, o som pelas orelhas e os odores pelas narinas. Todos esses estímulos presentes no ambiente geram impulsos nervosos que são interpretados pela mente. Assim, as sensações sentidas são uma construção mental dos estímulos captados do ambiente pelo nosso corpo. É por isso que Lindblom (2015) também aborda a importância de se desconsiderar a ideia de que o corpo está separado da mente. Tudo o que a mente produz e interpreta se deve às experiências corpóreas, assim como a mente faz o corpo agir no mundo.

A estudiosa observa também que compreender a mente como um sistema eletrônico do corpo e responsável por seu comando é um grande equívoco pois, em organismos mais complexos, como os animais, a grande maioria dos impulsos nervosos não se dá por uma simples condução elétrica, mas sim por mediadores químicos - presentes em todo o nosso organismo - que geram tais impulsos. Conforme a autora, a metáfora química para a atividade neurológica permite pensarmos na união "cérebro + corpo"(LINDLOM, 2015, p. 10), pois a mente deixa de ser uma central de processamento interno de informação elétrica e passa a ser um sistema responsável pela interpretação de estímulo e produção de sentidos em consonância com os demais sistemas do organismo que agem a ela coordenados.

Em se tratando de linguagem como competência cognitiva da mente humana, podemos dizer que o discurso experenciado pelo corpo dos indivíduos, seja por via auditiva - no caso da língua oral - ou por via visual - no caso da leitura e das línguas de sinais -, gera estímulos que são interpretados pela mente, a qual, por sua vez, se faz valer das estruturas da língua para consolidar pensamentos abstratos - por ela interpretados - e também para negociar significados por meio da interação. Dessa forma, o nosso corpo e a nossa mente, em conjunto, participam do jogo interacional, de maneira a captarem estímulos do ambiente e a gerarem estímulos ao ambiente dos nossos interactantes. A respeito disso, a autora afirma:

> Mais especificamente, cognição corporificada inclui a pessoa que representa com o corpo, todos os tipos de ações físicas e sociais, assim como realiza significado através de ações. A mente e o self humanos são relacionais por natureza. Eles se desenvolvem por meio de interações sociais (...) Assim, a representação da mente e do self sociais é um ato social e,

> a fim de direcionar a si mesmo, é necessário considerar como os outros agirão e reagirão em resposta às suas próprias ações, nas quais as esferas socioculturais funcionam como cimbramento para níveis superiores de conhecimento. Isso significa que os ambientes físico, material, social e cultural são partes de um sistema cognitivo estendido. [9] (LINDBLOM, 2015, p. 13)

Com base nos preceitos de Lindblom (2015) e Marcuschi (1999), entendemos que o contexto é o ambiente - num sentido amplo - corporificado no jogo interacional. Dessa forma, o que diferencia o ambiente como cenário do ambiente como contexto são os corpos que nele agem e interagem por meio da língua em uso e da cognição.

Lindblom (2015) observa também que o corpo e a cultura - e também o ambiente, o contexto, a história, etc. - interagem em diversas relações e não apenas de modo unidirecional, isto é, um exerce influência sobre o outro. A respeito disso, a autora afirma: "(...) a 'cultura' reforça a 'biologia' assim como a 'biologia' reforça a 'cultura', o que significa que a divisão entre 'cultura' e 'biologia' é uma abstração artificial, pois os seres humanos são 'biologicamente culturais', como afirma Rogofl[10] [2003] "[11] (LINDBLOM, 2015, p. 10-11).

Por fim, levando-se em consideração que a produção de sentido deve ser entendida tanto pelo momento da produção textual, quanto pela compreensão dos sentidos e que esta mesma compreensão é construída socialmente com base na experenciação corpórea e subjetiva dos indivíduos, podemos dizer que a significação não é estável, mas sim algo que se transforma de um contexto ou de uma experenciação interacional para outra.

Tendo em vista as discussões apresentadas neste tópico e no anterior, propomos que, do ponto de vista da Linguística Sóciocognitiva, a relação entre discurso e contexto se dá de maneira biderecional, isto é, um participa da construção do outro, nos processos cognitivos e interecionais das relações humanas, conforme apresentamos no diagrama a seguir da Figura 1.

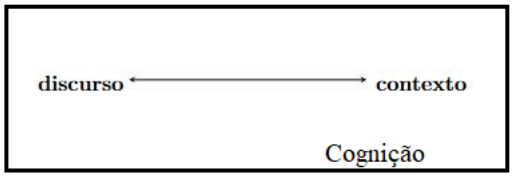
Com isso, podemos observar que o contexto e o discurso se constroem mutuamente num processo sociocognitivo de significação, numa relação de retroalimentação. Assim, a dimensão corporificada da cognição dos indivíduos depende também das experiências

[9] Tradução nossa. No original: More specifically, embodied cognition includes the person that enacts the body, all kinds of physical and social actions, as well as meaning accomplished through actions. The human mind and self are relational by their nature. They develop through the emergence of social interactions (...) Thus, the enactment of the social mind and self is a social act, and in order to direct yourself, you have to consider how others will act and react in response to your own actions, in which the socio-cultural spheres function as scaffolds for higher level cognition. This means, that the physical, material, social, and cultural environments are parts of an extended cognitive system."

[10] Rogoff, B. **The Cultural Nature of Human Development**. Oxford University Press, New York, 2003.

[11] Tradução nossa. No original:" (...) 'culture' reinforces 'biology' as much as 'biology' reinforces 'culture', wich means that the divide between 'culture' and 'biology' is an artificial abstraction, because humans are 'biologically cultural' as Rogoff claims".

Figura 1 – Relação entre discurso e contexto



Fonte: Britto-Costa (2022)

sociais por eles vividas e negociadas a partir do uso da língua em determinados contextos situacionais.

Retomando os conceitos de Aquino (1997), para quem o contexto depende, dentre outros fatores, das relações e posições sociais entre os participantes, emerge aqui a discussão a respeito das relações de poder presentes no jogo interacional. Por conta disso, entendemos também ser de extrema importância nos aprofundarmos nessa questão no próximo tópico deste capítulo, buscando compreender como o poder participa da construção do discurso e do contexto nas experiências sociocognitivas dos participantes de uma dada interação.

1.3.3 Poder: Controle e Acesso

Ao se falar em estudo das relações de poder no discurso é comum que se busque o respaldo da Análise Crítica do Discurso (ACD), linha de pesquisa preocupada com questões sociais como abordagem para o estudo discursivo. Conforme nos lembra Fairclough (2013), o discurso, sob a perspectiva da ACD, é o lugar em que o poder é exercido e encenado.

Van Dijk (2006) localiza a ACD como uma área de estudos discursivos voltada para a questão da dominação, isto é, do abuso de poder nos discursos. Sendo assim, importa para nós agora assumirmos a perspectiva da ACD muito mais por conta de sua abordagem voltada às relações de poder, do que a própria conceitualização de discurso e língua que essa vertente segue. A respeito disso, o autor afirma: "A ACD enfoca, mais especificamente, os modos como as estruturas do discurso produzem, confirmam, legitimam, reproduzem ou desafiam as relações de poder e de dominação na sociedade."(VAN DIJK, 2008, p. 115)

Van Dijk demonstra grande preocupação com a questão cognitiva da língua, no entanto, em diversos pontos, sua conceitualização dos chamados modelos mentais se apresenta de maneira diferente da perspectiva por nós selecionada. O principal deles diz respeito ao fato de que sua noção não abrange a questão da cognição corporificada, de maneira a considerar a mente sob a perspectiva da metáfora eletrônica, em que o cérebro seria um processador de informações e gerador de impulsos nervosos para o resto do corpo, deixando de lado a importância da experenciação corpórea para a recepção dos estímulos

do ambiente e produção de novos sentidos.

Por conta disso, tomamos neste trabalho as noções de van Dijk (2006) e de Fairclough (2013), entre outros autores, como base norteadora para os estudos das relações de poder, porém, ao invés de assumirmos as noções cognitivas de modelo mental defendidas por van Dijk (2006), buscamos, na medida do possível, observar essas questões também à luz de uma perspectiva sociocognitiva interacionista. Sendo assim, propomos-nos, neste trabalho, a adotarmos uma abordagem discursiva crítica, de maneira a nos voltarmos às relações de poder entre crianças e adultos legitimadas e/ou desafiadas nos discursos selecionados, porém, levando em consideração que também esses textos participaram da construção coletiva e social da apreensão do próprio contexto corporificado, ao mesmo tempo que o reproduziram.

De volta às questões de relação de poder no discurso, emerge a noção de **controle**, termo bastante importante para sua conceitualização. Segundo van Dijk (2006, p. 117) "os grupos possuem (maior ou menor) poder se forem capazes de exercer (maior ou menor) controle sobre os atos e as mentes dos (membros de) outros grupos". Dessa maneira, para que o grupo dominante possa exercer seu controle, como aponta o autor, ele deverá deter recursos sociais que lhe garantam esse poder, tais como raça, força, status e até mesmo veículos midiáticos. Dessa forma, o **acesso** a esses recursos aparece como outro fator igualmente importante para o estabelecimento das relações no discurso.

Dado que este trabalho se volta ao discurso infantil presente em jornais destinados a esse mesmo público, surge-nos, mais especificamente, a questão do acesso ao discurso midiático. E quando nos referimos a acesso, não estamos tratando do acesso à leitura - ou acesso ao processo de compreensão -, mas sim ao acesso de poder falar ou, como é o caso, de escrever e publicar - isto é, o acesso ao processo de textualização. Como afirma Azevedo, a sociedade é dominada por "quem têm acesso garantido aos espaços discursivos da mídia. O que é dito e o que é escrito reproduz crenças, constrói e legitima ideologias"(AZEVEDO, 2003, p. 7).

Desse modo, é importante lembrarmos que, sob a perspectiva da ACD, o discurso da mídia de massas cumpre, sobretudo, a função de legitimar as relações de poder e dominação das instituições da elite, pois seu acesso é negociado entre elas e a imprensa (AZEVEDO, 2003). Com isso, o que se observa é um sistema de retroalimentação entre o poder político-econômico e o poder midiático, de maneira a conservar o controle e acesso; trata-se, portanto, de um círculo vicioso de manutenção de poder.

No entanto, o discurso midiático apresenta uma outra importante característica em termos de acesso. Segundo Fairclough (2013), o poder de quem exerce o controle pode estar dentro - isto é, mais aparente - ou por trás - mais oculto - do discurso. No caso da imprensa, o poder que se estabelece é do segundo tipo, pois não é possível afirmar de maneira assertiva quem, de fato, possui o acesso aos discursos. Há o jornalista, o

conteudista, o revisor, o editor e, em contextos de políticas ditatoriais, a censura. Além disso, o conteúdo veiculado serve aos interesses das elites institucionais e buscam legitimar seu poder e seu controle.

É por isso que, para o autor, o discurso midiático é composto por várias vozes e disso decorre a ocultação das instâncias de poder que nele, de fato, são exercidas e legitimadas. Ao se trabalhar com esse objeto de estudo, é importante que o pesquisador tenha sempre em mente a seguinte pergunta: "Quem realmente está exercendo poder nesse artigo?"(FAIRCLOUGH, 2013, p. 42).

Para este trabalho, que se propõe a estudar textos de autoria atribuída a crianças e publicados em periódicos, não vem ao caso discutir a autoria dos discursos dos corpora ou se as crianças tiveram ou não acesso ao processo de textualização do discurso midiático, mas sim o suporte que os veiculam. Além disso, o fato de as crianças terem um espaço nas revistas é notável, pois atribui a elas acesso a um veículo de poder, mas a questão que surge para nossa pesquisa é: quais relações de poder entre criança e adulto podiam ser veiculadas nesses espaços, ainda mais sob a assinatura das próprias crianças? E que espaços são esses?

Nesse sentido, Marcuschi (2005) observa que, além do acesso ao discurso midiático, o acesso aos gêneros discursivos também é um fator importante na manutenção e/ou disputa de poder. Conforme o autor, "Seguramente, os gêneros mais poderosos são produzidos pelas autoridades instituídas e não pelos líderes emergentes de movimentos contestadores (MARCUSCHI, 2005, p. 32).

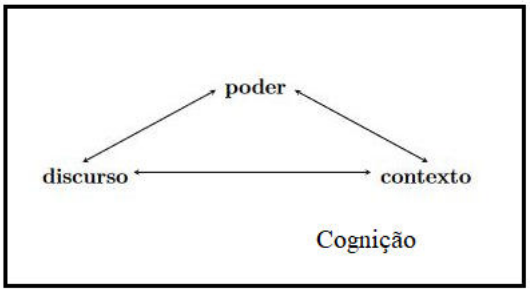
A título de exemplificação, podemos observar que uma sentença judicial só poderá ser assinada por um magistrado, caso contrário, não terá nenhuma validade. Tal validação decorre justamente da posição de poder ocupada pelo juiz, desembargador ou ministro da justiça. Porém, uma lista de compras pode ser escrita por qualquer indivíduo minimamente alfabetizado. Surge então a questão dos diferentes tipos de controle que ambos os gêneros podem exercer na vida de uma pessoa. Uma lista de compras serve apenas de guia numa ida ao supermercado e pode muito bem ser ignorada - exercendo pouco controle sobre a vida de seu destinatário; já a sentença judicial tem o poder de julgar alguém como culpado ou inocente de um crime ou decidir a guarda de uma criança, por exemplo - apresentando um controle muito maior sobre a vida dos indivíduos.

No discurso midiático isso não é diferente. Melo (1999) observa que o gênero "carta do leitor"possui um espaço de pouco prestígio nos jornais e revistas em que são veiculados, ao passo que as notícias, entrevistas e reportagens, conforme apontado por Azevedo (2003), possuem maior destaque e, em geral, tendem a legitimar o poder exercido pelas elites institucionais. Desse modo, é de extrema importância que observemos em nossas análises quais são os gêneros destinados às crianças, como abordaremos mais detidamente em nosso capítulo de análises.

Com isso, podemos dizer que o acesso e o poder de se exercer controle pelo discurso participam ativamente da construção do contexto social em que esses discursos são veiculados, de maneira a influenciar a forma como percebemos, experenciamos e significamos esse contexto. Ao mesmo tempo, o modo como esse contexto se organiza e é negociado também legitima determinado poder em detrimento de outro.

Buscando, então, conciliar a noção de poder à perspectiva sociocognitiva adotada nesta pesquisa, entendemos que o acesso ao discurso é socialmente negociado dentro de cada contexto e dentro de cada discurso, de maneira que a bidirecionalidade entre língua e contexto também se estende ao poder, conforme apresentamos na imagem a seguir:

Figura 2 – Relação entre discurso, contexto e poder



Fonte: Britto-Costa (2022)

1.3.3.1 Patriarcado como instância de poder

Em se tratando de poder, é imprescindível discutirmos em nosso trabalho uma das principais instâncias de controle sobre as crianças, o patriarcado. Nesse sistema de poder, segundo Drivet (2016, p. 43), as crianças se tornaram "objeto de controle do adulto", um corpo a ser moldado. Com isso, as crianças são colocadas num lugar de subordinação aos adultos.

Já na Grécia Antiga, o patriarcado emergiu como modelo de sociedade e, nesse contexto, o termo "paidós- utilizado como sinônimo de "criança"para o português - cria uma polissemia entre "criança", "filho"e "escravo"e, de acordo com Drivet (2016), era empregado para designar a relação de um filho com seu pai[12].

Levando em conta nossa perspectiva sociocognitivista, podemos afirmar que a negociação para se estabelecer um único termo para essas três palavras é bastante significativa, pois demonstra que, nesse contexto, a relação entre um filho e seu pai seria semelhante a de um escravo com seu senhor e que tal relação poderia ser generalizada para todas as

[12] A respeito desse termo, o autor afirma: "Distingue-se da palavra téknon, que, derivada de um verbo que significa dar à luz, parir, engendrar, sublinha, sobretudo, o vínculo filial com a mãe. Enquanto téknon é uma categoria doméstica, paidós, desde o seu início, abrange o âmbito político."(DRIVET, 2016, p. 42)

crianças no âmbito público. Observamos aqui um interessante exemplo de como a língua constrói o contexto patriarcal e legitima o (abuso de) poder sobre a criança, ao mesmo tempo que esse ambiente corporificado organizou nas interações a língua (polissemia entre criança, filho e escravo) e as relações de poder entre criança e adulto, assim como a relação de subordinação das crianças legitimou a organização e a experenciação de um contexto e de um discurso patriarcal que perduram até os dias atuais.

Também a etimologia do termo "família"merece ser destacada: "(...) derivada de *famulus* [latim], se acha estreitamente vinculada à idéia de escravidão, e em que mesmo os filhos são apenas os membros livres do vasto corpo, inteiramente subordinado ao patriarca, os *liberi*"(HOLANDA, 1995, p. 80). De acordo com o autor, os poderes do pai - o "pátria- eram praticamente ilimitados, garantindo a essa figura familiar o acesso a diversas formas de controle.

Desse modo, podemos observar que, desde a Antiguidade Clássica, tanto grega quanto latina, as relações de poder do patriarcado implicam uma idéia de servidão e subordinação dos membros da família em relação ao pai. Na mitologia bíblica - que também organiza nossa cultura até hoje - não foi diferente, conforme aponta Drivet:

> No que diz respeito a nossa tradição de maior sucesso, a Bíblia não é um livro que mostra amor exemplar, respeito ou compreensão particular pelas crianças. “O Sacrifício de Isaque” (Gênesis, 22. 1-19), a famosa passagem que narra o momento em que Deus põe à prova a Abraão exigindo o sacrifício de seu único filho (é verdade que sem a sua consumação), ensina que o corpo da criança pertence ao pai, ou, em todo caso, ao Senhor; numa palavra: ao Pater. (DRIVET, 2016, p. 44)

Como podemos observar, o patriarcado como estrutura de poder vem há muitos anos legitimando o controle e subordinação das crianças em relação à figura do pai, não apenas no âmbito familiar, como também no espaço público. Por conta disso, entendemos que, para nosso trabalho, a questão da autoridade se mostra muito significativa, tendo em vista que o poder patriarcal exercido sobre a criança pode ocorrer em diversos espaços, como o doméstico, o escolar, o militar e o político, por exemplo.

Para que esses modelos de poder tenham perdurado por tanto tempo, foi necessária a sua reprodução a partir da reprodução de uma ideologia patriarcal que validasse o discurso, o contexto e o poder do "pater familias". Por conta disso, encerramos nosso capítulo com um último tópico, no qual apresentamos nosso conceito de ideologia, também fortemente fundamentado na proposta da ACD.

1.3.4 Ideologia: sistema de crenças

Van Dijk (2006) define ideologia como **sistema de crenças** criadas e utilizadas por grupos sociais que, por serem adquiridas e transmitidas, carecem de uma abordagem

analítica de caráter discursivo e interdisciplinar. Além disso, o autor também propõe uma visão mais generalizada a respeito das ideologias, ao marcar que não são necessariamente uma ferramenta de dominação social e política, mas sim uma característica presente em todos os grupos sociais, independentemente do caráter mais ou menos autoritário de suas ações na sociedade.

Inicialmente, o autor menciona algumas das características fundamentais da concepção de ideologia por ele adotada, as quais ordenamos e enumeramos a seguir:

1. É um conjunto de crenças.
2. Não é necessariamente negativa, pois está presente em todos os grupos sociais.
3. É necessariamente compartilhada - não se pode ter uma ideologia pessoal, ela é socialmente construída e negociada.
4. É aprendida e utilizada em práticas sociais - isto é, estabelece-se socialmente a partir das ações dos indivíduos em seus grupos.
5. Representa a identidade dos grupos que delas compartilham.
6. Tende a se polarizar entre os grupos "nós"(endogrupo) e "eles"(exogrupo).
7. Baseia-se em normas e valores, assume um caráter avaliativo ao decidirem quem será excluído (eles) e quem será incluído (nós).
8. Apresenta um caráter geral e abstrato, para que possa se adequar às crenças pessoais de cada indivíduo.

No entanto, o autor relaciona a ideologia ao conceito de modelo mental, isto é, de representações cognitivas do mundo real. Como adotamos aqui o posicionamento da Linguística Sociocognitiva, segundo a qual o "mundo real"não pode ser percebido senão pelo discurso, assumimos também que a realidade é construída e negociada socialmente, e não meramente representada a partir de operações de processamentos mentais, conforme propõe van Dijk (2006).

A respeito disso, Marcuschi afirma:

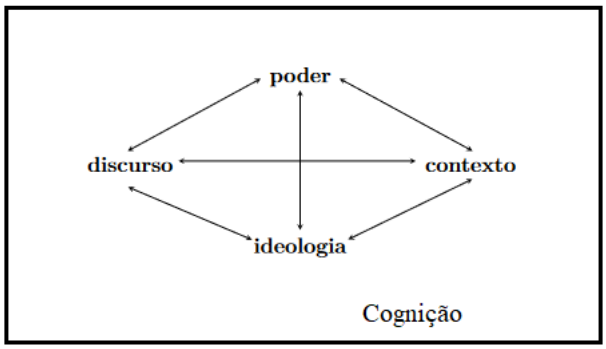
> (...) pode-se dizer que para pelo menos uma parte de nossas assertivas valem mais as **crenças comuns** como fator de coesão do que **fatos comuns**. Em consequência, em muitos casos, a verdade é uma construção baseada mais em crenças do que em evidências. Em certo sentido, pode-se dizer que a empiria inspira e as crenças decidem."[GRIFO DO AUTOR] (MARCUSCHI, 2002, p. 46)

Com isso, podemos dizer que a experiência corpórea da interação, isto é, do contexto, também influencia na construção dos sistemas de crença das ideologias, mas são as crenças que, ao final da vivência, influenciarão na percepção desse contexto.

Seguindo essa proposta, entendemos que um discurso em si não é a própria ideologia, mas ambos se constroem mutuamente. Nesse sentido, entendemos que a ideologia, assim como o contexto, e o poder, estabelece-se socialmente - por meio das interações corporificadas - e participa do processo semiogênico do discurso. Dessa forma, a ideologia não é apenas um mecanismo de processamento da realidade, ela também constrói percepções da própria realidade.

Assim, se adicionarmos o elemento ideologia ao diagrama anterior da figura **??**, é possível estabelecermos a seguinte relação de construção entre os conceitos de língua, contexto, poder e ideologia:

Figura 3 – Elementos Constitutivos do Discurso



Fonte: Britto-Costa (2022)

Destacamos que os elementos constitutivos do discurso encontram-se inseridos nos estudos cognitivos. Dessa forma, interessa-nos no presente trabalho, em termos de cognição, a abordagem desses quatro elementos, de maneira que, as questões de cognição observadas em nossa análise qualitativa, restringem-se ao estudo desses mesmos elementos em nossos corpora.

Com base nas discussões realizadas neste capítulo, passamos à correlação entre os estudos da Linguística Sociocognitiva à Linguística Sistêmico Funcional, em que definimos, de maneira detalhada, cada um dos tipos de participantes, a partir dos quais propomos a escala do Potencial de Transformação dos Participantes, que nos servem, mais adiante, como categoria de análise fundamental para esta pesquisa.

Capítulo 2

Discurso e Transitividade

Neste capítulo, realizamos uma discussão a respeito das relações entre os estudos da Linguística Cognitiva (LC) e da Linguística Sistêmico Funcional (LSF). Em seguida, passamos à descrição do Sistema de Transitividade, proposto pela LSF, mais precisamente dos três níveis da Transitividade Nuclear: Causação, Agência e Tipos de Processo - sendo que, com base neste último nível, localiza-se nossa principal categoria de análise, o Potencial de Transformação Participantes. Posteriormente, elaboramos uma proposta teoricometodológica de classificação ordenal e contínua dos itens lexicogramaticais levantados em nossa discussão teórica, os quais aplicamos no capítulo de análise.

2.1 Linguística Cognitiva e Linguística Sistêmico-Funcional: um diálogo possível

Entre as Linguísticas Cognitivas, encontramos em Langacker (2008) estudos voltados à Gramática Cognitiva, em que o autor trata da importância de se estudar a língua pelo seu caráter significativo, uma vez que os elementos gramaticais são, por si só, dotados de significado, assim como a gramática é estabelecida por esses mesmos processos de significação. Ele entende que a gramática

> é, portanto, um aspecto essencial do aparato conceitual através do qual apreendemos e engajamos o mundo. E, ao invés de ser um sistema cognitivo distinto e autocontido, a gramática não é apenas parte integrante da cognição, mas também a chave para entendê-la [1]. (LANGACKER, 2008, pg. 4)

Nesse sentido, o autor atribui grande importância à descrição conceitual semântica para a investigação de construções mentais da língua, de tal modo que a Gramática

[1] Tradução nossa. No original: "It is thus an essential aspect of the conceptual apparatus through which we apprehend and engage the world. And instead of being a distinct and self-contained cognitive system, grammar is not only an integral part of cognition but also a key to understanding it."

Cognitiva passa a se pautar na ideia de que a gramática é naturalmente simbólica, isto é, se preocupa com a relação entre o significado e a forma, a estrutura. Para Langacker (2008), importa compreender de que modo ocorre a combinação desses elementos e como ela possibilita não apenas a interação linguística entre os falantes, mas também a construção mental de seu mundo externo e interno.

O estudo da gramática a partir da proposta da LC propõe que as categorias gramaticais não devam ser compreendidas de modo estanque, mas sim de maneira gradual. Essa compreensão fluida da gramática não inviabiliza a realização de uma análise linguística: ela, na verdade, possibilita uma investigação mais situada dos elementos gramaticais em seu contexto de uso.

É justamente na proposta de língua e gramática como processos de significação que se localiza a principal, porém não a única, zona de intersecção entre a LC e a LSF. De acordo com Gonçalves-Segundo (2015), ambas consideram o significado contextualizado como elemento central para a descrição linguística, tanto de suas estruturas quanto de seus usos. E por levarem em conta os processos de significação, também compreendem a existência de uma fluidez entre as categorias linguísticas:

> Trata-se de uma convergência possível, na medida em que tanto cognitivistas quanto sistemicistas assumem o significado como aspecto central da linguagem e o tomam como elemento-chave para a descrição do sistema — visto como uma rede — e do uso — concebido como contextualizado em termos ecossociais. (GONÇALVES-SEGUNDO, 2015, p.95)

O autor ressalta, no entanto, que os estudos da LSF não se voltam para questões cognitivas, mas sim para análise discursiva, considerando o texto como um evento socio-semiótico contextualizado de modo cultural e situacional. Já a LC, conforme foi discutido no primeiro Capítulo, propõe-se a observar as capacidades pré-conceituais e conceituais humanas. Dessa forma, o estudioso considera que a correlação da LC à LSF permite um olhar complementar às pesquisas discursivas.

Sendo assim, apesar dessas divergências conceituais apontadas entre ambas as áreas, é possível afirmarmos que a LSF oferece ferramentas de análise linguística bastante pertinentes para investigações voltadas a uma concepção de língua contextualmente situada, construída e organizada; assim como a LC traz explicações a respeito de como se dá essa construção e organização do contexto e da realidade do mundo a partir das interações linguísticas. Trata-se, portanto, de duas propostas teoricometodológicas que se complementam.

A LSF, segundo Halliday (2009), é uma teoria que faz parte da linguística geral. O termo "geral", empregado pelo autor, fundamenta-se na ideia de que a LSF estuda vários sistemas linguísticos distintos, de maneira a permitir também a realização de pesquisas contrastivas entre duas ou mais línguas, como a que propomos para este trabalho.

É importante ressaltarmos que a LSF não se compromete a estudar absolutamente todas as estruturas e características de cada língua, mas sim a observar o funcionamento de algumas questões linguísticas de maneira contextualizada.

A questão do significado como um dos principais eixos da língua, assim como ocorre nos estudos da LC, é abordada por Halliday a partir de duas noções: a dos sistemas **semióticos** - isto é, os portadores de significado - e a dos **semiológicos**, os criadores de significado. A título de exemplificação, o autor compara os sistemas de sinalização de trânsito ao sistema de uma língua natural. No primeiro caso, apesar de haver uma relação semiótica entre os sinais, não há a possibilidade de criação de novos significados, ao passo que as línguas naturais possuem inúmeras possibilidades de novas criações de significado em aberto, daí seu caráter semiogênico, além de semiótico. Ele afirma: "Em outras palavras, uma língua inclui tanto o potencial de significar quanto o ato de significação, que traz o potencial para a vida. [2]"(HALLIDAY, 2009, pg. 60)

Assim como situa a significação como chave central para se estudar suas características, o autor também compreende que o funcionamento da língua ocorre de modo contextual e corporificado, uma vez que a materialidade dos sistemas linguísticos se dá por meio do corpo, seja pelo aparelho fonador - que dá forma à voz - , pelo aparelho motor - que dá forma aos gestos e, sobretudo, às línguas de sinais -, e pelo sistema nervoso central - no qual ocorre o desenvolvimento das competências linguísticas. Mas, para que seja possível criar formas a partir da instrumentalização do corpo, a língua antes precisa de significado, o qual organizará as experiências de mundo, de modo a transformar os sons, os gestos e os sinais em formas de interação com o ambiente e com os demais falantes. Nesse sentido, Halliday (2009) afirma:

> Sistemas semióticos, é claro, têm suas próprias maneiras materiais de existência: a língua é ativada em contextos sociais, pelo corpo humano e pelo cérebro, na forma de ondas sonoras que viajam pelo ar. Do mesmo modo, sistemas de matéria têm suas formas de ser como significado. Significado precisa de matéria para se realizar - mas matéria precisa de significado para se organizar. Significado na língua é a rede mais complexa de significado que conhecemos.[3]"(HALLIDAY, 2009, pg. 61)

Desse modo, no intuito de investigar o funcionamento dos processos de significação, Halliday (2004) propõe a existência de 5 dimensões da língua. São elas: **estrutura** (de ordem sintagmática), **sistema** (de ordem paradigmática), **estratificação** (relativa à realização), **metafunção** e **instanciação**. A primeira dimensão, a estrutura, diz respeito

[2] Tradução nossa. No original: "In other words, language includes both the potential to mean and the act of meaning which brings that potential to life."

[3] Tradução nossa. No original: "Semiotic systems, of course, have their material mode of being: language is activated in social contexts, by the human body and brain, in the form of sound waves travelling through the air. Likewise systems of matter have their mode of being as meaning. Meaning needs matter to realize it – but matter needs meaning to organize it. Meaning in language is the most complex web of meaning that we know of"

ao aspecto composicional da língua, isto é, suas categorias mais formais, como fonemas, morfemas e sentenças, por exemplo. Já a dimensão do sistema se refere aos padrões possíveis de serem selecionados para a dimensão estutural. Nesse sentido, diz-se que a primeira dimensão é mais complexa e a segunda, mais delicada.

A terceira dimensão, a estratificação, está relacionada aos diferentes níveis da realização em que a língua é corporificada - semântica > lexicogramática > fonologia > fonética. A respeito disso, é importante ressaltarmos que, para a LSF, questões de ordem gramatical estão intricadas às questões semânticas, por isso são estudadas em conjunto, como nível lexicogramatical. A dimensão metafuncional, por sua vez, trata do modo como a língua é organizada, de maneira a construir a realidade vivenciada nas interações sociais, gerenciando significados e dando sentido às experiências no plano discursivo da língua. Em geral, os padrões de uma metafunção podem ser observados a partir do nível lexicogramatical de uma realização.

A instanciação, por fim, é a dimensão responsável pela aplicação do sistema da língua em um texto. Nas palavras de Halliday (2004): "O **sistema** de uma língua é 'instanciado' na forma de **texto**"[4] (p. 26) [Grifo do autor].

Desse modo, podemos dizer que as cinco dimensões são apenas diferentes pontos de vista para a investigação de um objeto complexo e multifacetado como a língua.

De fato, a respeito da relação entre instanciação e lexicogramática, Halliday (2009) propõe que a observação de tal nível da realização da língua traz à luz a questão da complexidade das interações discursivas. Isso ocorre porque, segundo a perspectiva da LSF, a língua é responsável tanto pela construção de uma realidade do mundo, quanto de categorias organizadoras dessa mesma realidade. O autor aponta, nesse sentido, para o complexo lexicogramatical como espaço de configuração de determinados padrões que atribuem significado às nossas experiências. Em suas palavras:

> Podemos pensar no trabalho do estudioso da lexicogramática como o de administrar a complexidade da existência humana; mais especificamente, a complexidade de nossa experiência e a complexidade de nossas relações sociais. Ambos os aspectos da condição humana tornaram-se muito mais complicados do que a vida da espécie humana; esta tem sido a força motriz na evolução do cérebro, que é simultânea com a evolução da linguagem - a linguagem e o cérebro têm, de fato, co-evoluído, como facetas de um único processo. [5] (HALLIDAY, 2009, pg. 74).

Com isso, podemos dizer que a perspectiva da LSF para o estudo de elementos

[4] Tradução nossa. No original: "The **system** of a language is 'instantiated' in the form of **text**"

[5] Tradução nossa. No original: "We can think of the job of the lexicogrammar as that of managing the complexity of human existence; more specifically, the complexity of our experience and the complexity of our social relationships. Both these aspects of the human condition have become vastly more complicated over the life of the human species; this has been the driving force in the evolution of the brain, which is simultaneous with the evolution of language - language and brain have in fact been co-evolving, as facets of a single process"

lexicogramaticais também abarca uma noção corporificada de língua e cognição, visto que, para Halliday, a linguagem - e com ela a lexicogramática - acompanhou o processo evolutivo de nossa espécie ao longo das esperiências sociais por ela vivida.

Não apenas as características lexicogramaticais das línguas perpetuaram-se coletiva e cognitivamente até hoje. Thompson (2009) também observa que maneiras de se representar pessoas, instituições e até mesmo situações influenciam a maneira como as apreendemos. Em um estudo a respeito das formas de representação das rainhas Elizabeth I, da Inglaterra, e Mary, da Escócia, em textos de historiografia, o autor observou que a seleção de elementos lexicogramaticais utilizados para a primeira corroborava a representação de uma mulher forte e decidida frente a um mundo majoritariamente masculino, ao passo que as escolhas lexicogramaticais para a rainha escocesa apontavam para uma figura mais passiva.

Os resultados obtidos neste estudo se mostram bastante significativos para o autor, pois "[...] Eles refletem uma visão das rainhas e dos eventos que foram transmitidos ao longo dos anos, tornando-se esta cada vez mais a versão culturalmente ratificada [...].[6]"(THOMPSON, 2009, p. 29). Isso indica que a maneira como se representa até hoje as duas rainhas tem origem numa tradição de discursos anteriores, baseados em uma seleção lexicogramatical que participa da nossa experienciação cognitiva a respeito desses eventos.

Dada nossa posição de que discurso, poder, ideologia e contexto influenciam-se mutuamente, conforme indicamos no Capítulo 1, é importante levantarmos aqui uma reflexão num sentido oposto da realizada por Thompson (2009), porém, complementar a ela: A representação das figuras das duas rainhas influenciam até hoje nossas crenças ideológicas, nossa percepção do contexto sociohistórico e as relações de poder construídas por cada uma, nesse sentido, seria interessante pensarmos também em que contexto sócio-histórico, em quais crenças ideológicas e que tipo de relações de poder construídos por cada uma rainhas culminaram nas escolhas discursivas para representação de Elizabeth I e Mary que perduram até hoje. Esse questionamento poderia ser formulado se tomarmos como base o esquema proposto na figura **??**, visando realizar um estudo mais complexo a respeito das questões cognitivas e interacionais que envolvem esse assunto.

A respeito da seleção lexicogramatical como indicativo da representação de papéis sociais, Thompson (2009) observa que alguns modelos de transitividade são bastante recorrentes nas maneiras de se representar um grupo social em determinados contextos. Nesse sentido, o estudo do autor voltou-se à coleta dos tipos de processos e participantes[7] com que as rainhas foram representadas, como categoria de análise das características lexicogramaticais. Dessa maneira, o estudioso compreende ser possível observar padrões de transitividade nos textos e indica que tais padrões podem ser estudados para se explorar

[6] Tradução nossa. No original: "(...) They reflect a view of the Queens, and the events which have been handed down over the years, becoming increasingly the culturally ratified version (...)"

[7] Na próxima seção, discutimos mais detidamente as categorias de transivitidade da lexicogramática, segundo a LSF.

crenças ideológicas construídas nesses discursos.

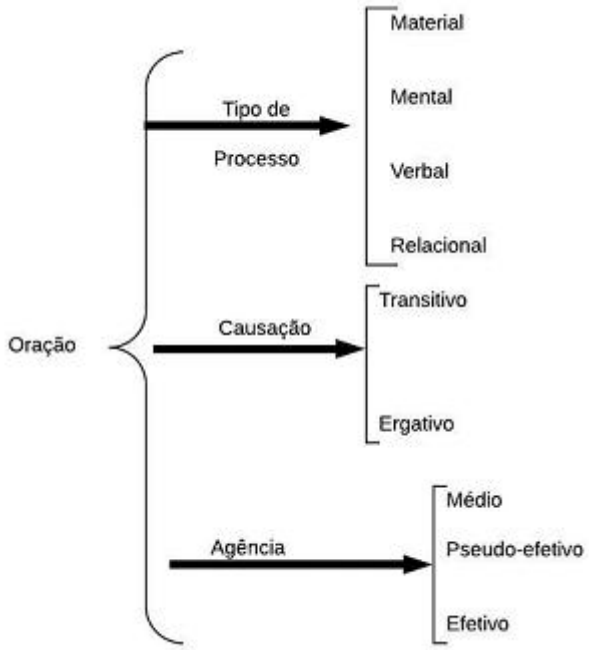
Nessa direção, procedemos, a seguir, ao estudo da Transitividade Nuclear em ocorrências de língua portuguesa e alemã - um dentre os diversos elementos lexicogramaticais - , de modo a estabelecer e explicar o funcionamento desses padrões a que Thompson (2009) se refere e que correspondem à nossa categoria de análise, utilizada para a investigação da instanciação desses elementos de caráter sistemático sobre questões discursivas, sobretudo, as relações de poder entre crianças e adultos em nossos corpora.

2.2 Transitividade Nuclear

Na obra "Systemic Functional Grammar of Spanish", Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) elaboram um detalhado estudo contrastivo entre inglês e espanhol. Tal estudo é utilizado por muitos autores, entre eles Gonçalves-Segundo (2015) como um apoio para a compreensão dos conceitos da LSF no português brasileiro, traçando um paralelo entre os dois idiomas latinos - português e espanhol. Neste trabalho, atentaremos às descrições realizadas a respeito do sistema de **Transitividade Nuclear**, isto é, dos recursos que tratam da relação e da interação entre os participantes selecionados pelos processos.

Lavid, Arús e Zamorano-Manseilla (2010) relatam que, na literatura da LSF, os estudos de transitividade nuclear tendem a ser subdividos em dois sistemas: os tipos de processos - sempre relacionados às classes de participantes por eles determinadas - e o sistema de agência - responsável pela escolha entre um processo médio e um efetivo, como discutimos mais adiante. No entanto, esses estudiosos entendem ser imprescindível o tratamento de mais um subsistema da transitividade: a causação - que pode ser dividida em processos transitivos e processos ergativos. Estes três subsistemas devem, então, ser estudados em conjunto, conforme exemplificado na figura a seguir:

Figura 4 – Sistemas da Transistividade Nuclear



Fonte: Lavid, Arús, Zamorano-Manseilla (2010, p. 88)

Na figura 4, as chaves representam a conjunção **"e"** e os colchetes a conjunção **"ou"**. Isso significa dizer que toda sentença possui tipo de processo **e** causação **e** agência. Porém, os tipos de processo, por sua vez, são **ou** material, **ou** mental, **ou** verbal, **ou** relacional. Assim, se os processos são divididos entre os tipos **material**, **mental**, **verbal** e **relacional**; a agência em **transitivo** e **ergativo**; bem como a causação em **médio**, **pseudo-efetivo** e **efetivo**, eles devem ser classificados como "processo material transitivo médio", ou "processo material transitivo pseudo-efetivo", ou "processo material transitivo efetivo", e assim por diante.

Acreditamos que a associação dos três sistemas da transitividade nuclear nos possibilite uma classificação mais apurada das sentenças e dos participantes envolvidos em nossos corpora. Na sequência, discutimos cada sistema da transitividade nuclear, partindo da agência, passando para a causação e, por fim, relacionando-os todos ao nos determos nos tipos de processo.

2.2.1 Agência

O sistema de agência comporta três categorias distintas: a média, a efetiva e uma intermediária, a pseudo-efetiva. Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) entendem que a grande diferença entre os processos médios e os efetivos se baseia na relação do verbo com seus participantes: no primeiro, há apenas um participante que sempre ocupará o papel de

Meio do processo - nunca Agente; já os processos efetivos apresentam dois participantes distintos, dentre os quais um será o Agente do verbo e o outro, seu Meio.

Assim como ocorre em todos os três sistemas da trasitividade nuclear, a agência não possui uma classificação estanque; ela se dá a partir da relação entre os verbos e os participantes, daí talvez a ideia de processo, pois se trata, antes de tudo, de uma construção processual e mutável. Não é possível, portanto, elaborarmos uma extensa lista de verbos que serão sempre médios, sempre efetivos ou sempre pseudo-efetivos. Ao tratarmos de transitividade, temos uma questão tanto semântica e interacional quanto lexicogramatical. É por isso que, para estudarmos os sistemas de causação, de agência e de tipos de processos, devemos sempre nos focar na relação verbo-participante.

A respeito dos participantes do sistema de agência, destacamos inicialmente o **Meio**, que se apresenta como o mais nuclear por excelência, pois deve constar de todos os processos. Ele é o participante "pelo qual o processo é atualizado e sem o qual não haveria processo algum"[8] (HALLIDAY; MATTHIESSEN 2004, p. 288). O termo "Meio"se refere justamente à ideia de um possibilitador do processo, isto é, o meio pelo qual o processo acontece ou se torna viável. A seguir, apresentamos três exemplos, em língua portuguesa, da relação entre o Meio com o processo:

(1)	Eu	dormi	até tarde ontem
	Meio	Processo Médio	Circunstância

(2)	Eu	comi	todo o bolo
	Agente	Processo Efetivo	Meio

(3)	Dormi	até tarde ontem
	Processo Médio	Circunstância

No exemplo (1) observamos que o participante "eu"é o responsável pelo desdobramento do verbo dormir, pois é **por meio dele** que o verbo se processa. Por outro lado, no exemplo (2) embora haja um Agente - "eu- responsável pela execução do verbo "comer", é **através** do participante "todo o bolo"que o processo ocorre. Em (3) observamos um fenômeno muito comum na língua portuguesa que, no entanto, é raro na língua alemã. Devido ao fato de nosso sistema de conjugação verbal determinar, na terminação do verbo, a pessoa, o número, o tempo e o modo, muitas vezes o sujeito pode ser elíptico. Em nosso exemplo, o participante Meio, apesar de não aparecer explicitamente, está subentendido no processo - e inclusive conjuga o verbo "dormir". Na língua alemã, isso não ocorre com tanta frequência,

[8] Tradução nossa. No original: through wich the process is actualized, and without wich there would be no process at all

porém, pode ser observado na construção do imperativo na segunda pessoa do singular e do plural, como exemplificamos a seguir:

(4) Hilf mit!
Participe!
Processo Médio

Além da agência média e da efetiva, há um terceiro tipo que, como já mencionado anteriormente, localiza-se num plano intermediário entre as duas primeiras: a **pseudo-efetiva**. Em alguns processos, como em (5) e (6), observamos dois participantes: um deles é o Meio pelo qual o processo se desdobra, o outro aparenta ser o Meio, mas não é, pois o processo não o transforma. Em (5), a "árvore"("den Baum") é o local onde o processo "escalar"("klettern") - ocorre. No entanto, a árvore não sofre nenhuma alteração ou transformação por conta do processo. É sim pelo "eu- "ich- que o processo da escalada se desdobra. Dizemos, no exemplo (5)[9], que "árvore"("Baum") exerce a função de **Alcance** do processo, pois é muito mais uma extensão do verbo "escalar"do que um elemento que realmente participa da situação.

O mesmo ocorre em (6): num primeiro momento "a verdade"aparenta ser o participante através do qual o processo de dizer ocorre. No entanto, "a verdade"é definida como o Alcance do verbo, pois não é o ato de dizer que a tornará mais ou menos verdadeira; a verdade já estava estabelecida antes que o participante "ele"a dissesse. Por isso, "ele"é justamente o Meio do processo, pois é a partir dele que toda a ideia de "estar dizendo a verdade"ocorre.

(5)	Ich	habe	den Baum	geklettert
	Eu	escalei	a árvore	(partícipio)
	Meio	Processo Pseudo-efetivo	Alcance	

(6)	Ele	estava dizendo	a verdade
	Meio	Processo Pseudo-efetivo	Alcance

Se no exemplo (6) trocarmos "verdade"por "mentira", teríamos duas realizações possíveis, como observamos em (7) e (8). No primeiro exemplo, mantêm-se a estrutura de um processo pseudo-efetivo, com o Meio "ele"e um novo Alcance do processo - "uma mentira- que não participa do desdobramento verbal. Porém, em (8), verificamos a conversão de

[9] Sobre o exemplo 5 detacamos também que, em língua alemã, é de grande importância a colocação dos verbos conjugados na segunda posição sintática; em orações com locuções verbais - como é o caso da construção Perfekt (pretérito perfeito), o verbo principal, no particípio, sempre ocorrerá ao final da frase, ao passo que, na segunda posição aparece o verbo auxiliar, conjugado de acordo com o sujeito. Já, em língua portuguesa, o pretérito perfeito não se dá por locuções verbais, dado que existe uma conjugação específica para este tempo verbal. Por isso, a glosa de língua alemã é marcada, nas traduções neste capítulo, seguindo a orgnização sintática a língua portuguesa: Elemento nominal - verbo no pretérito perfeito em português - complementos.

"estar dizendo uma mentira"por "estar mentindo", ou seja, ocorre a transformação de um Processo Pseudo-Efetivo em um Processo Médio. Essa possibilidade de troca de um Alcance por um Processo Médio nos permite compreender um pouco melhor a definição de "mentira"ou "verdade"como uma extensão dos processos exemplificados em (7) e (6) respectivamente.

(7)	Ele	estava dizendo	uma mentira
	Meio	Processo Pseudo-efetivo	Alcance

(8)	Ele	estava mentindo
	Meio	Processo Médio

Ressaltamos que nem sempre a transformação realizada de (7) para (8) é possível, haja vista o próprio exemplo (6), que jamais, em Lingua Portugesa, poderia ser convertido em Processo Médio como "Ele estava **verdadando***". No entanto, as possibilidades apresentadas em (7) e (8) abrem margem à discussão a respeito do caráter contínuo da classificação do sistema de agência, uma vez que o Alcance de um processo pseudo-efetivo pode, em alguns casos, ser incorporado pelo próprio verbo, que passará então a um processo médio.

Visando, agora, ao estabelecimento de uma comparação entre as agências dos processos, em termos do Potencial de Transformação que cada um expressa - como propomos para este trabalho -, podemos dizer que o verbo do exemplo (2) indica um processo mais transformador que os verbos dos exemplos (5) e (6), tendo em vista que o participante "todo o bolo"de (2) é do tipo Meio, isto é, ele é transformado por um Agente, no caso, o participante "Eu". Já em (5) e (6), os participantes "den Baum"("a árvore") e "a verdade", respectivamente, não sofrem essas transformações, pois são o Alcance dos processos. Com isso, observamos que a transformação expressa pelo verbo "klettern"("escalar") e "dizer", nesses exemplos, é mais branda que do verbo "comer", visto que são realizadas por participantes do tipo Meio e não do tipo Agente, como ocorre em (2). Já os verbos (1) e (4), de agência média, indicam processos muito menos transformadores em comparação aos outros processos, dado que, neles, observa-se apenas um participante do tipo Meio, cuja atividade, seja ela material ou verbal, não transforma nenhum outro participante.

Na próxima seção, passamos ao estudo dos tipos de processo, buscando uma associação de cada tipo com os sistemas de causação e agência, conforme proposto por Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010).

2.2.2 Causação

Para Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010), o sistema de causação é o responsável pela distinção entre processos transitivos e processos ergativos. Ao optarem pela separação

entre os sistemas de agência e de causação, os autores apresentam uma classificação um tanto diversa da categorização tradicional da LSF, definida por Halliday e Matthiessen (2004).[10]

De acordo com os autores, a principal característica da ergatividade está no princípio de reversibilidade do sistema de agência. Isto é, se uma sentença[11] do tipo efetivo puder ser convertida em média ou pseudo-efetiva, ou vice-versa, trata-se então de um processo do tipo ergativo. Nos exemplos a seguir, é possível observarmos a transformação do processo efetivo de (9) no processo médio (10), assim como em (11) e (12), o processo médio é transformado em efetivo:

(9)	O pomar	deu	muita fruta	na chácara.
	Agente	Processo Ergativo Efetivo	Meio	Circunstância

(10)	Deu	muita fruta	na chácara.
	Processo Ergativo Médio	Meio	Circunstância

(11)	Er	ärgert	sich	über alles.
	Ele	irrita-	se (reflexivo)	com tudo
	Meio	Processo Ergativo Médio	(Meio)	Circunstância

(ele se irrita com tudo)

(12)	Sein Bruder	ärgert	ihm.
	Seu irmão	irrita-	o.
	Agente	Processo Ergativo Efetivo	Meio.

O mesmo não ocorre com processos transitivos. O processo efetivo de (13) não pode ser transformado em médio, uma vez que o verbo "levar", no sentido apresentado, deverá ser sempre efetivo. Assim também o processo Médio do exemplo (14) não pode ser transformado em Efetivo. De acordo com os autores espanhóis, "[...] todos eles [Processos Ergativos] possuem uma versão efetiva e uma média (e, eventualmente, um pseudo-efetivo também). Esse é o teste mais direto para diferenciar processos ergativos de transitivos [...]."(LAVID, ARÚS, ZAMORANO-MANSILLA, 2010, p. 111) [12]

[10] Devido a essa proposta ser, até o momento, pouco estudada dentro da própria LSF, não localizamos outros estudos dessa mesma perspectiva em língua alemã ou em língua portuguesa. Desse modo, buscamos neste capítulo a correlação dos estudos contrastivos (inglês e espanhol) de Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010), de modo a procurar correlações entre espanhol e português / inglês e alemão.

[11] Os exemplos, neste capítulo, são chamados "sentenças", porque que não são retirados de uma coleta a partir de uma pesquisa empírica; entretanto, em nossas análises, utilizamos "enunciados"por decorrem de textos reais

[12] " [...] all of them have an effective and a middle version (and eventually a pseudo-effective one too, as will be seen). This is the most straightforward test to tell ergative from transitive processes [...]"

(13)	O mar	levou	os peixes
	Agente	Processo Transitivo Efetivo	Meio

(14)	Ich	arbeite	am Abend
	Eu	trabalho	à noite
	Meio	Processo Transitivo Médio	Circunstância.

Alguns processos transitivos, no entanto, também apresentam a característica da reversibilidade de agência. Porém, nesse caso, a transformação de agência não ocorre apenas nos processos, pois atinge também seus participantes, de tal maneira que o Meio de um processo médio torna-se o Agente do processo efetivo. Em (15), o Meio "Sua mãe"é transformado em Agente no exemplo (16), assim como o Meio "ich- "eu- do processo médio (17) é transformado no Agente do processo efetivo (18).

(15)	Sua mãe	telefonou	hoje de manhã
	Meio	Processo Transitivo Médio	Circunstância

(16)	Sua mãe	me	telefonou	hoje de manhã
	Agente	Meio	Processo Transitivo Efetivo	Circunstância

(17)	Ich	fahre	nach Hause.
	Eu	vou	para casa.
	Meio	Processo Transitivo Médio	Circunstância

(18)	Ich	fahre	dich	nach Hause.
	Eu	levo	você	para casa.
	Agente	Processo Material Efetivo	Meio	Circunstância

Desse modo, podemos dizer que os processos ergativos são marcados pela possibilidade da reversibilidade da agência média em efetiva, bem como da efetiva em média, de modo que o Meio do processo efetivo será também o Meio do processo médio a ele correspondente.

Hopper e Thompsom (1980) apresentam um detalhado estudo de estruturas transitivas e ergativas de diversos idiomas sob uma perspectiva funcional e discursiva. Os autores entendem que a classificação entre transitividade e ergatividade também se estabelece em um continuum, e depende de diversas outros elementos discursivos, contextuais e lexicogramaticais, como os tipos de advérbios e a presença ou ausência de mais participantes (como é o caso do sistema de agência). Isto permite dizer que também o sistema de causação não é dado de maneira estagnada.

Nesse sentido, é possível afirmarmos que processos efetivos tendem mais para uma classificação transitiva, apesar de serem do tipo ergativo. Ao se estabelecer uma comparação

entre os exemplos aqui listados, podemos dizer que o processo de (10) é mais ergativo que o de (09), uma vez que o primeiro é médio e o segundo é efetivo. Da mesma forma, o processo (18) é mais transitivo que o do exemplo (17), pois se trata de um processo efetivo e médio, respectivamente.

Se buscarmos, novamente, proceder à comparação em termos de Potencial de Transformação - mas agora em relação à causação dos processos -, podemos dizer que processos transitivos tendem a apresentar verbos mais transformadores que os processos ergativos. Isso se deve ao fato de que, em processos ergativos, a possibilidade de se reverter da agência média para a efetiva (e vice-versa) indica que a atividade realizada pelo participante Meio em processos **ergativos** médios é **mais neutra** que a Agência do participante Meio em processos **transitivos** médios, pois, no primeiro caso, conforme podemos observar no exemplo (10) e (11), os Meios "muita fruta"e "er"("ele") continuariam a funcionar como Meio se o processo fosse convertido em efetivo, dado que, em ambos os casos, eles são transformados pelo verbo, como ocorre em (9) e (12). Já nos exemplos (15) e (17) - transitivos médios -, a conversão para a agência efetiva só seria possível se os participantes "sua mãe"e "ich"tornarem-se Agentes, pois são eles os responsáveis pela transformação expressa pelos processos. Por isso, dizemos que os processos transitivos são necessariamente mais transformadores que os processos ergativos.

A seguir, passamos à discussão dos 4 tipos de processos, levando em conta também os níveis de Agência e Causação para a descrição mais detalhada dos Participantes de cada tipo de processo.

2.2.3 Os Tipos de Processos

A categorização dos tipos de processos não é um tema pacífico na LSF; há algumas divergências quanto à classificação, dada sua natureza semântica. A primeira proposta definida por Halliday (1967) apresenta três tipos de processos: **material**,**mental** e **relacional**. Algumas décadas depois, Halliday e Matthiessen (2004) propõem a ampliação para seis tipos: os três anteriores - material, mental e relacional - acrescidos de **comportamental**, **verbal** e **existencial**. Essa segunda categorização é tomada até hoje como o principal padrão da LSF, no entanto, uma terceira proposta (Matthiessen, 1995) nos parece mais adequada para o presente trabalho, com a divisão dos processos em quatro grupos distintos: **material**, **mental**, **verbal** e **relacional**.

De acordo com a terceira classificação, alguns processos comportamentais foram classificados como mentais e outros como materiais, já os existenciais são considerados uma subcategoria dos relacionais. Além disso, alguns verbos podem ter sua classificação variada de acordo com o contexto, como é o caso de "meinen"[13], na Língua Alemã, que pode ora

[13] O verbo “meinen”, a depender do contexto, pode ser traduzido como “pensar”, “opinar” ou ainda “querer dizer” e “significar”

ser classificado como processo verbal e ora como mental. Mais uma vez, observamos um subsistema da Transitividade Nuclear cuja classificação se dá de modo contínuo, contextual e semântico.

Assim como Matthiessen (1995), Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) também optam pelo estudo dos quatro tipos de processos levando em conta também os outros dois subsistemas da transitividade: a Causação e a Agência. Nos subtópicos a seguir, prosseguimos a uma discussão totalmente baseada na proposta dos autores espanhóis, porém, por nós adaptada para as línguas portuguesa e alemã.

2.2.3.1 Processos Materiais

Processos materiais se referem a ações concretas no mundo; são os verbos de fazer, construir, realizar. Partindo inicialmente dos **processos materiais transitivos**, observamos que podem ocorrer com os três tipos de agência: do tipo médio, com apenas um participante nuclear, o Meio; pseudo-efetivo, na presença de um Alcance; e efetivo quando, além de apresentarem um Meio no qual o processo de desdobra, contam com um Agente que realiza a ação por ele expressa. No caso de processos materiais transitivos médios, o Meio será chamado de **Ator**, conforme exemplificamos em (19) e (20), em que encontramos um cruzamento de duas características: o participante Meio, além de desdobrar a ação do verbo, é responsável por sua realização.

(19)	A Priscilla	canta	muito bem
	Ator/Meio	Proc. Mat. Trans. Médio	Circunstância

(20)	Die Kinder	haben	bis 7 Uhr	geschlafen
	A crianças	dormiram (verbo auxiliar)	até as 7 horas	(particípio)
	Ator/Meio	Proc. Mat. Trans. Médio	Circunstância	

Em processos materiais transitivos **efetivos**, há uma separação entre as duas características, visto que, além do Meio, há um Agente. Nesse caso, o **Ator** será o participante menos nuclear, o **Agente**, enquanto o mais nuclear, o **Meio**, será a **Meta** para a qual o ator direciona sua ação e na qual a ação se desenvolve. No exemplo (21), a ação de "desmatar"é realizada pelo participante "os ruralistas", que se configura como o **Ator** do processo. No entanto, "a Amazônia"é o participante mais nuclear da oração, pois é nele que a ação se desenvolve, por isso ele é a **Meta** do ator. Há aqui a ideia de uma ação realizada intencionalmente. O mesmo ocorre no exemplo (22), em que "bolos deliciosos"("leckere Kuchen") são a Meta do Ator "Verena".

(21)	Os ruralistas	têm desmatado	a Amazônia	ano após ano
	Ator/Ator	Proc. Mat. Trans. Efetivo	**Meta**/Meio	Circunstância

(22)	Verena	backt	jeden Tag	leckere Kuchen
	Verena	assa	todos os dias	bolos deliciosos
	Ator/Agente	Proc. Mat. Trans. Efetivo	Circunstância	**Meta**/Meio

Ainda nesse âmbito, entendemos ser importante ressaltar a possibilidade de realização da voz passiva dos processos materiais transitivos efetivos, conforme observamos nos exemplos (23) e (24). Nessa transformação, os participantes "a Amazônia"e "leckere Kuchen"continuam ocupando a posição mais nuclear do processo, isso é, a de Meio/Meta, enquanto o Agente/Ator passa a ser mistificado.

(23)	A Amazônia	tem sido desmatada	ano após ano
	MetaMeio/	Proc. Mat. Trans. Ef.	Circunstância

(24)	Leckere Kuchen	werden	jeden Tag	gebackt
	deliciosos bolos	são (verbo auxiliar)	todos os dias	assados (particípio)
	Meta/Meio	Proc. Mat. Ef.	Circunstância	

Além disso, no plano discursivo, podemos observar que sentenças como (23) são usados muito frequentemente em contextos que buscam evitar uma acusação declarada. Assim, a denúncia do desmatamento, por exemplo, é feita, mas o responsável por isso permanece anônimo. No discurso midiático, por exemplo, são muito comuns notícias a respeito do falecimento de alguém após ser atingido por uma "bala perdida". Seja pelo fato de não se ter provas de quem foi o responsável por atirar - ou "perder- a bala, ou por preferir não se comprometer com nenhuma informação, opta-se pela passivização do processo. Com isso, a notícia pode ser transmitida sem que haja necessidade de se mencionar o nome do assassino. Sem contar com o fato de que "atirar"é um processo mais transformador do que "perder", atenuando, assim, a informação.

Já o exemplo (24) tem características mais próximas da propaganda, uma vez que o ocultamento do Agente deixa o Meio em maior evidência. Nesse caso, o foco do processo recai totalmente sobre os "deliciosos bolos", não importando, no jogo interacional, quem os assou. Desse modo, podemos observar diferentes estratégias discursivas que podem decorrer da seleção dos sistemas de transitividade.

No que se refere aos processos materiais transitivos **pseudo-efetivos**, observamos apenas um participante do tipo **Ator/Meio**, como exemplificamos em (25) e (26). Tanto em língua portuguesa quanto em língua alemã, encontramos apenas um participante nuclear - o Ator/Meio - e um pseudo-participante, que é muito mais um Alcance do verbo do que um participante propriamente dito; a ele, dá-se o nome de **Escopo**.

(25)	As crianças	jogam	futebol	todas as tardes
	Ator/Meio	Pro. Mat. Tr. Pseudo-Ef.	Escopo/Alcance	Circunstância

(26)	Jan	fährt	Rad	am Wochenende
	Jan	anda	de bicicleta	aos finais de semana
	Ator/Meio	Proc. Mat. Tr. Pseudo-Ef.	Escopo/Alcance	Circunstância

A passivização de processos materiais transitivos de agência pseudo-efetiva é um pouco mais complexa. De acordo com a gramática normativa, em português, apenas o objeto direto de uma voz ativa pode se tornar o sujeito de uma voz passiva. No entanto, apesar de "futebol", do exemplo (25), realizar a função de objeto direto, a sentença (27) não soa muito natural a um falante nativo. A esse respeito, Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) afirmam que: "O Escopo (ou o Fenômeno ou a Verbiagem de processos mentais e verbais respectivamente) não é tão nuclear quanto a Meta. assim, passivas como [...] [nos exemplos] soam menos 'natural' que a efetiva passiva."[14]

(27)	Futebol	é jogado	todos as tardes
	Ator (Meio)	Proc. Mat. Trans. Médio	Circunstância

No entanto, a passivização sintética de (25) em (28) soa muito mais natural que (27). Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) consideram o índice de indeterminação do sujeito ("se") como um pronome impessoal, assim como o ocultamento do sujeito em (29). Porém, entendemos, neste trabalho, que o pronome impessoal, seja ele oculto ou não, pode ser considerado um Ator do tipo Meio. Assim, temos duas sentenças na voz passiva sintética do tipo pseudo-efetivo, em que "futebol"continua ocupando a posição de Escopo.

(28)	Joga -	se	futebol	todos os dias
	Proc. Mat. Tr. Pseudo-Ef.	Ator (Meio)	Escopo (Alcance)	Circunstância

(29)	Aqui	Jogam	futebol	todos os dias
	Circunstância	Proc. Mat. Trans. Pseudo-Efetivo	Escopo (Alcance)	Circunstância

Já em língua alemã, a passivização de (26) em (30) soa de modo natural a um falante nativo, como exemplificamos a seguir[15], indicando a possibilidade de passivização de uma sentença pseudo-efetiva também, no idioma em questão:

(30)	Rad	wird	am Wochenende	gefahren
	Bicicleta	é (verbo auxiliar)	aos finais-de-semana	andada (particí
	Escopo/Alcance	Proc. Mat. Trans. Pseudo-efetivo	Circunstância	

[14] No original: "The Scope (or the Phenomenon or the Verbiage of mental and and verbal processes, respectively) is not as nuclear as the Goal is; thus passives such as (21) and, above all, (22) strike as less 'natural' than the effective passive (23) [...]"

[15] Durante a escrita deste trabalho consultamos falantes nativos de língua alemã para a verificação de sentenças que soassem naturais ou não

Passemos agora à discussão dos Processos Materiais de causação Ergativa, partindo da definição de Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010, p. 110) a respeito da ergatividade: "em processos ergativos nós olhamos se o processo atualizado através de um **Afetado/Meio** é auto-gerado ou causado por um **Instigador/Agente** externo."[16] [Grifo nosso]. Tal definição pauta-se, mais uma vez, em questões semânticas e na relação entre os participantes e o processo. Nos exemplos (31) e (32), explicitamos essas relações:

(31)	A porta	abriu	por causa do vento
	Afetado/Meio	Proc. Mat. Ergativo Médio	Circunstância

(32)	Ich	wecke	immer früh	auf
	Eu	acordo	sempre cedo	
	Afetado/Meio	Proc. Material Ergativo Médio	Circunstância	

Em (31) podemos observar um processo do tipo médio, em que há apenas um participante nuclear no qual a ação descrita se desdobra. Além disso, apesar de o verbo "abrir"concordar com "a porta", esse participante, em termos semânticos, não pode ser classificado como o ator da sentença, pois a ação expressa ocorre nele mesmo. A porta não exerce a ação de fechar; ela, na verdade, sofre a ação de ser fechada, embora ocupe uma função morfossintática de sujeito - na Gramática Normativa. Nesse sentido, classifica-se tal participante como **Afetado**. O mesmo ocorre em relação ao verbo "acordar"("aufwecken"), que, apesar de ser conjugado pelo nominativo "ich", não tem sua ação realizada por esse participante, pois ele é afetado pela ação que nele se desdobra.

Nesse sentido, é possível afirmarmos, conforme apontam Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010), que o **Afetado** é o participante mais nuclear por excelência dos Processos Materiais Ergativos, podendo também ser acompanhado de mais um outro: o **Instigador**, em processos de agência efetiva, ou o **Pseudo-instigador**, próprio da agência pseudo-efetiva. A seguir, apresentamos exemplos de tais participantes menos nucleares:

(33)	O professor	fechou	a porta.
	Instigador/Agente	Proc. Mat. Ergativo Efetivo	Afetado/Meio

(34)	Die Sonnenschein	weckt	mich	immer früh.
	A luz do sol	acorda-	me	sempre cedo
	Instigador/Agente	Proc. Mat. Ergativo Efetivo	Afetado/Meio	Circunstância

(35)	Eu	quebrei	a perna	na escada.
	Ps.-Insti./Não-Nuc.	Proc. Mat. Erg. Ps.-ef.	Afetado/Meio	Circunstância

[16] No original: " in ergative processes we lokk at wether the process actualized through the Affect/Medium is self-engendered or caused by an external Instigator/Agent"

(36)	Ein kind	brach	die Beine	gestern.
	Uma criança	quebrou	a perna	ontem.
	Ps.-Insti./Não-Nuc.	Proc. Mat. Erg. Ps.-ef.	Afetado/Meio	Circunstância

Os exemplos (33) e (34), de agência efetiva, são muito semelhantes aos processos materiais transitivos, em termos semânticos, uma vez que apresentam um participante do tipo agente que realiza a ação do verbo, o qual, por sua vez, desdobra-se num participante mais nuclear, do tipo meio. No entanto, os verbos "abrir"e "aufwecken"(acordar) possuem uma característica distinta de verbos transitivos: eles também podem ser realizados em agência do tipo médio.

Já em relação aos exemplos (35) e (36), evidencia-se o fato de que, assim como ocorre com processos materiais transitivos, na causação ergativa, a agência pseudo-efetiva é caracterizada pela presença de um participante menos nuclear, o **Pseudo-instigador**/Não-nuclear, que aparenta ser o instigador da ação que se desdobra sobre o afetado, porém, não o é.

Dois outros tipos de participantes podem ocorrer em processos materiais, tanto transitivos quanto ergativos, são o **Recebedor** e o **Cliente**. Ambas as categorias dizem respeito ao tipo de **beneficiação** que ocorre no processo. Em sentenças com Recebedor, como ocorre nos exemplos (37) e (38), o participante beneficiado recebe um **benefício** do Ator/Agente; já em processos com Cliente, vide (39) e (40), o beneficiado recebe um **serviço** do Ator.

(37)	Meu amigo	me	deu	um celular novo
	Ator/Agente	Recebedor	Proc. Mat.	Meta/Meio

(38)	Ich	habe	meiner Mutter	einen Mantel	geschenkt
	Eu	presenteei (aux.)	minha mãe/Dat.[17]	um casaco/Ac.[18]	(particípio)
	Ator/Ag.	Proc. Mat.	Recebedor	Meta/Meio	

(Eu presenteei minha mãe com um casaco)

(39)	Minha avó	me	fez	um bolo de cenoura
	Ator/Meta	Cliente	Proc. Mat	Meta/Meio

(40)	Unser Vater	hat	für uns	ein Baumhaus	gebaut
	Nosso pai	construiu	para nós (Ac.)	uma casa da árvore (Ac.)	(particípio)
	Ator/Meio	Proc. Mat.	Cliente	Meta/Meio	

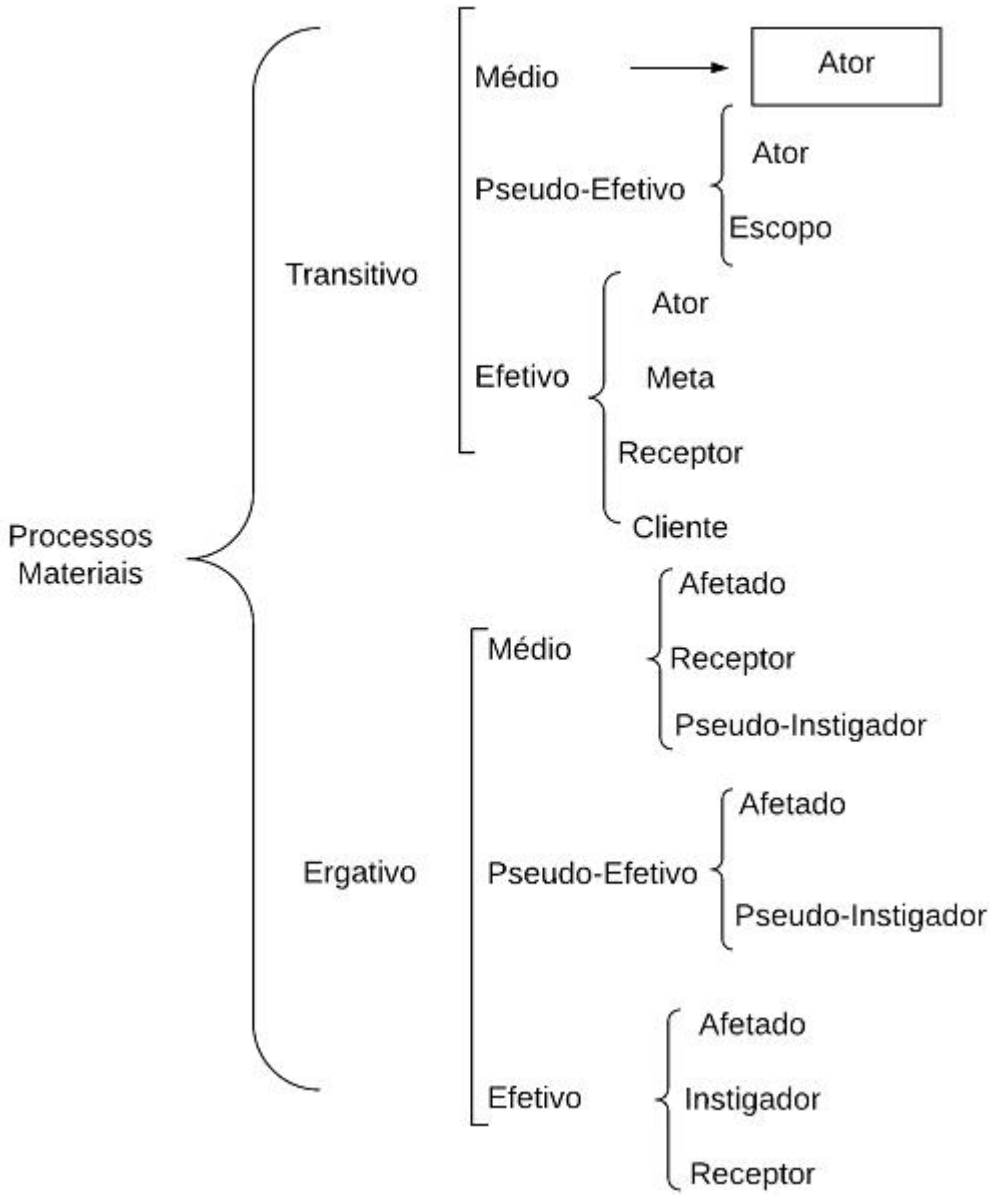
(Nosso pai construiu uma casa na árvore para nós)

É importante também observar que, para além da diferenciação semântica entre Recebedor e Cliente, em língua alemã, há também uma distinção morfossintática entre os

dois tipos de participantes. No exemplo (27), o participante "meiner Mutter"está declinado no caso dativo, enquanto "um casaco- a meta - está no acusativo. Isso ocorre porque o Recebedor sempre será dativo. O Cliente, por outro lado, sempre deverá ser acompanhado da preposição "für- "para- e, por conta disso, estará sempre declinado no acusativo, visto que esse é o caso regido por tal preposição.

A seguir, sistematizamos os participantes dos processos materiais na Figura 5:

Figura 5 – Participantes dos Processos Materiais



Fonte: Elaboração própria com base em Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010)

2.2.3.2 Processos Mentais

Os processos mentais, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004), possuem sempre um participante humano ou humanizado que sente, pensa, quer ou percebe. Tal participante recebe a classificação de **Experenciador**. O outro principal participante é o **Fenômeno**. Os autores também apontam que tanto o experenciador quanto o fenômeno podem ser o sujeito da sentença sem que, para isso, seja necessária a troca da voz da sentença. Os exemplos (41), (42), (43) e (44) ilustram essa questão:

(41)	Os meninos	gostaram	muito	do sorvete
	Experenciador/Meio	Proc. Mental Tr. Ps.-ef.	Circunstância	Fenômeno (escopo)

(42)	O sorvete	agradou	muito	às crianças
	Fenômeno/Agente	Proc. Mental Trans. Efetivo	Circunstância	Experenciador/Meio

(43)	Alle Kinder	mögen	Schokolade
	Todas as crianças	gostam	(de) chocolate
	Experenciador/Meio	Proc. Mental Tr. Ps.-ef.	Fenômeno/Alcance

(44)	Allen Kindern	gefällt	Schokolade
	A todas as crianças	agrada	chocolate
	Experenciador/Meio	Proc. Mental Trans. Efetivo	Fenômeno/Agente

(Chocolate agrada a todas as crianças / Todas as crianças gostam de chocolate)

A partir dos exemplos, podemos observar que a inversão entre os papéis temáticos realizados pelos participantes não se dá pela mudança de voz. Tanto em língua portuguesa quanto em língua alemã, as sentenças estão todas na voz ativa. No entanto, a transformação só foi possível por conta da troca do sistema de agência dos processos: de pseudo-efetivo para efetivo.

Os verbos "gostar", no exemplo (41) e "mögen", (43), configuram-se como Processos Mentais Transitivos Pseudo-efetivos. "Sorvete"é um participante muito menos nuclear que "crianças", pois sua existência não depende de ser "gostado"ou não, assim como ele também não sofre nenhuma transformação na sentença. Por isso, ele é considerado o Alcance do processo, enquanto "As crianças"é o Meio, isto é, o participante no qual o processo ocorre. O mesmo acontece no exemplo (43). A partir disso, podemos observar que, em processos mentais transitivos de agência pseudo-efetiva, o participante mais nuclear (o Meio) será o Experenciador, enquanto o Fenômeno será realizado pelo escopo.

Já os exemplos (42) e (44) são classificados como **processos mentais transitivos efetivos**, uma vez que possuem dois participantes: um Agente - aquele que suscita o sentimento de agrado - e um Meio - através do qual esse sentimento se desdobra. É

interessante observar que, em ambos os casos, o Fenômeno é participante do tipo Agente, enquanto o Experenciador é o Meio, pois é o participante mais nuclear por excelência. Podemos dizer que, em geral, todos os processos mentais transitivos efetivos contarão com um participante **Fenômeno** do tipo Agente.

A agência média, apesar de ser mais rara, também é possível, conforme apresentamos em (45) e (46). Nesses exemplos, há apenas um participante nuclear, o Experenciador:

(45)	Ele	já	sofreu	muito
	Experenciador/Meio	Circunstância	Proc. Mental Trans. Med.	Circunstância

(46)	Ihr	sollt	immer	klar	denken
	Vocês	devem (Auxiliar)	sempre	pensar	claramente (com clareza)
	Experenciador/Meio	(Auxiliar)	Circ.	Circ.	P. Ment. Tr. Médio

A fenomenalização é uma outra característica importante dos Processos Mentais, sejam eles de causação transitiva ou ergativa. Trata-se da especificação do Fenômeno do processo, podendo ser de caráter **Fenomenal** ou **Hiperfenomenal**. O primeiro tipo diz respeito a elementos nominais, a participantes como os observados em (41), (42), (43) e (44). Já os Hiperfenômenos são sentenças que complementam o processo de sentir, querer, pensar ou perceber.

Há dois tipos diferentes de Hiperfenômenos: os **Macrofenômenos**, sempre relacionados a processos mentais de percepção, como exemplificados em (47) e (48); e os **Metafenômenos**, que indicam ou uma ideia ou um fato, (49) e (50). É importante observar que os Metafenômenos ocorrem sempre com flexão verbal finita, seja ela no presente, no passado ou no futuro, enquanto os Macrofenômenos apresentam flexão verbal ou no infinitivo - seja em português ou em alemão - ou no gerúndio - apenas em português [19].

(47)	Eu	vi	que você foi ao cinema ontem
	Experenciador/Meio	Proc. Mental	Macrofenômeno

(48)	Ich	denke,	dass du recht hast
	Eu	acho	que você tem razão
	Experenciador/Meio	Processo Mental	Macrofenômeno

(49)	Eu	pensei	que você fosse lá em casa hoje
	Experenciador/Meio	Processo Mental	Metafenômeno

(50)	Ich	glaube,	dass wir uns vergelaufen haben
	Eu	acho	que nós nos perdemos
	Experenciador/Meio	Processo Mental	Metafenômeno

[19] A língua alemã não conta com a estrutura morfossintática do gerúndio.

Ressaltamos que, no idioma alemão, construções com Macrofenômenos ocorrem com processos mentais do tipo modal, como por exemplo, os verbos "mögen"e "wollen". Já os Metafenômenos, geralmente serão encontrados em sentenças encaixadas, como se observa em (50).

Nos processos mentais de causação **ergativa**, observamos um novo tipo de participante o **Indutor**, a causa explícita do processo em si. No entanto, tal participante ocorre apenas em processos mentais efetivos, como destacamos em (51) e (52).

(51)	O morcego	assustou-	a	naquela noite.
	Indutor/Agente	Proc. Mental Erg.	Experenciador/Meio	Circunstância

(52)	Mein Bruder	ärgert	mich	jeden Tag
	Meu irmão	irrita-	me	todo dia
	Indutor/Agente	Proc. Mental Erg.	Experenciador/Meio	Circunstância

Ambos os exemplos (51) e (52) são de agência efetiva e, por se tratarem de processos ergativos, também possuem uma versão média possível de ser realizada, como ocorre em (53) e (54).

(53)	Ela se	assustou	sozinha
	Experenciador (Meio)	Proc. Mental Erg.	Circunstância

(54)	Ich	ärgere	mich	jeden Tag
	Eu	irrito	me (reflexivo)	todo dia
	Experenciador (Meio)	Proc. Mental Erg.		Circunstância

Assim como ocorre nos processos materiais ergativos, nos mentais ergativos não se observam participantes do tipo Alcance. No exemplo (55), observamos um participante mais nuclear - o Experenciador/Meio - e um Não-nuclear, que aparenta ser o Indutor, mas não o é. Esse participante (a escuridão) não funciona como o Agente do processo "assustar-se", uma vez que é inanimado, por isso ele recebe o nome de **Pseudo-Indutor**.

(55)	Ela se	assustou	com a escuridão
	Experenciador/Meio	Proc. Mental Erg.	Pseudo-Indutor/Não-Nuclear

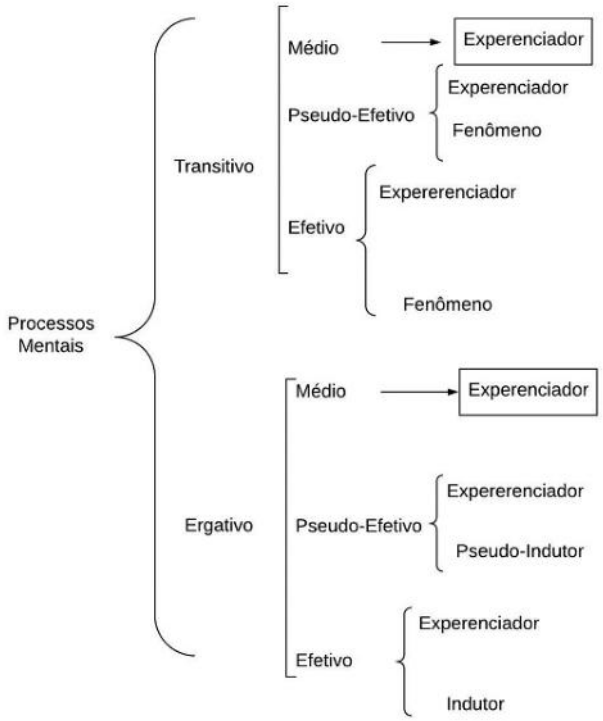
A transformação de um processo mental ergativo pseudo-efetivo em efetivo também é possível. Para que isso ocorra, basta escolhermos um participante um pouco mais nuclear. No exemplo (51) "o morcego"é um ser animado e, por isso, é mais nuclear que "a escuridão"de (55). Desse modo, "o morcego"pode ser o Agente/Indutor, do processo; ao passo que "a escuridão"aparenta ser o Indutor, mas é um participante **Não-nuclear**, é um

Pseudo-Indutor. A questão da transformação da agência dos processos mentais ergativos reforça ainda mais a ideia de transitividade como um conceito contínuo, conforme apontam Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010).

Por fim, no que se refere à beneficiação, ressaltamos que os processos mentais não apresentam tal tipo de participante.

A seguir, apresentamos, na figura 6, a sistematização de todos os tipos de participantes dos processos mentais:

Figura 6 – Participantes dos Processos Mentais



Fonte: Elaboração própria com base em Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010)

2.2.3.3 Processos Verbais

Como já discutido anteriormente, os processos verbais, enquanto categoria dentre os tipos de processos, foi proposto por Matthiessen (1995) numa revisão às primeiras classificações elaboradas. Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010, pg. 135) optam por estudar os processos em língua espanhola e inglesa de acordo com essa visão, pois entendem que "os processos verbais possuem seus próprios traços característicos que os diferem de outros processos[20]"

Para este trabalho, também entendemos ser necessária a distinção dos processos de "dizer"em detrimento dos demais, uma vez que buscamos investigar, dentre outras, a

[20] Tradução nossa. No original: “verbal processes do have their own characteristic traits that set them apart from the other process types”

questão do acesso. Como nos lembra Azevedo (2003), quem diz, diz de um lugar, por isso, os processos verbais são importantes indicadores das relações de poder nesses discursos, conforme apresentados no exemplo a seguir:

> Tenho que finalizar essa carta agora, porque minha mãe **disse** que eu deveria escrever aos senhores. [....] Minha mãe **disse** que todas as crianças na Alemanha devem fazer o mesmo e por isso eu escrevo a vocês. Heil Hitler![21] ("Hilf mit!", outubro de 1935)

No segmento anterior, observamos que todo o discurso da criança é incentivado e validado pelo discurso da mãe, que ocupa uma posição de poder em relação à filha. Dessa forma, ao compreendermos processos como "disse"em uma categoria própria - os processos verbais - podemos nos atentar para o acesso e o controle exercido por parte da mãe.

Em relação à caracterização dos processos verbais, Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) apontam que não há registros de processos verbais ergativos, apenas transitivos, o que restringe o número de participantes possíveis para esse tipo de processo.

Em processos verbais de agência média, localiza-se como único participante nuclear o **Dizente/Médio**, isto é, aquele que diz ou, ao menos, comunica. Nos exemplos (56) e (57), observamos esse tipo de agência com apenas um único participante nuclear:

(56)	O homem	mentiu	a noite toda
	Dizente/Meio	Proc. Verbal Trans. Médio	Circunstância

(57)	Heute	spricht	der Professor	in der Uni
	hoje	falará	o professor	na universidade
	Circunstância	Proc. Verbal Trans. Médio	Dizente/Meio	Circunstância

Nos processos verbais do tipo médio, também é comum observarmos ocorrência das chamadas **verbalizações**, isto é, a reprodução do discurso do dizente. A classificação proposta por Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) é bastante extensa e detalhada. Porém, para este trabalo, importa-nos apenas a ideia de que a verbalização pode vir na forma de uma sentença encaixada, como ocorre em processos médios (58) e (59), ou como uma nominalização, típica de processos verbais pseudo-efetivos (60) (61).

(58)	O homem	disse	que queria ir embora
	Dizente/Meio	Proc. Verbal Trans. Médio	Verbalização: Discurso Reportado

[21] Tradução nossa. No original: “Weil meine Mutter gesagt hat, daß ich an Sie schreiben soll, muß ich jetzt den Brief fertigmachen [...] Meine Mutter hat gesagt, das müßten alle Kinder so machen in Deutshcland und deswegen schreibe ich Ihnen. Heil Hitler!”

(59)	Der Professor	lautet:	"Zeit ist relativ"
	O professor	disse:	"o tempo é relativo"
	Dizente/Meio	Proc. Verbal Trans. Médio	Verbalização: Discurso Citado

(60)	O homem	contou	uma piada machista
	Dizente/Meio	Proc. Verbal Trans. Pseudo-Efetivo	Verbalização: Verbiagem

(61)	Der Professor	erklärte	die Relativitätstheorie
	O professor	explicou	a Teoria da Relatividade
	Dizente/Meio	Proc. Verbal Trans. Pseudo-Efetivo	Verbalização: Verbiagem

Ressaltamos que a verbiagem como locução pode ocorrer como um Discurso Reportado (discurso indireto), conforme em (58) ou como um Discurso Citado (discurso direto)(59).

Um outro participante possível para processos verbais é o **Alvo**, próprio de processos efetivos, como exemplificamos em (62) e (63). Observamos, nesse sentido, que os processos verbais efetivos podem ser passivizados, conforme apresentamos a seguir.

(62)	A mulher	acusou	seu marido	de violência doméstica
	Dizente/Agente	Proc. Verbal Efetivo	Alvo/Meio	Verbiagem

(63)	Der Mann	beschuldigte	seine Freunde	des Diebstahls
	O homem	acusou	seus amigos	de roubo
	Dizente/Agente	Proc. Verbal Efetivo	Alvo/Meio	Verbiagem

Além disso, Halliday e Matthiessen (2004) observam que o Dizente não é necessariamente um participante consciente e, por isso, não precisa estar literalmente engajado no ato de dizer, pois "os processos verbais podem ser mais apropriadamente chamados de processos 'simbólicos' [22]"(HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004 p. 254). Com isso, é possível afirmarmos que a condição de existência dos processos verbais não é o ato de dizer, mas sim o processo de significar.

Interessante observar, nesse sentido, que a concepção de processos verbais como processos simbólicos vai ao encontro da noção de língua como processo semiológico. Por conta disso, entendemos que os processos verbais são os processos que apresentam, num viés metalinguístico, as interações que se estabelecem entre os interactantes narrados nos discursos.

Além disso, os processos verbais podem, em algumas ocasiões, confundirem-se com processos mentais, como por exemplo, ocorre com o verbo "pensar"e "meinen". Nesse caso, Halliday e Matthiessen (2004) observam que, mais uma vez, é o contexto que dirá o tipo

[22] Tradução nossa. No original: "verbal processes might more appropriately be called 'symbolic' processes"

de classificação de tais verbos. Processos mentais estarão acompanhados de Fenônemos ou de Hiperfenômenos, enquanto processos verbais são seguidos pelas chamadas Verbalizações (ou locuções). Os autores afirmam:

> Entre os dois [fenomenalização e locução], o Fenômeno está mais próximo do 'mundo real', do mundo da experiência não linguística. A locução foi processada duas vezes: 'primeiro' representada semanticamente e 'então' recodificada uma formulação. Uma ideia foi processada uma única vez como significado. [23] (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2004, p. 272).

Os exemplos (64) e (65) ilustram essa diferenciação classificatória proposta pelos autores. Em (64), observamos um processo mental, uma vez que "em todas as possibilidades"refere-se às ideias que acometeram o Experienciador, sem que tenham sido verbalizadas; trata-se de um Fenômeno. Já o verbo "meinen", em alemão, é particularmente de difícil tradução para o português, uma vez que pode, a depender do contexto, referir-se a um processo mental - de pensar sobre algo, querer significar algo - ou a um processo verbal - julgar, opinar, querer dizer. Em (65), o contexto de uma mensagem transmitida como o Discurso Citado "Wir sollen noch warten"nos indica que se trata de um processo verbal, por isso, é traduzido aqui como "opinar".

(64)	Ele	pensou	em todas as possibilidades	antes de agir
	Experenciador	Proc. Mental	Fenômeno	Circunstância

(65)	Wir sollen noch warten,	meinte	das Mädchen
	Nós devemos esperar,	opinou a menina	a menina
	Verbalização: Discurso Citado	Processo Verbal	Dizente

No que se refere aos participantes de beneficiação, Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) observam a ocorrência de apenas um tipo: o **Receptor**, isto é, o participante ao qual a Verbalização é dirigida, conforme apresentamos a seguir em (66) e (67):

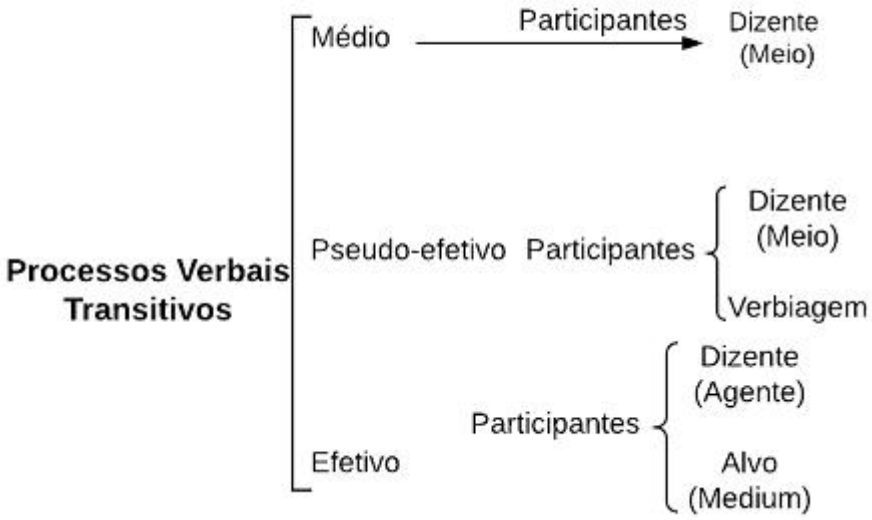
(66)	O guarda	me	disse	que eu seria multada.
	Dizente	Receptor	Proc. Verbal	Verbalização: Discurso Reportado

(67)	Die Mutter	erzählte	seinem Sohnn	eine Gechichte
	A mãe	contou	a seu filho	uma história
	Dizente	Proc. Verbal	Receptor	Verbiagem

Na figura a seguir, apresentamos um quadro com os participantes dos processos verbais transitivos, de acordo com os conceitos ora abordados:

[23] Tradução nossa. No original: "Of the two, the semantic phenomenon is closer to the 'real world', the world of non-linguistic experience. A locution has been processed twice over: 'first' represented semantically and 'then' re-coded as a wording. An idea has been processed only once, as meaning"

Figura 7 – Participantes dos Processos Verbais Transitivos



$_{V}erbais_{T}ransitivos.png$

Fonte: Elaboração própria com base em Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010)

2.2.3.4 Processos Relacionais

Os processos relacionais, último tipo de processo de acordo com a classificação adotada para este trabalho, são os processos de "ser", "ter"e "estar". Quando em causação transitiva, podem ser subdivididos semanticamente entre 3 grupos: os existenciais, os atributivos e os de identificação. O primeiro tipo, de acordo com Halliday e Matthiessen (2004, p. 256) "[...] representa algo que existe ou acontece[24]"e são sempre médios e transitivos, dado que possuem apenas um participante nuclear - o Existente, como exemplificamos a seguir em (68) e (69):

(68)	Há	muitos alunos	no curso de Letras
	Proc. Rel. Trans. Médio	Existente/Meio	Circunstância

(69)	Es	gibt	keine Kinder	in diesem Haus
	(Pronome)	há	nenhuma criança	nessa casa
	Proc. Relacional Trans. Médio	Existente/Meio	Circunstância	

(não há crianças nessa casa)

Processos relacionais existenciais estão presentes em sentenças sem sujeito. É por isso que os verbos "haver"e "geben"são conjugados no singular, ainda que seus respectivos Existentes estejam flexionados no plural. Em alemão, esse tipo de processo é acompanhado do pronome "es", na terceira pessoa do singular, porém, esse termo não possui valor

[24] Tradução nossa. No original: "[...] represent something exists or happens."

semântico na sentença e, desse modo, não é considerado um participante. É bastante comum também observarmos, como ocorre em (68) e (69), uma circunstância em sentenças com processos relacionais existenciais.

O segundo subgrupo dos processos relacionais são os do tipo atributivo. Neles se estabelece a relação entre um participante que é o Portador e um outro que é o Atributo. Essas relações podem ocorrer, conforme apontam Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) , de quatro maneiras distintas:

1- Atributo (A) é um **estado** do Portador (P) - em português ocorrerá com o verbo "estar", vide exemplos (70) e (71);

2- A é a **classe** à qual P pertence - em português ocorrerá com o verbo "ser", como apresentamos em (72) e (73);

3- A é uma **qualidade** de P - (74) e (75);

4- A é uma **quantidade** de P. (76) e (77).

(70)	Ela	estava	muito bonita	naquela tarde.
	Portador/Meio	Proc. Rel. Tr. Pseudo-Ef.	Atributo/Alcance	Circunstância
(71)	Wir	waren	müde	nach dem Fest.
	Nós	Estávamos	cansados	depois da festa.
	Portador/Meio	Proc. Rel. Tr. Pseudo-Ef.	Atibuto/Alcance	Circunstância
(72)	Aquelas pilhas	eram	alcalinas	
	Portador/Meio	Proc. Rel. Tr. Pseudo-Ef.	Atibuto/Alcance	
(73)	Diese Verben	sind	transitiv.	
	Esses verbos	são	transitivos	
	Portador/Meio	Pro. Rel. Tr. Pseudo-Ef.	Atributo/Alcance	
(74)	Todas as pilhas	eram	pequenas	
	Portador/Meio	Proc. Rel. Tr. Pseudo-Ef.	Atributo/Alcance	
(75)	Dieses Gedicht	ist	sehr alt.	
	Esse poema	é	muito antigo.	
	Portador/Meio	Proc. Rel. Tr. Pseudo-Ef.	Atributo/Alcance	
(76)	Os motivos para ir	são	muitos.	
	Portador/Meio	Proc. Rel. Tr. Pseudo-Ef.	Atributo/Alcance	

(77)	Er	hat	3 Kinder
	Ele	tem	3 filhos
	Portador/Meio	Proc. Rel. Tr. Pseudo-Ef.	Atibuto/Alcance

Apesar de, em português, haver uma diferenciação entre o verbo "ser"e "estar", o mesmo não ocorre em alemão, como podemos constatar nos exemplos (71) e (73), em que o mesmo verbo "sein"é usado tanto para se tratar de um estado momentâneo - o cansaço depois da festa, quanto para classificar um verbo como "transitivo". Nesses casos, o que costuma diferenciar um tipo do outro é o contexto, visto que, em geral, processos como os de (71) são acompanhados de circunstâncias que indicam a finitude do estado.

Os processos do tipo atributivos - ou pseudo-efetivos - são também os únicos dentre os relacionais que possuem um participante de beneficiação, que é chamado de **Beneficiário**, como apresentamos nos exemplos (78) e (79):

(78)	Essa discussão	me	custou	muita energia emocional
	Portador/Meio	Beneficiário	Proc. Rel. Pseudo-Ef.	Atributo/ Alcance

(79)	Mir	war	die Prüfung	zu schwierig
	Para mim	foi	a prova	muito difícil
	Beneficiário	Proc. Relacional Pseudo-Efetivo.	Portador/ Meio	Atrubuto/ Alcance

(A prova foi muito difícil para mim)

Ressaltamos também que os processos relacionais atributivos de causação transitiva são de agência pseudo-efetiva, pois os Portadores são os meios pelos quais o processo se desdobra, ao passo que os Atributos são participantes menos nucleares - do tipo alcance -, pois não dependem do processo de atribuição para existirem, modificarem-se ou acontecerem.

No que se refere aos processos relacionais efetivos, Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) afirmam que, em geral, denotam identificação. Desse modo, há sempre um termo - o **Valor** - que define outro - o **Símbolo**. A principal diferenciação entre os processos relacionais transitivos pseudo-efetivos e os efetivos reside no caráter da atribuição de qualidades. Se uma característica abrange toda a classe à qual um participante pertence - realiza um movimento expansivo, como (72) e (73) - , trata-se de um atributo e, portanto, temos um processo pseudo-efetivo. No entanto, se a qualificação vai do particular ao particular - vide (80) e (81), trata-se de um processo de identificação, sendo, por isso, classificado como efetivo.

(80)	Aquele rapaz	é	o meu sobrinho
	Símbolo/Agente	Proc. Rel. Trans. Ef.	Valor/Meio

(81)	Diese Frau auf dem Foto	ist	meine Deutschlehrerin
	Essa mulher da foto	é	a minha professora de alemão
	Símbolo/Agente	Proc. Rel. Trans. Efetivo	Valor/Meio

Devido ao fato de os processos relacionais efetivos sempre realizarem uma identificação, isso é, uma atribuição de valores que vai do particular ao particular, eles tendem a ser passíveis de inversão, como apresentamos a seguir, em que (80) pode ser convertido para (82), assim como (81) pode ser transformado em (83), sem grandes alterações semânticas:

(82)	Meu sobrinho	é	aquele rapaz
	Símbolo/Agente	Proc. Rel. Trans. Ef.	Valor/Meio

(83)	Meine Deutschlehrerin	ist	diese Frau auf dem Foto
	A minha professora de alemão	é	essa mulher da foto
	Símbolo/Agente	Proc. Rel. Trans. Efetivo	Valor/Meio

Devido ao fato de, nos processos pseudo-efetivos, observarmos a atribuição de características do particular ao geral, na grande maioria dos casos, não é possível realizarmos a reversibilidade dos participantes. Quando isso é possível, temos um processo relacional de características limítrofes entre o pseudo-efetivo e o efetivo dentro do continuum da transitividade.

Em termos discursivos, a seleção de um processo relativo atributivo em detrimento de um efetivo indica uma estrutura argumentativa de generalização. Tais argumentos podem ser observados, entre outros contextos, em discursos racistas, uma vez que generalizam características de um único indivíduo a toda uma categoria social.

A respeito da causação ergativa, Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) afirmam que essa característica só é observada nos processos médios, pois expressam um evento ou uma ação. São, por isso, muito semelhantes aos materiais, mas muitas vezes podem se parecer com processos mentais ou até mesmo verbais. Tais processos são sempre acompanhados de dois tipos de participantes: o **Atribuído** - o mais nuclear, e que se refere ao participante que recebe um Atributo - e a **Atribuição**. A exemplo disso, podemos citar o verbo mais prototípico desse tipo de processo: "chamar-se- ou "heißen"em alemão -, como apresentamos a seguir nos exemplos (84) e (85):

(84)	Esse conceito	se chama	Fenomenalização
	Atribuído/Meio	Proc. Rel. Erg. Médio	Atribuição/Não-Nuclear

(85)	Dieser Mann	heißt	Marcus
	Esse homem	se chama	Marcus
	Atribuído/Meio	Proc. Rel. Erg. Médio	Atribuição/Não-Nuclear

Assim como os exemplos (84) e (85) se assemelham muito a processos verbais, os processos relacionais ergativos tendem a manter características muito próximas de outros tipos de processos, como o material - vide (86) e (87) - ou mental, conforme apresentamos em (88) e (89).

(86)	O caldo	ficou	amargo	no dia seguinte
	Atribuído/Meio	Proc. Rel. Erg. Médio	Atribuição/Não-Nuclear	Circunstância

(87)	Im Winter	werden	die Tage	kürzer
	No inverno	tornam-se	os dias	curtos
	Circunstância	Pr. Rel. Ergativo Médio	Atribuído/Meio	Atribuição/Não-Nuclear

(No inverno, os dias ficam mais curtos)

(88)	Fábio	ficou	muito amargo	depois do divórcio
	Atribuído/Meio	Proc. Rel. Erg. Médio	Atribuição/Não-Nuclear	

(89)	Nach dem Spiel	sind	wir	müde	geworden
	Após o jogo	ficamos (auxiliar)	nós	cansados	Particípio
	Circunstância	Proc. Rel. Erg. Médio	Atribuído/Meio	Atribuição	

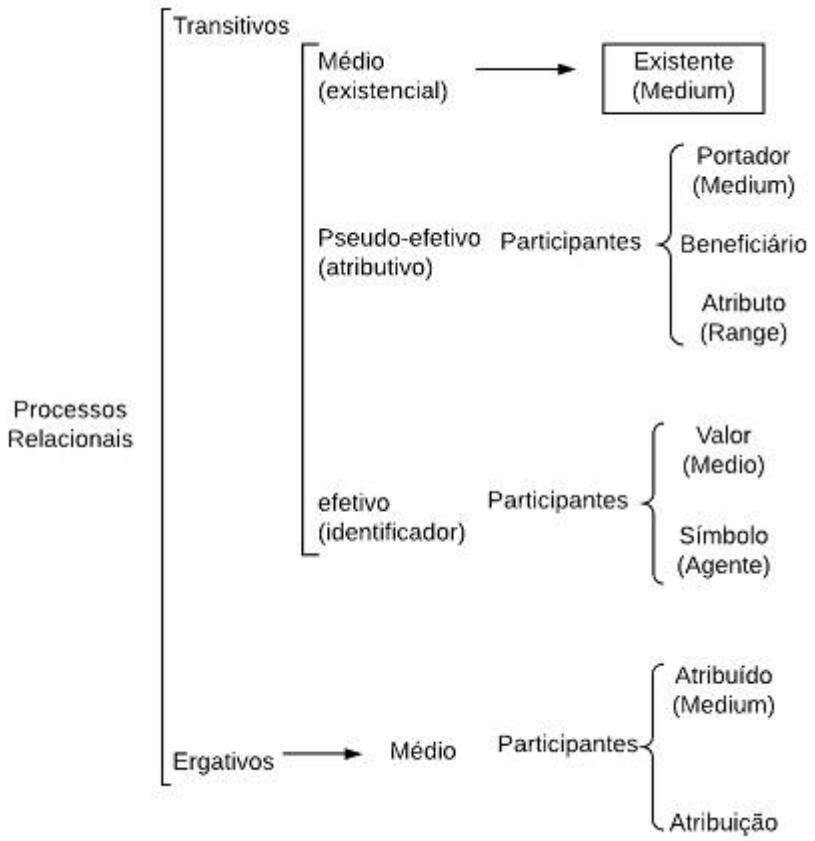
Ressaltamos que, nos exemplos (86) e (87), os verbos e as Atribuições são os mesmos. No entanto, no primeiro, o Meio, é um ser inanimado ("o caldo") e, por isso, o processo de "tornar-se amargo"está muito mais próximo da ideia de um processo material. Já em (88), o Meio é um ser não apenas animado, mas também humanizado, fazendo que a ideia de "tornar-se amargo"assuma um significado muito mais próximo de um processo mental. Com isso, os autores retomam a ideia do continuum linguístico:

> Mais uma vez somos lembrados do continuum que a língua é e como o mais marginal membro de cada categoria anda de mãos dadas, por assim dizer, com suas áreas vizinhas - da lexicogramática, nesse caso.[25]
> (LAVID; ARÚS; ZAMORANO-MANSILLA, 2010, pg. 161)

Apresentamos, a seguir, na figura 8, o esquema que resume os tipos de participantes dos processos relacionais transitivos e ergativos:

[25] Tradução nossa. No original: “We are once again remainded of the continuum that language is and how the most marginal members of each category hold hands, so to speak, with those neighbouring areas - of the lexicogrammar, in this case.”

Figura 8 – Participantes dos Processos Relacionais



Fonte: Elaboração própria com base em Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010)

Dada nossa proposta de estabelecer uma comparação entre o Potencial de Transformação dos processos e de seus participantes, entendemos aqui que também os tipos de processo exercem forte influência nessa diferenciação. Consideramos, então, que os processos **materiais** exprimem uma situação mais transformadora, uma vez que se referem a ações e transformações concretas no mundo, em objetos e pessoas; os processos **verbais** estariam, de acordo com nossa concepção, em segundo lugar nessa escala comparativa, pois eles expressam o jogo interacional que ocorre entre os participantes, sendo, assim, menos transformadores que os materiais, mas ainda mais transformadores que os **mentais**, os quais, por sua vez, ficariam em terceiro lugar, tendo em vista que se trata de processos mais abstratos, pois se referem aos sentimentos, pensamentos e sensações. Por fim, classificamos os processos **relacionais** como os de ação transformadora mais neutra dentre os quatro tipos aqui levantados, uma vez que estão relacionados a descrições mais abstratas que os processos mentais.

Dada a discussão da Transitividade Nuclear, bem como de cada tipo de Participante gerado na intersecção entre os 3 Níveis da Transitividade (Tipo de Processo, Causação e Agência), propomos, na próxima seção, a correlação entre as categorias aqui levantadas e questões discursivas suscitadas pela seleção lexicogramatical.

2.3 O contínuo da transtividade: uma proposta teoricometodológica

Tendo em vista a questão da fluidez entre as classificações dos três níveis da Transitividade Nuclear - o tipo de processo, a causação e a agência - acreditamos ser possível considerar que os tipos de participantes podem ser também estabelecidos num continuum ordenado, de modo a quantificarmos numa escala o **Potencial de Transformação dos Participantes**, isto é, o potencial que um determinado participante tem de desdobrar um processo sobre outro.

Se retomarmos o exemplo (39) - copiado a seguir -, podemos observar a presença de três participantes, "minha avó", "me"e "bolo de cenoura". Nesse caso, o potencial de transformação de cada um deles é muito diferente, visto que o Ator/Agente "minha avó"é o responsável por desdobrar o processo de "fazer"sobre o participante "bolo de cenoura". O maior transformador é o primeiro participante, e o maior transformado é o terceiro - a Meta/Meio. Porém, há um outro participante ("me"), um Cliente/Beneficiário do processo. É certo que esse participante não possui um potencial de transformação tão alto quanto "minha avó", mas esse potencial não é tão baixo quanto o do "bolo de cenoura", pois não é nele que o processo se desdobra; seu potencial de transformação[26] tende mais para a neutralidade em comparação aos outros dois.

(39)	Minha avó	me	fez	um bolo de cenoura
	Ator/Meta	Cliente	Proc. Mat	Meta/Meio

A noção de Potencial de Transformação dos Participantes nos permite observar, entre outras questões, o controle - em termos discursivos - que um participante humanizado exerce sobre outro, de maneira a evidenciar, a partir dessa escala, a frequência com que um tipo de participante ocorre, em relação potencial de transformação, ou até mesmo a correlação entre um contexto e o potencial de transformação de seus participantes, por exemplo.

Para que tivéssemos maior opção de testes estatísticos a serem utilizados, conforme discutimos mais detidamente no próximo capítulo, atribuímos valores numéricos de **1** - para o participante com maior potencial de transformação - a **-1** - o com menor potencial de transformação - , de tal modo que os participantes com potencial de transformação mais neutro - isto é, nem muito transformadores e nem muito transformados - obtivessem o valor igual a **0**.

Lembramos também que a quantificação estabelecida na escala não é o principal ponto de nossa proposta metodológica, mas sim o ordenamento estabelecido entre os

[26] a expressão "Potencial de Transformação" foi uma sugestão do Prof. Dr Paulo Roberto Gonçalves Segundo no exame de qualificação deste trabalho.

participantes. Essa quantificação é, antes de tudo, uma ferramenta para aplicação de testes estatísticos.

A seguir, apresentamos os critérios utilizados para a ordenação de nossa escala:

1. Pensamos, inicialmente, em estabelecer o grau de força da transformação dos processos, de modo que quanto mais transformador for um dos participantes, mais transformado será seu par correspondente. É por isso que os processos materiais efetivos transitivos - os considerados de transformação mais forte - terão, ao mesmo tempo, o participante mais transformador (Ator/Agente) e o mais transformado (Meta/Meio), de modo que ambos ocupem os extremos opostos da escala, e assim sucessivamente, até que os processos com transformação mais neutra tenham seus pares de participantes no meio do continuum e o mais próximo possível um do outro, como ocorre com os participantes Símbolo e Valor.

2. O Potencial de Transformação dos Participantes varia, em primeiro lugar, de acordo com o tipo de processo:

   os **processos materiais** possuem os participantes mais transformadores (1) e os mais transformados (-1), visto que se referem a ações mais concretas no mundo, ou seja, com maior potencial de transformação;

   os **verbais** aparecem em segundo lugar no potencial de transformação, pois, como discutido no capítulo anterior, o acesso ao processo de significação discursivo é um importante indício do poder que um indivíduo exerce sobre outro. Dessa maneira, um participante do tipo Dizente/Agente possui um alto potencial de transformação sobre o Alvo/Meio de uma mesma oração;

   os **mentais** ficaram em terceiro lugar em nossos critérios, uma vez que processos relacionados a sentimentos e pensamentos exercem menos controle sobre os participantes em que eles se desdobram, ocupando uma posição mais neutra em nosso ordenamento de potencial de transformação;

   por fim, os **relacionais** foram considerados os de potencial mais neutro de transformação, pois dizem respeito a processos que estabelecem relações entre os participantes, com pouco controle sendo exercido sobre eles. É por isso que os participantes Valor e Símbolo, que indicam uma relação de igualdade entre os participantes, estão localizados conjuntamente na escala e ocupam a posição central de nosso ordenamento, de maneira que o valor atribuído a eles foi 0 - de máxima neutralidade.

3. Após a seleção dos tipos de processo, o segundo critério foi **a causação**, uma vez que processos **transitivos** tendem a exercer uma transformação mais fortemente

demarcada que os processos **ergativos**, como já discutido anteriormente neste capítulo.

4. Em seguida, **a agência** foi o terceiro critério para a classificação, considerando-se que

   os **processos efetivos**, por apresentarem concomitantemente um participante Agente, responsável pelo processo, e um Médio, sobre o qual o processo se desenvolve, possuem maior potencial de transformação;

   os **pseudo-efetivos**, apesar de não contarem com um Agente, possuem um participante Meio cujo potencial de transformação é um pouco menor em comparação ao anterior, pois esse participante é, de fato, responsável pelo processo, porém, o processo que, apesar de não se desenvolver sobre nenhum participante, alcança um;

   os **médios** devem ter um potencial de transformação mais neutro, visto que o processo se desenvolve num único participante, que é, ao mesmo tempo, responsável pelo seu desenvolvimento e atingido por ele.

Nossa intenção em elaborar essa proposta teoricometodológica está relacionada aos nossos objetivos de pesquisa que buscam compreender, sobretudo, como as experiências de mundo são organizadas e construídas no discurso de autoria atribuída às crianças. Nesse sentido, acreditamos que o estabelecimento do Potencial de Transformação dos Participantes possa nos dar alguns indícios significativos em relação a isso, pois podemos não apenas identificar os grupos sociais apresentados como mais transformadores em tais discursos, como também mensurar o potencial de transformação de cada um desses grupos. Pensando nisso, propomos a seguir, na Tabela 3, a classificação dos tipos de participantes, partindo do tipo mais transformado (primeira linha) até o mais transformador (última linha).

Tabela 3 – Continuum do Potencial de Transformação dos Participantes

PROCESSO			**PARTICIPANTE**		**VALOR**
Agência	**Causação**	**Tipo**	**Agência**	**Tipo**	
Efetivo	Transitivo	Material	Meio	Meta	-1,00
Efetivo	Transitivo	Verbal	Meio	Alvo	-0,94
Efetivo	Transitivo	Mental	Meio	Fenômeno	-0,88
Efetivo	Ergativo	Material	Meio	Afetado	-0,82
Efetivo	Ergativo	Relacional	Meio	Experenciador	-0,76
Pseudo-Efetivo	Transitivo	Material	Alcance	Escopo	-0,71
Pseudo-Efetivo	Transitivo	Verbal	Alcance	Verbiagem	-0,65
Pseudo-Efetivo	Transitivo	Mental	Alcance	Fenômeno	-0,59
Efetivo	Transitivo	Material	Beneficiário	Cliente	-0,53
Efetivo	Transitivo	Material	Beneficiário	Recebedor	-0,47
Ef./Ps.-Ef./ Méd	Transitivo	Vebal	Beneficiário	Receptor	-0,41
Efetivo	Ergativo	Material	Beneficiário	Recebedor	-0,35
Pseudo-Efetivo	Ergativo	Material	Beneficiário	Recebedor	-0,29
Médio	Transitivo	Relacional	Meio	Existente	-0,24
Pseudo-Efetivo	Transitivo	Relacional	Alcance	Atributo	-0,18
Pseudo-Efetivo	Transitivo	Relacional	Beneficiário	Beneficiário	-0,12
Médio	Ergativo	Relacional	Não-Nuclear	Atribuição	-0,06
Efetivo	Transitivo	Relacional	Meio/Agente	Valor/Símbolo	0,00
Médio	Ergativo	Relacional	Meio	Atribuído	0,06
Pseudo-Efetivo	Transitivo	Relacional	Meio	Portador	0,12
Médio	Ergativo	Mental	Meio	Experenciador	0,18
Pseudo-Efetivo	Ergativo	Mental	Meio	Afetado	0,24
Médio	Transitivo	Mental	Meio	Experenciador	0,29
Médio	Transitivo	Verbal	Meio	Dizente	0,35
Médio	Transitivo	Material	Meio	Ator	0,41
Pseudo-Efetivo	Ergativo	Mental	Não-Nuclear	Pseudo-Indutor	0,47
Pseudo-Efetivo	Ergativo	Material	Não-Nuclear	Pseudo-Instigador	0,53
Pseudo-Efetivo	Transitivo	Mental	Meio	Experenciador	0,59
Pseudo-Efetivo	Transitivo	Verbal	Meio	Dizente	0,65
Pseudo-Efetivo	Transitivo	Material	Meio	Ator	0,71
Efetivo	Ergativo	Mental	Agente	Indutor	0,76
Efetivo	Ergativo	Material	Agente	Instigador	0,82
Efetivo	Transitivo	Mental	Agente	Experenciador	0,88
Efetivo	Transitivo	Verbal	Agente	Dizente	0,94
Efetivo	Transitivo	Material	Agente	Ator	1,00

Fonte: Britto-Costa (2022)

O estudo de Thompson (2009), mencionado no início deste capítulo, propõe uma escala entre os participantes muito semelhante à da tabela 3, à qual ele chama "escala do dinamismo"(THOMPSON, 2009, p.26). Porém, apesar de o ordenamento de sua escala ser muito semelhante ao proposto em nosso Continuum de Potencial de Transformação dos

Participantes, nossa escala parte das teorias a respeito de Transitividade de Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010), que é mais detalhada em relação a outras vertentes da LSF, visto que leva em considerção o tipo de processo, sua causação e sua agência, bem como a agência e o tipo de participante.

Esses cinco critérios de classificação nos permitiram a elaboração de uma escala mais detalhada e mais contínua do que a de Thompsson (2009). Como consequência disso, acreditamos que alguns testes estatísticos, pautados em variáveis contínuas, podem ser melhor aplicados à nossa tabela e, com isso, os resultados obtidos em nossa análise podem nos apresentar mais nuances nesses padrões lexicogramaticais e discursivos, já observados pelo autor.

A exemplo da aplicação de nossa escala, trazemos dois segmentos localizados em nossos corpora de análise:

> Todos os colégios formam[27], com suas roupas de trabalho, isto é, a farda cáqui, e vão saudar, em frente da tribuna de honra, o nosso Presidente, Sr. Dr. Getúlio Vargas. ("O Tico-Tico, Ano IV, nº 33").

(90)	Todos os colégios	formam	com suas roupas de trabalho
	Ator/Meio	Processo Material Transitivo Médio	Circunstância

(91)	E vão	saudar	em frente da tribuna de honra	o nosso presidente
	Ator/Meio	Pr. Mat. T. Ps.-Ef.	Circunstância	Escopo/Alcace

> Meu cunhado é soldado há mais de um ano. Ele participou da guerra na França. [...] Ele escreveu, que as tropas da colônia haviam se instalado nas florestas. Eles seguram metralhadoras sobre as árvores e ficavam praticamente invisíveis.[28] ("Hilf mit", dezebro 1940).

(92)	Er	hat	den Krieg in Frankreich	mitgemacht
	Ele	participou	da guerra na França	(particípio)
	Ator/Agente	Processo Material Transitivo Efetivo	Meta/Meio	

(93)	Er	schrieb,	daß [...]
	Ele	escreveu	que [...]
	Dizente/Agente	Pr. Mat. T. Ef.	Verbiagem/Locução

[27] O verbo formar, aqui utilizado como processo médio, refere-se à ideia militar de entrar em formação, formar uma fila.

[28] Tradução nossa. No original: "Mein Schwwager ist schon über ein Jahr Soldat. Er hat den Krieg in Frankreich mitgemacht. [...] Er schrieb, daß sich die Kolonialtruppen in ben Wäldern fest gesezt hätten. Sie faßen mit Maschinengewehren auf den Bäumen und wären von unten kaum zu sehen."

(94)	daß	sich die Kolinaltruppen	in den Wälden	fest gesetzt hätten
	que	as tropas da colônia	nas florestas	instalaram-se
	Ator/Meio	Escopo/Alcance	Circunstância	Pr. Mat. Tr. Ps.- Ef.

(95)	Sie	faßen	mit Maschinengewehren	auf die Bäume
	Eles	portam	metralhadoras	sobre as árvores
	Ator/Agente	Pr. Mat. T. Efetivo	Meta/Meio	Circunstância

Em ambos os exemplos, observamos uma narrativa de cunho militar, uma vez que, na primeira, há a descrição de alunos em formação para cantar o Hino Nacional e prestar honrarias à bandeira[29]. No segundo exemplo, encontramos um relato de um soldado em suas atividades de guerra. Inicialmente, podemos ressaltar, nesses excertos, a predominância de processos do tipo material, utilizados para organizar um contexto de pessoas que "fazem", "constroem"e "realizam", uma ideia muito próxima do trabalho militar propriamente dito.

Além disso, observa-se que, em termos de transformação, conforme propomos neste trabalho, os participantes representantes de grupos militares do segundo excerto são mais transformadores que os do primeiro, pois, no segmento retirado de "Hilf mit!", encontramos dois Atores/Agentes, um Dizente/Agente (os mais transformadores de acordo com nossa escala) e um Ator/Meio de processo pseudo-efetivo. Já no exemplo de "O Tico-Tico", há apenas um Ator/Meio de processo pseudo-efetivo e um Ator/Meio de processo médio, ambos menos transformadores que a maioria dos participantes encontrados no exemplo do discurso alemão.

Com isso, podemos afirmar que a narrativa apresentada no texto alemão organiza e constrói um contexto em que pessoas em práticas militares são mais transformadoras e, portanto, mais dominantes na sociedade. Já a situação descrita no trecho da revista brasileira estabelece um contexto de uma prática militar também ativa, porém, em menor grau, imprimindo uma perspectiva menos transformadora de exercícios de cunho marcial. Isso pode indicar, entre outras questões, o grau de importância conferida ao militarismo em cada regime político observado.

Pretendemos estabelecer, uma correlação entre os conceitos de papéis sociais, da Análise Crítica do Discurso e os tipos dos participantes, propostos pela Linguística Sistêmico-Funcional. Com isso, prosseguimos, no próximo capítulo, à discussão dos procedimentos metodológicos de análise, baseada nos conceitos e categorias aqui apresentados, visando a obtenção de mais dados para o debate de nossos resultados e de nossas categorias.

[29] Na época em que o texto foi publicado, o Brasil já vivia um governo ditatorial, com fortes características militares, o que levou à adoção de práticas de cunho marcial também nas escolas.

Capítulo 3

Categorias de análise e procedimentos metodológicos

Neste capítulo apresentamos um panorama a respeito da aplicabilidade da estatística em estudos linguístico-discursivos, bem como os conceitos teóricos que embasam tais testes, que norteiam nossa análise quali-quanti. Em seguida, detalhamos nossos procedimentos de coleta de dados, como a seleção de nossas categorias de análise, a organização de nosso banco de dados e a aplicação dos testes estatísticos.

3.1 Modelos de Análise de Dados

Em algumas áreas específicas das humanidades, como Psicologia, Sociologia e Economia, por exemplo, é comum o uso de modelos estatísticos para análise de dados. De acordo com Woods, Fletcher e Hughes (1986), estudos mais antigos da linguística prescindiam da associação de valores numéricos. Porém, por volta da década de 1980, passou-se a perceber que a análise de dados linguísticos pode se beneficiar muito da aplicação de modelos estatísticos, uma vez que, associado a cada dado, há também uma variação em termos numéricos. E sempre que há dados desse tipo, a estatística se faz necessária.

Não pretendemos, de maneira alguma, invalidar ou criticar estudos linguísticos que não contem com a estatística em seus procedimentos metodológicos, porém, acreditamos que a adoção de tais modelos possibilita, ao nosso trabalho em especial, uma análise mais completa e detalhada. A esse respeito, os autores afirmam: "a estatística nos permite resumir dados numéricos complexos e então, se assim desejado, delinear inferências sobre eles. [1]"(WOODS;FLETCHER;HUGHES, 1986, p. 1).

Tal caráter sintetizante dos modelos de análise de dados permite ao pesquisador de qualquer área do conhecimento a associação de diversas informações de maneira

[1] Tradução nossa. No original: “statistics allows us to summarise complex numerical data and then, if desired, to draw inferences of them.”

mais compreensível, a partir da redução de dados complexos em proporções gerenciáveis, viabilizando, dessa maneira, a mensuração de dados específicos e a generalização dos resultados obtidos.

Para que a sintetização dos dados seja possível, os autores apresentam 5 passos do estudo estatístico [2]:

1. Decidir se os dados serão coletados longitudinal - isto é, com apenas um único informante - ou interseccionalmente - com duas ou mais amostras.
2. Determinar o tamanho da amostra e os elementos que serão analisados.
3. Organizar os resultados obtidos de maneira compreensível em tabelas ou gráficos.
4. Descrever os resultados que sugerem conclusões pertinentes para a pesquisa, com base na teoria selecionada.
5. Discutir a respeito da possibilidade ou impossibilidade de se generalizar o resultado.

Além da aplicação correta dos modelos estatísticos, é imprescindível também, segundo os autores, que o linguista seja capaz de não apenas compreender os resultados obtidos, mas, sobretudo, de explicar a seus pares o que eles apontam, elaborando, então, uma análise qualitativa a partir de dados quantitativos, configurando-se, assim, uma pesquisa quali-quanti. Para isso, é necessário antes considerar de que maneira as informações serão coletadas e organizadas, pois isso implicará também nos métodos de análise e de apresentação dos resultados.

Nesse sentido, os estudiosos apresentam a distinção entre dois tipos de dados - ou **variáveis** - : os **categóricos** e os **numéricos** ou **contínuos**. As variáveis categóricas são aquelas em que os dados são classificados de modo a sintetizar a frequência com que cada um ocorre. Os autores afirmam: "esses dados são frequentemente chamados de **categóricos**, dado que cada elemento ou indivíduo do grupo sendo estudado pode ser classificado como pertencente a uma categoria ou a grupo (geralmente pequeno) de diferentes categorias. [3]"[Grifo do autor] (WOODS;FLETCHER;HUGHES, 1986, p. 8). Em geral, esse tipo de variável permitirá a observação da frequência dos fenômenos estudados.

Os autores também apontam que as variáveis categóricas costumam ocorrer em pequeno número e com divisões muito distintas em suas respectivas classificações. Esse não parece ser o caso da classificação dos tipos de participantes que, como assinalamos no capítulo anterior, constitui-se num continuum. Outra questão levantada diz respeito ao

[2] tais passos são retomados mais adiante, com explicações mais detalhadas a respeito dos procedimentos de análise do presente trabalho

[3] Tradução nossa. No original: “Such data are often called [4] since each element or individual of the group being studied can be classified as belonging to one or a (usually small) number of different categories”

fato de que, ao apresentar os resultados de uma dada frequência, não se pode deixar de mencionar também os valores absolutos da amostra, para que se possa estabelecer uma comparação proporcional dos dados disponíveis. Nesses casos, é necessário também levar em conta qual amostra será tomada como referência.

As variáveis contínuas, por sua vez, são caracterizadas pela atribuição de valores numéricos para a observação de um fenômeno, como por exemplo, altura, renda familiar, grau de abertura das vogais, entre outros. Esses dados também permitem a ordenação, de acordo com os valores numéricos, das ocorrências do fenômeno observado. Segundo os autores, se os valores de uma variável forem mais restritos, é possível considerá-los elementos de uma variável categórica para a aplicação de testes específicos. Porém, com valores mais amplos, torna-se mais difícil a exposição de muitas informações numa tabela.

Além dos conceitos de variáveis contínuas e variáveis categóricas, outros são também fundamentais para a seleção adequada dos modelos estatísticos. Field (2009), estudioso da área de Ciências Sociais, apresenta outras definições como **média**, **desvio padrão** e **distribuição de frequência**. De acordo com o autor, a **média** - representada pelo símbolo μ - , mais do que um conceito, é um modelo estatístico, que oferece um resumo dos dados. Por se tratar de um valor hipotético - dado que é calculado pela divisão da somatória de todos os dados pelo próprio número de dados -, é possível que seu resultado não seja de fato observado no conjunto de valores.

Por exemplo, supondo-se que foi medida a altura de cinco crianças de uma mesma sala de aula, obtendo-se como resultado, os seguintes valores: 1,30m; 1,38m; 1,47m; 1,32m; 1,40m, a somatória de todos os dados seria 6,89m. Ao dividir o valor por 5 - o número de crianças medidas - obtém-se uma média de aproximadamente 1,37m. Tal valor não é, porém, observado no banco de dados, uma vez que se trata de um valor meramente hipotético.

Por conta disso, é importante também a utilização de outros modelos estatísticos a ele associados, como por exemplo o cálculo do **desvio padrão**, que é basicamente a distância média entre os dados e a média em si, ou o quanto os dados variam em média da própria média. Nas palavras do autor:

> O desvio padrão é, portanto, uma medida de quão bem a média representa os dados. Pequenos desvios padrões (relativos ao valor da própria média) indicam que pontos de dados estão próximos à média. Um desvio padrão grande (relativo à média), indica que os pontos de dados estão distantes da média (isto é, a média não é uma representação precisa dos dados) (FIELD, 2009, p. 35).

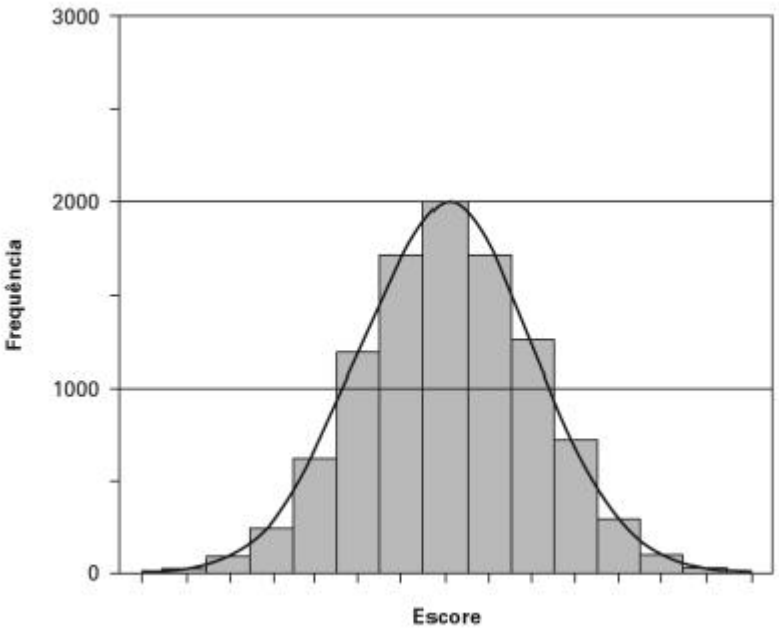
O cálculo do desvio padrão é dado pela seguinte fórmula: $DP = \frac{\sum(x-\mu)^2}{N}$, em que x representa cada um dos dados - ou, no exemplo anterior, cada uma das alturas medidas -, μ a média e N o número de dados obtidos - as cinco crianças, se tomarmos o exemplo já

citado. A somatória de $(x - \mu)^2$ diz respeito ao cálculo do quadrado[5] da diferença de cada valor do banco de dados em relação à média. Com isso, o valor do desvio padrão para nosso exemplo da altura das crianças numa sala de aula seria 0,06 metros - ou seja, cada criança teria, em média, uma diferença de 6 centímetros em relação à média da sala, de 1,37.

No caso de nosso exemplo, o desvio padrão não é muito grande, o que indica que a média - 1,37 - é bastante significativa, isto é, pode ser usada para apresentar os dados de uma maneira mais geral. Porém, quando o desvio padrão é elevado, podemos dizer que a média não é representativa, pois os demais resultados variam muito em relação a ela.

Por fim, nosso último modelo de medida é a **distribuição de frequência**. Trata-se de um modelo de gráfico que ordena os valores de uma variável contínua e apresenta a frequência de cada um. "Em um mundo ideal, nossos dados estariam distribuídos simetricamente em volta do centro de todos os escores. Assim, se traçássemos uma linha vertical pelo centro da distribuição, ela deveria ser a mesma em ambos os lados. Isso é conhecido como **distribuição normal** e é caracterizado por uma curva em forma de sino. [Grifo do autor] (Field, 2009, p.37). A seguir, na figura 9, apresentamos um exemplo desse tipo de distribuição.

Figura 9 – Gráfico com uma distribuição normal de frequências



Fonte: Field (2009, p.38)

[5] De acordo com Field (2009), como o desvio padrão pretende observar a distância entre a média e cada um dos valores do banco de dados, essa distância deve ser sempre calculada ao quadrado, pois deve-se levar em conta tanto uma distância de aumento quanto uma de diminuição do valor em realção à média.

Uma importante função da distribuição de frequência dos dados é a possibilidade de se deduzir a respeito da probabilidade, em porcentagem, de algo acontecer no mundo, a partir da realização de inferências da amostra em relação à população. Além disso, a dispersão, segundo Woods, Fletcher e Hughes (1986), é um método de medida também indicado para pesquisas cuja problemática envolva uma **variação** no padrão dos dados; daí surge também o nome **curva de variabilidade**.

Além desses conceitos, ao se estudarem variáveis, é possível propor dois tipos de hipótese de pesquisa: a chamada **nula** (H_0) e a **alternativa**(H_1). No primeiro caso, tem-se a hipótese de que não há diferenças entre os grupos de amostra; já no segundo tipo, a hipótese é justamente de que os grupos da amostra são diferentes. Quando se pensa em realizar uma inferência na população, é praticamente impossível afirmar qual das duas hipóteses está correta, porém, a depender do resultado, obtemos o favorecimento de uma hipótese em relação à outra. Isso é discutido com mais detalhes ao abordarmos o modelo Qui-quadrado adiante.

Um outro importante conceito estatístico é a ideia de **nível de significância** do teste. " Esse é basicamente um outro nome para a probabilidade de cometermos um erro, se decidirmos rejeitar a H_o em favor da H_1, na evidência de nossa amostra aleatória de valores observados, isto é, a probabilidade de cometermos um erro tipo I. [6] [7] (WOODS;FLETCHER;HUGHES, 1986,). Em outras palavras, o nível de significância diz respeito aos valores obtidos no banco de dados - em termos de frequência - que estão fora da margem de erro pré-estabelecida.

Pesquisas científicas costumam considerar a margem de erro em 5% das ocorrências. Isso significa dizer que, para trabalhos acadêmicos, convencionou-se estabelecer que o maior valor tolerável para resultados negligenciáveis é de 5% - ou 0,05 -, a fim de aumentar a precisão dos dados observados. Desse modo, apenas os valores fora dessa margem de erro 5%, isto é, os que se localizam no intervalo de confiança, são de fato analisados. Por isso, quanto maior for o intervalo de confiança, maior o será respaldo teórico de uma pesquisa que se baseia na H_0

Em relação aos tipos de testes estatísticos, usaremos para o trabalho os seguintes: **Análise Exploratória**, **Análise de Variância** e o **Teste Qui-Quadrado**. Quando não se tem uma previsão específica a priori, é possível realizar o procedimento de **Análise Exploratória**, que apresentará um gráfico de dispersão de frequência, o desvio padrão e a média das amostras.

Quando o pesquisador já possui uma hipótese de pesquisa, é possível realizar testes

[6] Tradução nossa. No original: "this is simply another name for the probability that we will make a mistake if we decide to reject Ho in favor of H1 on the evidence of our random sample of values the variable we observed i. e. the probability of making type error I"

[7] Erro tipo I consiste na rejeição da hipótese nula quando, na verdade, ela está correta.

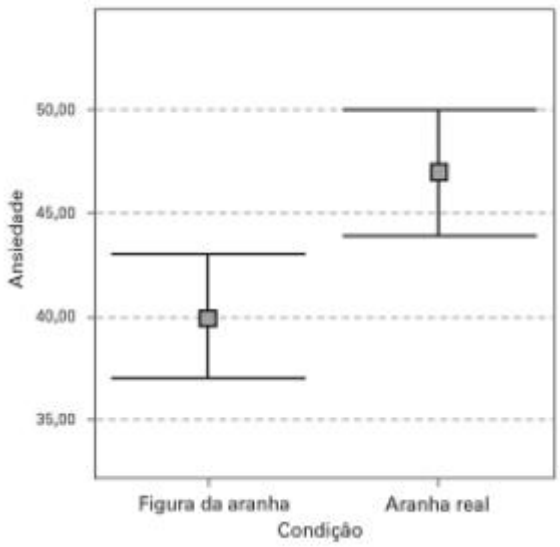
mais específicos, como é o caso da **Análise de Variância**, ou ANOVA, um modelo estatístico abrangente, que testa o efeito de diversas variáveis categóricas sobre uma contínua. O resultado desse efeito é dado por cinco conceitos: a **soma dos quadrados total**, a **soma dos quadrados do modelo**, a **soma dos quadrados do resíduo**, as **médias ao quadrado** e, por fim, o principal deles, a **razão F**.

A soma dos quadrados total ($SS_t = \sum(x - \mu_g eral)^2$) se baseia no cálculo da variação entre cada valor observado e a média de todas as amostras. Cada uma dessas diferenças é elevada ao quadrado e, então, todas elas são somadas entre si. A soma do quadrado dos modelos ($SS_m = \sum n_k(\mu_k - \mu_g eral)^2$) é dada pela média da diferença entre cada grupo e a média geral. Em seguida, eleva-se cada diferença ao quadrado, para que então se multiplique o resultado pelo número de participantes de cada grupo. Por fim, são somados os valores obtidos em cada grupo. A soma dos quadrados dos resíduos ($SS_r = SS_t - SS_m$) "informa quanto da variação total não pode ser explicada pelo modelo. Esse valor é a quantidade de variação causada por fatores estranhos [...]". Desse modo, esse valor é calculado a partir da diferença entre o SS_t e o SS_m. A média ao quadrado ($MS = \frac{SS}{gl}$) é calculada pelo quadrado da soma dividido pelo grau de liberdade, isto é, o tamanho da amostra menos 1. Desse modo, é possível calcular a média ao quadrado do modelo (a MS_m) e a média ao quadrado dos resíduos (MS_r); para isso, basta utilizar a SSm e a SSr respectivamente.

A razão F ($F = \frac{MS_m}{MS_r}$) é calculada pela divisão da MS_m pela MS_r, e seu resultado nos indica uma comparação entre a variância da amostra e a variância residual, isto é, não-sistemática. Quando o resultado dessa razão é menor que 1, pode-se dizer que o efeito observado no teste não é siginificativo, pois, nesse caso, a variância não-sistemática é maior que a variação sistemática; há mais aleatoriedade nos dados do que uma organização sistêmica entre eles. Se o resultado for maior que 1, pode-se dizer que o efeito observado é significativo, pois, nesse caso, a variação sistemática é maior que a não-sistemática.

Além disso, a ANOVA pode oferecer um gráfico de barra de erros, em que se pode comparar a variação das médias de dois ou mais grupos. Esse tipo de gráfico é interessante, pois indica se há ou não diferença significativa entre os grupos. Na figura 10, expomos um exemplo retirado de Field (2009). O gráfico apresenta os dados de uma pesquisa realizada com duas amostras diferentes: um primeiro grupo foi exposto a imagens de aranhas, enquanto outro foi colocado em contato visual direto com uma aranha. Depois disso, mediu-se o nível de ansiedade entre os participantes dos dois grupos. Nessa imagem, os quadrados em cinza representam a média de cada amostra e, as barras horizontais, o desvio padrão das médias. A partir desse gráfico, pode-se dizer que há uma diferença significativa entre os dois grupos de informantes, uma vez que os valores de frequência selecionados entre as barras horizontais não coincidem.

Figura 10 – Gráfico de barra de erros



Fonte: Field (2009, p.279)

Tendo em vista que nos corpora de nosso trabalho apenas uma das variáveis é do tipo contínuo - o Potencial de Transformação dos Participantes -, é importante que contemos com um outro tipo de teste viável para se trabalhar com variáveis categóricas. É o caso do teste χ^2 - ou Qui-quadrado -, que busca a associação entre duas variáveis categóricas, permitindo a observação de correlação entre elas. É importante, porém, que ressaltemos antes o fato de que a existência de uma correlação não necessariamente infere uma causalidade. O que vai permitir a compreensão de uma causa para uma dada correlação é justamente o aparato teórico do pesquisador.

Para a aplicação desse teste, é necessário transformar o banco de dados numa tabela de contingência, que relacione todos os dados de cada uma das variáveis, deixando uma delas relacionada na vertical - formando as colunas - e a outra na horizontal - formando as linhas. O cálculo do χ^2 é dado pela seguinte fórmula: $\chi^2 = \frac{\sum(O-E)^2}{E}$, em que O é a frequência observada nos escores e E é a frequência esperada, cujo valor é computado como segue: $E = \frac{\sum_l \cdot \sum_c}{total}$, sendo $\sum_l$ a somatória das linhas e $\sum_c$ a somatória das colunas.

Com isso, podemos entender que a ideia do teste χ^2 baseia-se em calcular a diferença entre os dados observados e os esperados e, ao dividir esse valor pela frequência esperada novamente, é possível observar se há de fato uma correlação entre as variáveis. Quando o resultado do χ^2 é menor que 1, obtem-se o favorecimento da hipótese nula (H_0), e isso indica ser a frequência esperada maior do que a diferença ente o observado e o esperado. Se o resultado for maior que 1, tem-se o favorecimento da hipótese alternativa (H_1),

Dada a discussão dos modelos de análise a serem utilizados no presente trabalho, passamos, a seguir, à apresentação dos procedimentos de coleta de dados para nossa pesquisa, na qual descrevemos nossas categorias de análise, a organização do nosso banco

de dados, o funcionamento dos programas utilizados e os procedimentos de aplicação dos testes.

3.2 Procedimentos de Coleta de Dados

3.2.1 Categorias de Análise

Visando propor a criação de um mapeamento das características de cada texto de nossos corpora, procedemos à análise dos tipos de participantes, conforme já foi discutido no capítulo anterior. Na tabela 3, apresentada no capítulo 2, listamos nossas categorias de análise - os participantes - de acordo com os três elementos de análise do Sistema de Transitividade: Tipo de Processo, Causação e Agência. Entendemos ser importante retomarmos o caráter fluido das nossas categorias de análise, uma vez que se fundam, sobretudo, numa classificação baseada na significação e no contexto, conforme propõem os estudiosos da LC e da LSF.

3.2.2 O Programa Análise de Texto e a Organização do Banco de Dados

O programa "Análise de Texto"[8] foi criado na linguagem Python e oferece ferramentas específicas para a elaboração de análise dos sistemas de transitividade, tendo como base as teorias propostas por Halliday e Mathiessen (2004), Halliday (2009) e, sobretudo, Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010).

Ao abrir o programa, é solicitado ao usuário que insira o nome do arquivo (no formato .txt) com o discurso que será analisado. O texto é, então, desmembrado em "sentenças", tendo como base para essa separação o ponto final. Em seguida, são feitas as solicitações para as classificações, conforme apresentamos no exemplo a seguir, no qual analisamos, a título de exemplificação, um breve enunciado retirado da revista "O Tico-Tico". Ressaltamos que as explicações sobre o procedimento para preencher os dados pedidos pelo programa estão detalhadas nas notas de rodapé indicadas no próprio exemplo de coleta de dados:

1. ENUNCIADO[9]: [0] Fraternidade [1]é [2]a [3]paz [4]... [5]que [6]Deus, [7]o [8]Todo [9]Poderoso, [10]abençôa, [11]contrito.

   Entre com a quantidade de segmentos neste enunciado[10]: **2**

[8] O programa foi criado por Marcus Lemes, bacharel em Matemática Aplicada à Computação, e por mim, e está disponibilizado gratuitmente na plataforma online GitHub.

[9] Nessa etapa, o programa atribui um número para cada palavra presente no texto. Isso facilita a programação da coleta de dados. Dessa forma, [0] representa "Fraternidade", [1] representa o processo "é", [2] indica o artigo "a", etc

[10] Aqui, o pesquisador deve inserir o numeral correspondente à quantidade de segmentos que serão selecionados para análise

confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

Defina o(s) índice(s) do(s) elemento(s) que compõe(m) o 1º segmento [11]: **0,1,2,3**

Defina o(s) índice(s) do(s) elemento(s) que compõe(m) o 2º segmento[12]: **2,3,5,6,7,8,9,10,11**

Confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

2. SEGMENTO[13]: [0]Fraternindade [1]é [2]a [3]paz

   Defina o(s) índice(s) do(s) verbo(s) separado(s) por vírgula[14]: **1**

   confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

3. PROCESSOS:[0] MATERIAL [1] MENTAL [2] VERBAL [3] RELACIONAL[15]:

   Defina o tipo de processo associado ao(s) verbo(s) [é]: **3**

   confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

4. CAUSAÇÃO: [0] TRANSITIVO [1]ERGATIVO

   Defina o tipo de causação associado(s) ao(s) verbo(s) [é]: **0**

   confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

5. AGÊNCIA: [0]MÉDIA [1]PSEUDO-EFETIVA [2]EFETIVA

   Defina o tipo de agência associado(s) ao(s) verbo(s) [é]: **2**

   confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

   Entre com a quantidade de participantes da 1ª oração: **2**

   confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

   Entre com o(s) índice(s) do participante separados apenas por vírgulas: **0**

6. GRUPO DO PARTICIPANTE [Fraternidade]: [0] MEIO [1]AGENTE [2]ALCANCE [3]BENEFICIÁRIO [4]NÃO-NUCLEAR

   Entre com o grupo do participante [Fraternidade]: **1**

   confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

[11] Nessa etapa, o pesquisador deve selecionar os números correspondentes às palavras presentes no segmento que será analisado. O mesmo procedimento deve ser adotado a cada momento que o programa solicitar a indicação de tais palavras. Dessa maneira, para analisar o segmento "Fraternidade é a paz", deverão ser selecionados os números [0],[1],[2]e[3]

[12] Para selecionarmos o segmento "a paz que Deus, o Todo Poderoso, abençôa, contrito", é necessário indicarmos os números [2],[3],[5],[6],[7],[8],[9],[10] e [11], correspondentes a cada um desses elementos.

[13] Neste momento da análise, o Programa atribuirá novos números para cada elemento do segmento selecionado.

[14] Aqui, o pesquisador deverá selecionar o número correspondente ao verbo a ser analisado. No caso, o verbo "é"está representado pelo número [1], por isso, ele será indicado.

[15] Assim como as palavras são enumeradas para a programação da coleta de dados, as categorias de análise também o são. Dessa maneira, como o verbo "é"é um processo relacional, deve-se selecionar o número 3, correspondente a esse tipo de processo. A mesma conduta deverá ser tomada nas próximas etapas em relação às demais categorias de análise

7. TIPOS DE PARTICIPANTES: [0]ATOR [1]EXPERENCIADOR [2]INDUTOR [3]DIZENTE [4]SÍMBOLO [5]ATRIBUIDOR

   Entre com o tipo do participante [Fraternidade]: **4**

   confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

8. GRUPOS DE REFERENTES: [0]ADULTO [1]CRIANÇA [2]INSTITUIÇÃO [3]NÃO-HUMANO

   Entre com o grupo do referente [Fraternidade]: **3**

   confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

9. GÊNERO DO REFERENTE: [0]FEMININO [1]MASCULINO [2]NÃO SE APLICA

   Entre com o gênero do referente [Fraternidade]: **2**

   confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

   Este referente representa uma autoridade? (s/n): **n**

   Confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

   Entre com o(s) índice(s) do participante separados apenas por vírgulas: **2,3**

10. GRUPO DO PARTICIPANTE [a paz]: [0] MEIO [1]AGENTE [2]ALCANCE [3]BENEFICIÁRIO [4]NÃO-NUCLEAR

    Entre com o grupo do participante [a paz]: **0**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

11. TIPOS DE PARTICIPANTES: [0]ATOR [1]EXPERENCIADOR [2]META [3]DIZENTE [4] [5]ATRIBUIDOR [6]ALVO [7]FENÔMENO [8]AFETADO [9]EXISTENTE [10]VALOR [11] ATRIBUÍDO [12] PORTADOR

    Entre com o tipo do participante [a paz]: **10**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

12. GRUPOS DE REFERENTES: [0]ADULTO [1]CRIANÇA [2]INSTITUIÇÃO [3]NÃO-HUMANO

    Entre com o grupo do referente [a paz]: **3**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

13. GÊNERO DO REFERENTE: [0]FEMININO [1]MASCULINO [2]NÃO SE APLICA

    Entre com o gênero do referente [a paz]: **2**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

    Este referente representa uma autoridade? (s/n): **n**

    Confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

14. ENUNCIADO[16]: [0]a [1]paz [2]que [3]Deus, [4]o [5]Todo [6]Poderoso, [7]abençôa, [8]contrito.

    : Defina o(s) índice(s) do(s) verbo(s) separado(s) por vírgula: **7**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

15. PROCESSOS:[0] MATERIAL [1] MENTAL [2]VERBAL [3] RELACIONAL:

    Defina o tipo de processo associado ao(s) verbo(s) [abençôa]: **0** [17]

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

16. CAUSAÇÃO: [0] TRANSITIVO [1]ERGATIVO

    Defina o tipo de causação associado(s) ao(s) verbo(s) [abençôa]: **0**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

17. AGÊNCIA: [0]MÉDIA [1]PSEUDO-EFETIVA [2]EFETIVA

    Defina o tipo de agência associado(s) ao(s) verbo(s) [abençôa]: **1**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

    Entre com a quantidade de participantes do 2º segmento: **2**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

    Entre com o(s) índice(s) do participante separados apenas por vírgulas: **0,1**

18. GRUPO DO PARTICIPANTE [a paz]: [0] MEIO [1]AGENTE [2]ALCANCE [3]BENEFICIÁRIO [4]NÃO-NUCLEAR

    Entre com o grupo do participante [a paz]: **2**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

19. TIPOS DE PARTICIPANTES: [0]ATRIBUTO [1]FENÔMENO [2]VERBIAGEM [3]ESCOPO

    Entre com o tipo do participante [a paz]: **3**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

[16] Em razão de nossa pesquisa não estuda enunciados encaixados especificamente mas sim o Potencial de Transformação dos Participantes, optamos por repetir, em todas as enunciados encaixados, o participante ao qual o processo em questão se refere, de maneira a registrarmos o participante novamente, para que tivéssemos a possibilidade de proceder às correlações entre os participantes e seu potencial de transformação.

[17] O processo "abençoar"é de díficil classificação. Em alguns contextos, pode ser considerado um processo verbal, como em "Eu te abençoo", por exemplo. Também consideramos a possibilidade de categorizá-lo como um processo relacional, mas o participante "Deus, o Todo Poderoso", nesse caso, não se enquadraria em nenhuma classificação possível para esse tipo de processo (existente, atributo, beneficiário, atribuição, valor, símbolo, atribuído ou portador). Por conta disso, optamos em classificá-lo como material pseudo-efetivo, visto que o participante não seria o Agente responsável pela transformação efetiva do participante "a paz", mas sim o meio pelo qual o escopo "a paz"é abençoada.

20. GRUPOS DE REFERENTES: [0]ADULTO [1]CRIANÇA [2]INSTITUIÇÃO [3]NÃO-HUMANO

    Entre com o grupo do referente [a paz]: **3**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

21. GÊNERO DO REFERENTE: [0]FEMININO [1]MASCULINO [2]NÃO SE APLICA

    Entre com o gênero do referente [a paz]: **2**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

    Este referente representa uma autoridade? (s/n): **n**

    Confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

    Entre com o(s) índice(s) do participante separados apenas por vírgulas: **3,4,5,6**

22. GRUPO DO PARTICIPANTE [Deus, o Todo Poderoso]: [0] MEIO [1]AGENTE [2]ALCANCE [3]BENEFICIÁRIO [4]NÃO-NUCLEAR

    Entre com o grupo do participante [Deus, o Todo Poderoso]: **0**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

23. TIPOS DE PARTICIPANTES: [0]ATOR [1]EXPERENCIADOR [2]META [3]DIZENTE [4] [5]ATRIBUIDOR [6]ALVO [7]FENÔMENO [8]AFETADO [9]EXISTENTE [10]VALOR [11] ATRIBUÍDO [12] PORTADOR

    Entre com o tipo do participante [Deus, o Todo Poderoso]: **0**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

24. GRUPOS DE REFERENTES: [0]ADULTO [1]CRIANÇA [2]INSTITUIÇÃO [3]NÃO-HUMANO

    Entre com o grupo do referente [Deus, o Todo Poderoso]: **3**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

25. GÊNERO DO REFERENTE: [0]FEMININO [1]MASCULINO [2]NÃO SE APLICA

    Entre com o gênero do referente [Deus, o Todo Poderoso]: **2**

    confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

    Este referente representa uma autoridade? (s/n): **s**

    Tipo de autoridade [0] RELIGIOSA [1] FAMILIAR [2] POLÍTICA [3]MILITAR [4] ESCOLAR: **0**

    Confirmar e prosseguir? (s/n): **s**

Após a realização desse procedimento em todo o texto, o programa gera um banco de dados como exemplificado a seguir:

Tabela 4 – Exemplo do Banco de Dados

índice do verbo	1	1	2	2
verbo	é	é	abençôa	abençôa
causação	TRANSITIVO	TRANSITIVO	TRANSITIVO	TRANSITIVO
agência	EFETIVA	EFETIVA	PSEUDO-EFETIVO	PSEUDO-EFETIVO
processo	RELACIONAL	RELACIONAL	MATERIAL	MATERIAL
participante	Fraternidade	a paz	a paz	Deus, o Todo Poderoso
grupo do participante	AGENTE	MEIO	ALCANCE	MEIO
tipo do participante	SÍMBOLO	VALOR	ESCOPO	ATOR
grupo do referente	NÃO-HUMANO	NÃO-HUMANO	NÃO-HUMANO	NÃO-HUMANO
gênero do referente	NÃO SE APLICA	NÃO SE APLICA	NÃO SE APLICA	NÃO SE APLICA
autoridade	NÃO	NÃO	NÃO	SIM
tipo de autoridade	-	-	-	RELIGIOSA
escala	0	0	-0,71	0,71

Fonte: Elaboração própria

A partir da tabela gerada, é possível proceder a diversos testes estatísticos, a depender do interesse do pesquisador. Por exemplo, para este trabalho, iniciamos o capítulo 4 com uma análise exploratória, em que se procedeu à escolha das linhas "grupo do participante"e "Potencial de Transformação", para observarmos a distribuição do Potencial de Transformação dos Participantes em cada um de nossos corpora. Em outros testes estatísticos, diferentes linhas foram utilizadas para a elaboração das análises quantitativas, como discutimos adiante no próximo capítulo. Porém, há outras possibilidades de estudo além das que são utilizadas aqui; a exemplo disso, podemos pensar em uma pesquisa cujo objetivo seja observar a frequência de cada tipo de processo ao longo do corpus [18]; nesse caso, seria possível selecionar para estudo apenas a linha "tipo de processo".

Em termos do tipo de variáveis de nosso banco de dados, ressaltamos que, dentre todas as colunas formadas pelo banco de dados, apenas as intituladas "índice do participante"e "Potencial de Transformação"são consideradas variáveis contínuas neste trabalho; as demais são tratadas como variáveis categóricas. Isso implica nos tipos de testes estatísticos a serem realizados com cada variável, como já discutido neste capítulo.

No que se refere às classificações de grupo, gênero e de autoridade dos participantes, é necessário que se façam algumas observações, visto que não são categorias relacionadas

[18] O estudo do padrão de tipos de processos ao longo dos textos seria interessante, por exemplo, para se observar a seleção lexicogramatical de acordo com os gêneros discursivos

às teorias de Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) a respeito da classificação lexicogramatical dos processos e seus participantes. Em primeiro lugar, destacamos que, como este trabalho se volta ao estudo das relações de poder entre crianças e adultos, é necessário que coletemos os dados a respeito da faixa etária dos participantes, de maneira a podermos observar o potencial de transformação respectivo a cada um desses **grupos**. Além disso, em pesquisas anteriores (BRITTO-COSTA, 2017), foi observado que, para a revista "O Tico-Tico", havia uma grande diferença em termos de construção de identidade de acordo com o **gênero** das crianças, por conta disso, optamos em selecioná-lo como uma categoria a ser observada e testada para o Potencial de Transformação dos Participantes.

Por fim, conforme discutido no Capítulo 1, acreditamos que participantes em posição de autoridade devam exercer maior poder e controle sobre os demais e, por conta disso, devam apresentar maior potencial de transformação. Por isso, consideramos como figuras de autoridade para este trabalho pessoas que ocupem cargos militares (como soldados, generais, etc), políticos (prefeito, Führer, etc), escolares (professor, diretor da escola) ou aqueles que, dentro da hierarquia familiar, ocupem posição de maior prestígio no contexto estudado (como a mãe em relação ao filho, o pai em relação à família, ou o irmão mais velho em relação ao mais novo). É importante ressaltarmos que essa última categoria pode variar bastante de um contexto para outro, pois, no jornal "Hilf mit!"um soldado seria considerado uma figura de autoridade para uma criança, mas, em comparação ao general de sua tropa, seria o general que exerceria autoridade e, portanto, poder, em relação ao soldado. Isso nos lembra que o poder é negociado em cada discurso, em cada contexto e, em cada sistema de crenças ideológicas e, por conta disso, é necessário que se observem essas questões no momento da classificação e da coleta dos dados.

Além disso, esses últimos tópicos de análise exigem um conhecimento prévio de cada texto antes do início da classificação. Sendo assim, é importante que se realize uma primeira leitura para, em seguida, proceder-se à análise, de maneira que o usuário do programa possa classificar esses últimos itens com maior precisão.

Na próxima seção, discutimos mais detalhadamente a respeito da aplicação dos modelos estatísticos de análise.

3.3 Aplicação dos testes estatísticos

Seguindo a proposta de Woods, Fletcher e Hughes (1986), realizamos os 5 passos do estudo estatístico mencionados pelos autores:

1. A coleta foi realizada longitudinalmente, visto que trabalhamos com dois corpora. Foram analisados cinco textos de "Hilf mit!"e mais dez de "O Tico-Tico".

2. O tamanho de cada amostra foi decidido com base no critério de quantidade de textos

disponíveis de cada corpora, de modo que obtivemos apenas cinco textos de autoria atribuída às crianças, com um total de dez páginas. Já "O Tico-Tico"caracteriza-se por ser uma revista bastante preservada, sendo assim, localizamos uma quantidade muito maior de textos para análise. Dentre eles, selecionamos de maneira randomizada[19] dez textos com uma página cada, totalizando dez páginas no corpus B. Ressaltamos que a escolha por cinco textos do corpus A e dez textos do corpus B se deu pela quantidade de páginas (dez em cada corpus), buscando-se equiparar a o tamanho do banco de dados em cada um deles.

3. As informações obtidas a partir das ferramentas do programa "Análise de Texto"foram agrupadas em uma única planilha de banco de dados, conforme apresentado na tabela 4. Em seguida, foram aplicados, no programa Jamovi, três modelos estatísticos - **Análise Exploratória, ANOVA e** χ^2 - com geração de tabelas e gráficos dos resultados de tais testes.

4. Com base nos gráficos e tabelas obtidos, elaboramos uma análise qualitativa dos dados quantitativos coletados.

No que se refere à Análise Exploratória, buscamos observar as diferenças e as semelhanças entre os dois corpora em termos de Potencial de Transformação dos Participantes, com o intuito de realizarmos uma análise comparativa prévia entre os dois contextos discursivos. Para isso, elaboramos uma tabela com os dados da média e do desvio padrão, além dos gráficos de distribuição de frequência.

Com a aplicação da ANOVA, buscamos observar se havia efeito do Potencial de Transformação dos Participantes sobre diversas variáveis categóricas, como o grupo social e o gênero dos participantes, bem como se ele representava ou não uma figura de autoridade. Os dados das razões F foram apresentados numa tabela. Por fim, a partir do χ^2 testamos a aplicabilidade de nossa hipótese alternativa, segundo a qual haveria uma correlação entre o gênero dos participantes e a variável de autoridade nos dois textos.

No próximo capítulo, apresentamos os resultados dos testes estatísticos e procedemos à discussão de tais dados.

[19] A coleta randomizada, ou aleatória, é considerada mais confiável para a análise de dados, uma vez que promove a coleta de diversos tipos de dados diferentes.

Capítulo 4

Análise e Discussão dos Resultados

Neste capítulo, procedemos à análise discursiva dos corpora A e B, visando compreender seu contexto de produção midiática, as questões de acesso e poder nesses discursos, as crenças neles legitimadas e, por fim, as relações de poder entre crianças e adultos negociadas nesses textos. Este último tópico se pauta na discussão dos resultados obtidos a partir dos testes estatísticos realizados com nosso banco de dados, em que coletamos informações a respeito dos processos e participantes de cada um dos textos com o auxílio do programa *Análise de Texto* (LEMOS; BRITTO-COSTA, 2022). O capítulo se encerra com a comparação das observações em ambos os corpora, com a finalidade de se identificar as diferenças e semelhanças entre seus discursos.

Antes de começarmos nossa discussão, recuperamos as tabelas que resumem a composição de nossos corpora. Salientamos, nesse sentido, que utilizamos as legendas representadas na primeira coluna de cada tabela para registrarmos a citação aos respectivos textos analisados.

Composição do corpus A

Legenda	**Título do Texto**	**Edição**	**Páginas**
H1	"Mädel am Lager"	outubro de 1935	14-15
H2	"Wir wollen mithelfen"	outubro de 1935	30-31
H3	"So sind wir"!	novembro de 1937	30-31
H4	"Ich besuche eine Ausstellung"	maio de 1938	248-250
H5	"Was wir erlebten"	dezembro de 1940	36-37

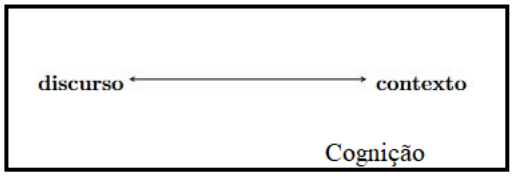
Composição do corpus B

Legenda	**Título do Texto**	**Edição**	**Página**
T1	"Meu Jornal"	1698	20
T2	"Meu Jornal"	1699	22
T3	"Meu Jornal"	1713	18
T4	"Meu Jornal"	1714	18
T5	"Meu Jornal"	1716	18
T6	"Meu Jornal"	1720	15
T7	"Meu Jornal"	1726	20
T8	"Meu Jornal"	1727	20
T9	"Meu Jornal"	1729	20
T10	"Meu Jornal"	1733	20

4.1 Contexto de Produção Midiática

Nesta seção, buscamos observar as relações entre o contexto de produção midiática e o discurso de nossos corpora. Para darmos início às discussões dos resultados de nossas análises, retomamos o esquema da Figura 1, apresentado no capítulo 1 - elaborado a partir das discussões teóricas da LC a respeito dos conceitos de **discurso** e **contexto**, segundo Aquino (1997), Marcuschi (1999, 2002, 2005, 2007), Bentes e Morato (2021), Morato e Koch (2003), Morato (1996, 2016) e Clark (2006). Assim, buscamos compreender a relação bidirecional entre discurso e contexto, em termos de recepção e apreensão de ambos.

Figura 1 - Relação entre discurso e contexto



Fonte: Britto-Costa (2022)

O corpus A é composto por 5 textos selecionados do jornal alemão *Hilf mit! - Illustrierte deutsche Schülerzeitung*. Esse periódico foi produzido de 1933 a 1944 e, após o fim da Segunda Guerra Mundial, e consequentemente a queda do partido Nazista, uma enorme quantidade de seus exemplares foram queimados, junto a outros documentos do regime político, o que explica também a pequena quantidade de textos disponíveis para análise que cumprissem com os critérios de inclusão desta pesquisa.

Entendemos a necessidade de analisar esses exemplares, embora em número bem menor do que o esperado, em razão do que eles apresentam e representam – marcam

um período de dominação política nazista que se estende à educação das crianças e adolescentes, numa política educacional de dominação e autoritarismo sem precedentes na história mundial. Assim, eles são um marco de um contexto histórico que se reflete no processamento linguístico-discursivo e que justificam nossa análise.

O regime nazista teve início em 1933, com a ascenção de Adolf Hitler ao poder alemão, e se encerrou em maio de 1945, com o fim da Segunda Guerra Mundial. Caracterizado como um governo totalitário, o Nazismo se baseava, sobretudo, na pseudociência do Darwinismo Social, que atribuía um caráter biológico para se justificar as diferenças sociais. A partir disso, criou-se o conceito da superioridade da "raça ariana- a raça alemã pura, segundo essa concepção - em detrimento das demais etnias. Segundo Muçouçah (2020) "Até então, nenhum regime político tinha se conduzido tão fortemente no darwinismo social com uma visão tão drasticamente biologista - quase animalesca - como os nazistas levaram a cabo, entre 1933-1945."

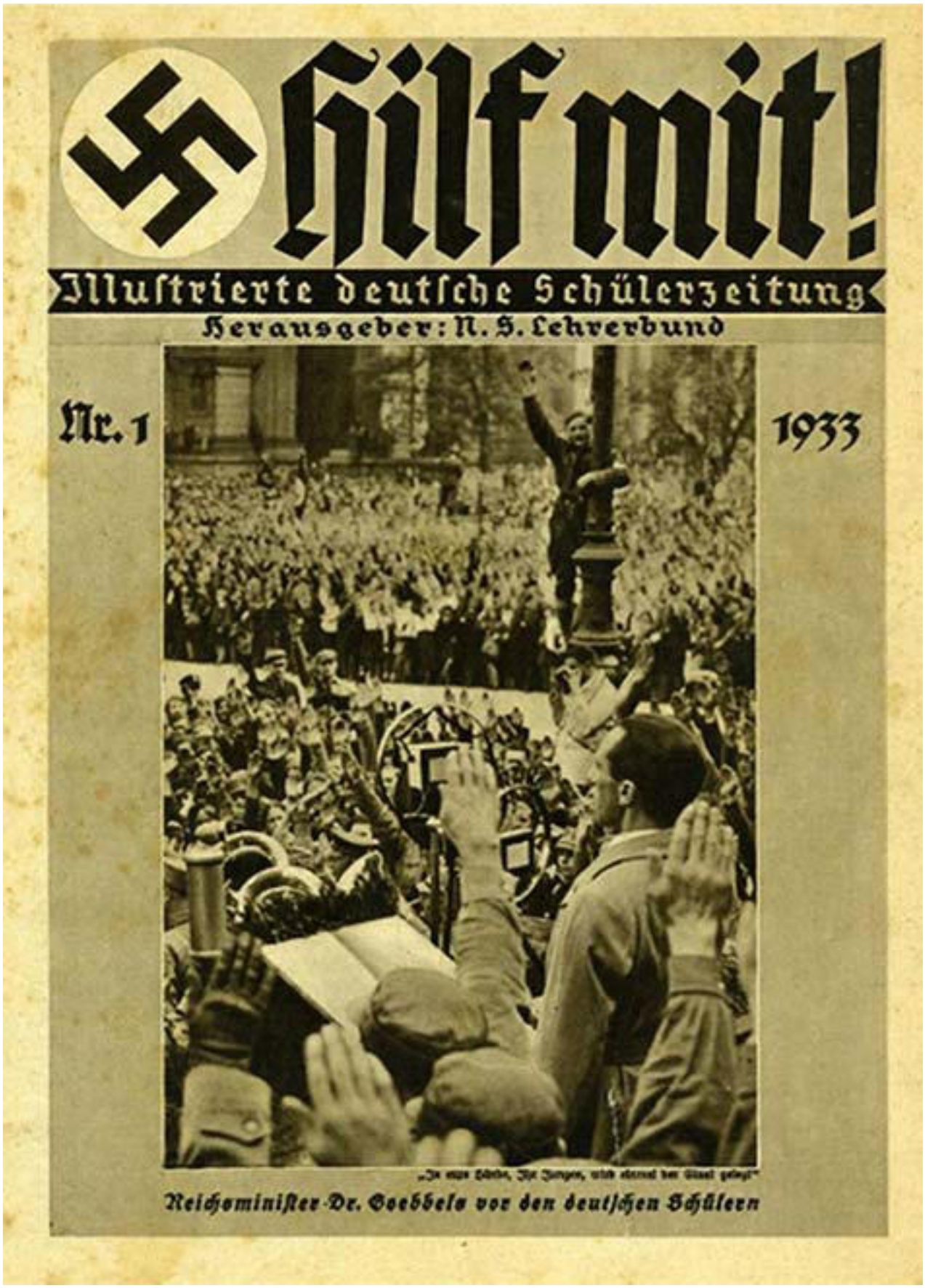
A ideia de superioridade da raça alemã foi, desse modo, fundamental para a implementação do autoritarismo de Adolf Hitler. Em termos de políticas educacionais, essa característica se revela no forte controle e repressão excercidos pelo Estado nas escolas. O jornal *Hilf mit!* foi um instrumento dessa política educacional. A seguir, na figura 11, apresentamos a capa da primeira edição do jornal, que nos revela o vínculo desse periódico com o regima nazista:

Logo abaixo do título, lê-se: "Herausgeber: N.S. Lehrerverband", em português, "Editor: Associação dos Professores do Nazismo". Trata-se de uma organização filiada ao governo de Hitler que tinha como proposta a difusão dos ideais do partido Nazista nas escolas alemãs. Desse modo, a distribuição da revista era gratuita e sua leitura era obrigatória nas escolas básicas do país.

Destaca-se, também, a qualidade do material do jornal impresso. Apesar de haver muitas imagens - não apenas na capa, mas em todo o periódico -, nenhuma delas era colorida, indicando a opção por um material mais acessível para ser produzido em larga escala e ser distribuído gratuitamente. Além disso, não foram localizados anúncios publicitários de produtos ou empresas, indicando tratar-se de um jornal totalmente financiado pelo governo.

Outra característica importante a se destacar na capa, indicada na Figura 11, é tipografia *Fraktur* - presente também em todo o corpo do jornal *Hilf mit!*. Trata-se de um estilo de fonte amplamente utilizado em documentos oficiais do regime nazista. De acordo com Aldrigh (2013), "Anunciada na revista de artes Graphische Nachrichten, em Berlim, em 1935, a Fraktur trazia à tona as raízes e a força do povo pelas características de escrita à mão caligrafada e germânica."Dessa forma, entendemos que a escolha por essa tipografia remonta à estética nacionalista alemã daquele período, além de nos sugerir que esse jornal se tratava de um veículo midiático oficial do governo.

Figura 11 – Capa do Jornal *Hilf Mit!*



Fonte: *Hilf mit!*, 1933, nº1

Ademais, a fotografia estampada na capa retrata uma aglomeração popular ao redor de pessoas com uniformes militares, em que todos aparecem com o braço direito erguido e com a palma da mão aberta - o cumprimento nazista comumente seguido da saudação "Heil Hitler!". No canto superior direito da imagem, um jovem rapaz, também fardado, está agarrado a um poste de luz, mantendo-se acima das demais pessoas; ele também faz o mesmo gesto de cumprimento ao Führer. Esse retrato faz alusão ao clamor popular por Adolf Hitler, ao poderio bélico e militar do país e, principalmente, ao papel das crianças nesse contexto sociopolítico, ao representar o jovem em destaque.

Esta última cartaterística observada nos remete a outra instituição fortemente relacionada à NS-Lehrerverband, a Juventude Hitlerista, organização paramilitar para crianças e adolescentes. A Juventude Hitlerista foi inicialmente fundada por jovens simpatizantes do partido Nazista e, após a marcha em outubro de 1932, o chamado *Reichhsjugendtag* - Dia da Juventude do Reich - ganhou grande visibilidade e foi incorporada ao partido de Hitler (BRITTO-COSTA, 2017). Com a ascensão do governo nazista, a Juventude Hitlerista passou a organizar acampamentos de formação militar para crianças e jovens.

No texto "Meninas no Acampamento[1]", de outubro de 1935, a jovem autora traz o relato da chefe de seu acampamento:

> Ontem, Ruth, nossa Führerin relatou sobre os **anos de batalha**. Ela participou, em outubro de 1932, no Reichsjugendtag. Pela primeira vez na história da Alemanha, assim narrou Ruth, **centenas de milhares de meninos e meninas ficaram conhecidos** pela Alemanha e por nosso Führer, Adolf Hitler, numa poderosa manifestação.[2] (**Excerto 1** - H1)

No Excerto 1, destacamos alguns trechos que exaltam a participação popular de crianças e jovens no regime nazista e seu reconhecimento pela nação alemã da época. A escolha pela expressão bélica em "anos de batalha", ao se referir ao período que antecedeu a ascenção política de Adolf Hitler, apresenta e negocia a contrução de um contexto militarizado e aguerrido. No excerto "centenas de milhares de meninos e meninas ficaram conhecidos", observamos, além do destaque para a grande quantidade de crianças e jovens envolvidos nesse mesmo contexto belicoso, o reconhecimento do restante da sociedade alemã ao movimento político por eles realizado, de modo que a atenção do povo e de seu Führer contribui para a validação da importância da Juventude Hitlerista. Por fim, a menção à "poderosa manifestação"atribui um novo valor a esse mesmo evento narrado: se antes de ocorrer, já se percebia um contexto de luta social e militarizada, as crianças, ao se reunirem em grande número, passam a negociar um lugar de destaque nesse ambiente.

[1] Tradução nossa. No original: ”Mädel am Lager”

[2] Tradução nossa. No original: ”Gestern hat Ruth, unsere Führerin, aus dem Jahren des Kampfes berichtet. Sie hat im Oktober 1932 am “Reichsjugendtag” in Potsdam teilgenommen. Zum ersten Male in der Geschichte Deutschlands, so erzählt Ruth, haben über hunderttausend Jungen und Mädel in einer gewaltigen Kundgebung sich zu Deutschland und unserem Führer Adolf Hitler bekannt.”

Assim, podemos dizer que tanto a capa da figura 11 quanto no excerto 1 participam da negociação de um contexto em que a população se une, num caráter massificado e militarizado, no clamor à figura de Adolf Hitler. E, em *Hilf mit!*, negocia-se também um papel de prestígio às crianças e jovens nesse contexto. Da mesma forma, o modo como se estabelece a produção midiática do jornal - isto é, as instituições envolvidas em sua editoração, a produção e distribuição em larga escala e a obrigatoriedade de sua leitura nas escolas -, permite sua propagação para todas as crianças e jovens do país, bem como a validação dos discursos que negociam esse contexto. Desse modo, podemos dizer que, em *Hilf mit!*, a bidirecionalidade entre o contexto corporificado e o discurso apontam mutuamente para a massificação da chamada "raça alemã", de maneira a incluir também as crianças como agentes de força popular num regime político totalitário e militarizado.

Por outro lado, a revista *O Tico-Tico*, que constitui o corpus B, apresenta um cunho mais comercial e elitizado. Com imagens coloridas, acreditamos que sua produção e custo final ao consumidor fossem bastante elevados para a época e, por isso, pudesse ser de difícil aquisição para as classes menos favorecidas economicamente. Há também muitos anúncios de diversas empresas, como indústrias farmacêutica, alimentícia e até editoriais, com a divulgação de livros infantis e almanaques da própria revista - dados indicativos de não ser publicação governamental.

A respeito do momento político de nosso corpus B, todos os textos analisados são datados do ano de 1938. Estávamos no início do período do Estado Novo, que durou de 1937 a 1945, "quando o Estado se define predominantemente como o campo de coersão (XAVIER, 2005, p. 106). Dessa forma, esse governo de Vargas se caracterizou por políticas autoritárias, apagamento do idioma dos imigrantes recém-chegados, visando, entre outras políticas, o fortalecimento da língua portuguesa no território nacional e controle da mídia.

Em relação ao conteúdo do periódico, encontramos histórias em quadrinhos, narrativas, fábulas entre outros gêneros da literatura infanto-juvenil. Além desses textos, há também atividades de passa-tempo, os já mencionados anúncios e a seção *Nossso Jornal*, sobre a qual discutimos com mais detalhes adiante. Ressalta-se que a maioria das histórias em quadrinhos eram traduções de obras estrangeiras e, por conta disso, a Sociedade Brasileira O Malho, companhia editora da revista, posteriormente foi acusada de plágio. (BRITTO-COSTA, 2017)

O Tico-Tico surgiu em 1905, no Rio de Janeiro, e teve suas edições encerradas em 1961, com um total de 2097 edições. Por conta disso, ao contrário de *Hilf mit!*, a revista brasileira não estava ligada a uma gestão de governo nacional específica, mas sim aos interesses dos editores e de seus patrocinadores. Tendo isso em vista,bem como o alto custo de sua produção e o conteúdo de entretenimento da revista, compreendemos que seu contexto de produção assume um caráter mais comercial e, sobretudo, elitizado, não sendo acessível para crianças de classes sociais menos favorecidas da época.

Na imagem a seguir (fig. 12), podemos observar a capa da edição 1713 de *O Tico-Tico*, de material colorido.

Figura 12 – Capa do Jornal *O Tico-Tico*

Fonte: *O Tico-Tico*, 1938, nº 1713

A imagem apresenta uma breve história em quadrinhos, cujo texto transcrevemos a seguir:

> PROEZAS DO DUCUCA
>
> Duduca, um dia, resolveu caçar quatis nas matas da Tijuca, embora soubesse ser proibida a caça em tal lugar. E, após armar um alçapão, deixava éle a floresta quando foi visto e abordado por um guarda de matas. - Você está caçando, "seu"pirralho? - indagou o guarda. - Não senhor. Estou passeiando! - respondeu Duduca. E levou o guarda, despreocupadamente, para junto da armadilha. Esta apanhou o guarda e Duduca fugiu para **apanhar mais tarde uns pescoções.** (**Excerto 2** - *O Tico-Tico*, 1938, nº 1713)

No excerto 2, podemos observar que o personagem Duduca faz algo errado, mesmo sabendo de sua proibição[3]. Ao ser impedido pelo guarda, o personagem decide responder com uma travessura, atraindo-o para uma armadilha. No entanto, sua atitude foi castigada posteriormente, como se observa destacado em "apanhar mais tarde uns pescoções". O tom jocoso dessa história se repete nas demais capas da revista "O Tico-Tico", bem como nas tirinhas em suas publicações. A estrepolia das crianças é bastante frenquente nesses textos e assume um caráter risível, porém, quase sempre, é retaliada com uma punição física.

De acordo com Vergueiro (1999), a revista *O Tico-Tico* foi publicada pela "Sociedade Anonyma O Malho"e, dentre os editores, havia jornalistas, cartunistas, e escritores engajados no desenvolvimento cultural e econômico de nossa nação. Além disso, esses intelectuais compartilhavam de uma perspectiva positivista para o modelo educacional brasileiro e, por conta disso, propunha-se que a revista em questão viesse para acrescentar o repertório de mundo e a formação moral e cultural das crianças.

Essa relação entre a promessa de um futuro melhor para o país e o modelo educacional, é explicada por Mata, Mollo e Varella (2009). Segundo os autores, havia grande expectativa a respeito do desenvolvimento do Brasil àquela época; éramos considerados o país do futuro. E, para que atingíssemos esse progresso, era necessário grande investimento na formação dos chamados "Condutores do Brasil de Amanhã[4]", isto é, na formação das crianças e jovens, principalmente os de classe social mais abastadas que, futuramente, ocupariam cargos de maior poder.

Nesse sentido, podemos dizer que o discurso presente na revista *O Tico-Tico* tinha como função social instruir essas crianças para além da educação escolar, de maneira a oferecer uma educação extra-oficial, menos erudita e mais divertida a seus leitores, porém, que ainda mantivesse os valores morais da época. Assim, a capa na Figura 12 contribui para a negociação de um contexto anedótico e engraçado - por conta da peraltisse de Duduca - mas também deixa clara a punição pelo descumprimento às regras. "Proezas de Duduca"é um discurso que incentiva o brincar infantil, a curiosidade e a criatividade das crianças, porém relembra que nenhuma delas deve se sobrepor à ordem e à lei.

Em contrapartida, a produção midiática e veiculação dessa revista se mostra bastante elitizada e restrita às crianças de classe social mais abastada, de maneira que o contexto corporificado em que esses discursos de caráter divertido e um tanto moralista são difundidos, corresponde apenas ao ambiente das famílias da elite brasileira, às quais pertenciam os então condutores do futuro do país, conforme já o dissemos.

Além disso, em outro estudo anterior (AQUINO; BRITTO-COSTA, 2020), foi

[3] No primeiro quadrinho, ao lado direito do guarda, há uma placa com os dizeres ”É proibido caçar nesta floresta”.

[4] Expressão encontrada na revista ”O Tico-Tico” Ed. 1491496, junho de 1934, pg. 6, ao se referir a um grupo de meninos.

constado que crianças de outras classes sociais e de outras etinias, quando apareciam na revista, eram representadas de maneira inferior às crianças da elite, a quem *O Tico-Tico*, de fato, se dirigia. Isso se relaciona com a noção de Sawaia (2017) a respeito do modo de implementação das políticas higienistas no Brasil que, ao contrário da Alemanha nazista, não propunha o extermínio de outros grupos, mas sim a submissão deles à classe dominante.

A partir do exposto nesta seção, podemos compreender que, enquanto a relação entre contexto e discurso de *Hilf mit!* apresentam e estabelecem um sentimento de comunhão entre a nação e uma proposta militarizada de educação infantil, esses fenômenos em *O Tico-Tico* retratam e constroem a hierarquização social do Brasil àquela época, bem como a importância dada à educação de criança de famílias ricas, voltada à ampliação de seu repertório de mundo, com o estímulo à leitura de textos literários e histórias em quadrinhos.

4.2 Acesso e poder

A respeito dos espaços destinados aos textos atribuídos às crianças nos periódicos analisados, observa-se que o acesso em cada um deles se deu de maneira diferente.

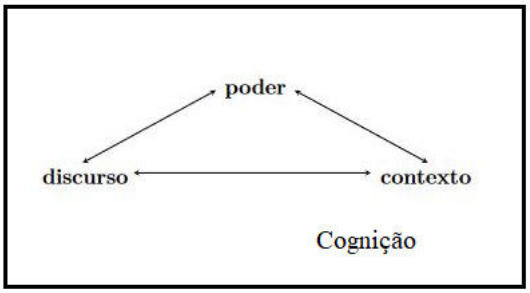
No corpus A, os textos de crianças são do gênero relato e narram sobre os acampamentos da Juventude Hitlerista, trabalhos voluntários em prol de projetos do governo nazista, aventuras pessoais (que envolviam desde atividades escolares à busca pela própria ancestralidade), bem como relatos de batalha que pesquisaram ou ouviram de soldados combatentes.

A esses textos não foi designada uma seção específica do jornal *Hilf Mit!*, de maneira que apareciam no periódico intercalados com outros textos assinados pelos editores, o que demonstra um acesso mais amplo a esse veículo midiático por parte desses enunciadores. Destaca-se que esse espaço ocupado pelo discurso de crianças, apesar de ser bastante amplo, tem como efeito de produção de sentido a construção de um *Vorbild* (BRITTO-COSTA, 2017), ou seja, de um modelo a ser seguido pelas demais crianças.

Com base nisso, podemos entender que, apesar de o acesso das crianças ao jornal ser bastante amplo, ele servia de propaganda político-ideológica a respeito do comportamento infantil desejado pelo governo, tendo em vista que seu corpo editorial era composto pela NS-Lehrerverband. Assim, o acesso de crianças a esse veículo midiático tinha como fundamento a legitimação de determinadas crenças como o culto à ancestralidade e à militarização, as quais são discutidas no próximo tópico .

Para prosseguiros nossas discussões, retomamos, a seguir, o esquema da figura 2, retirado do Capítulo 1, em que discutimos a relação entre discurso, contexto e poder, elaborado com base nas teorias da LC em interface com a noção de poder de Fairclough (2013) - estudioso da ACD.

Figura 2 - Relação entre discurso, contexto e poder



Fonte: Britto-Costa (2022)

Conforme observado na seção anterior, a relação entre discurso e contexto em *Hilf mit!* aponta para o enaltecimento do poderio militar alemão e para a massificação da população do país. De maneira semelhante, o modo com que as crianças acessam esse jornal, corrobora as ideias apresentadas no discurso desse periódico, segundo as quais a criança passaria a ocupar um papel de maior destaque na sociedade nazista. Além disso, a veiculação desses discursos em espaços de maior poder contribui com a validação desse lugar que crianças e jovens passariam a ocupar.

No entanto, como discutimos nesta seção, quem, de fato, exerce poder nesses discursos, são adultos que representam os interesses do Estado, e não as crianças, embora a autoria dos textos seja atribuída a elas. Assim, a negociação de um contexto em que crianças passem a atuar politicamente no regime nazista - seja essa negociação pelo acesso de crianças a espaços de maior prestígio, ou pelo discurso veiculado nesses espaços - pode ser aqui compreendida como um projeto de poder das próprias instituições do regime nazista. Não são as crianças e jovens que exercem poder nesse discurso e nesse contexto; o poder é que é exercido por meio delas.

Por conta disso, entendemos que, apesar de o discurso referenciar um contexto de grande participação política das crianças na sociedade da época, o poder do Estado nazista negocia a construção de um contexto de subordinação das crianças ao regime e ao poderio militar. E é esse espaço de subordinação que cabe às crianças e jovens no movimento político da Alemanha de Hitler.

Já no corpus B, os textos assinados por crianças[5] estavam sempre na mesma seção, "Nosso Jornal", localizada ao fim de cada edição. Nessa seção, encontram-se gêneros literários, como narrativas ficcionais e poemas, com temas bastante variados, desde elogio à bandeira nacional a investigação policial.

[5] Alguns nomes que assinaram em nosso corpus B merecem destaque, são eles: o escritor curitibano Dalton Trevisan - que à época deveria ter por volta de 12 anos - e Yolanda Ribeiro - que poucos anos depois se tornou jornalista. Esses registros são fortes indícios de que tais textos teriam, de fato, sido escritos por crianças.

Entendemos que a veiculação desses textos não serve à legitimação de crenças dos editores, do governo ou dos patrocinadores da revista. Trata-se de um espaço de menor prestígio de *O Tico-Tico*, conforme observado por Melo (1999), a respeito das seções de carta do leitor.

Dessa forma, ao se comparar os espaços destinados aos textos de autoria atribuída às crianças em ambos os periódicos, constatamos que, apesar de os relatos analisados em *Hilf mit!* pressuporem um maior acesso das crianças alemãs ao jornal escolar, quem, de fato, exerce poder a partir da veiculação de tais textos são as instituições ligadas ao governo de Hitler, como a Juventude Hitlerista e a NS-Lehrerverband, que se interessavam pela divulgação de um ideal de *Vorbild* para a legitimação de determinadas crenças.

Por outro lado, em *Nosso Jornal*, por ser um espaço de menor prestígio dentro de *O Tico-Tico*, não se observa grande desempenho de poder na veiculação desses textos. Assim, apesar de o acesso das crianças à revista ser menor, o espaço destinado a elas, justamente por ter menor importância, conta com mais autonomia para enunciação. Possivelmente seja por isso que os textos do *Nosso Jornal* sejam produções literárias, gêneros marcados por maior liberdade discursiva.

Recuperando a relação entre o discurso e o contexto em *O Tico-Tico*, foi constatada a hierarquização entre as classes sociais brasileiras, dado que o discurso da revista era voltado para crianças das classes mais favorecidas, às quais se buscava oferecer uma educação extra-oficial que ampliasse seu repertório de mundo. De maneira semelhante, o espaço ao qual essas crianças tinham acesso conferia a elas maior liberdade discursiva, apesar de ser de menor prestígio dentro da revista.

Com base nisso, podemos entender que, embora tivessem mais autonomia, não podiam exercer muito poder por meio de seu discurso. Em termos de construção de contexto, isso indica que, mesmo pertecendo a classes sociais mais abastadas, essas crianças não exerciam forte influência na sociedade brasileira da época. Isso porque, como a própria revista nos lembra, esses jovens eram os então "Condutores do Brasil de Amanhã"e não do Brasil daquele momento. Por isso, ao se dedicar um espaço de menor prestígio a essas crianças, negocia-se um contexto em que elas ainda não podem exercer grande poder dentro da sociedade, , mas a ele (contexto) devem-se moldar, de acordo com a formatação moral, educacional propiciada pelos que detinham o poder (a família, a escola, a igreja).

No entanto, o poder, embora pequeno, exercido nesses discursos era, de fato, atribuído àquelas crianças. Dessa maneira, chama-nos a atenção a grande variedade em termos de temas e gêneros discursivos que os leitores de *O Tico-Tico* tinham acesso a publicar na revista. Desse modo, o pouco poder que se observa no contexto, é vastamente explorado no discurso. E isso é justamente o contrário do que ocorre em *Hilf mit!*

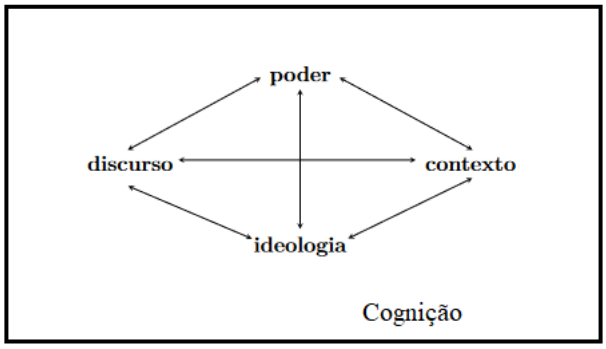
Enquanto o jornal alemão aparenta dar voz às crianças e jovens, está, na verdade,

apropriando-se deles para veicular o discurso nazista de maneira massificada, a revista brasileira, ao atribuir pouca notoriedade ao acesso de seus leitores à revista, acaba permitindo grande autonomia discursiva a eles. Assim, as crianças da Alemanha, que parecem ter grande importância social, são, na prática, massa de manobra política, ao passo que as crianças com pouco destaque no veículo midiático do Brasil, podem exercer um poder - embora pequeno - com maior grau de autonomia, de certo modo.

4.3 Crenças legitimadas

Antes de prossseguirmos às discussões sobre as crenças legitimadas - relacionadas à negociação das ideologias nesses discursos - retomamos o esquema da figura 3, proposto no capítulo 1, elaborado com base nos conceitos da LC, de Fairclough (2013) e de van Dijk (2006):

Figura 3 - Elementos Constitutivos do Discurso



Fonte: Britto-Costa (2022)

Com base nessa figura, buscamos incluir, agora, a questão da ideologia no debate de nossos corpora, visando compreender como esse fenômeno se associa aos demais já discutidos neste capítulo.

No que diz respeito às crenças legitimadas no corpus A, evidencia-se, inicialmente, a exaltação do poderio militar. No excerto 3 a seguir, podemos observar a espera das crianças de um pequeno vilarejo por notícias de soldados alemães:

> Em maio, nosso pequeno vilarejo recebeu um acampamento militar. **Depois de sua partida, cartas, ensaios, fotografias, poemas, desenhos e pacotes foram enviados para o pelotão pioneiro.** A escola primária, de apenas uma classe, **recebeu cartas extensas com relatos da guerra na França**. No começo de setembro, **um de nossos pioneiros** fez uma visita à escola. Ele contou que seu pelotão se

> estabeleceu em junho na travessia do Canal de Aisne[6]. (**Excerto 3** - H3 [grifo nosso])

No excerto 3, observamos o vínculo construído entre a população de um vilarejo e um pelotão que lá se estabeleceu. Por conta dessa união, as crianças do local enviaram "cartas, ensaios, fotografias, poemas, desenhos e pacotes"aos soldados, de maneira a manter uma comunicação - ou uma interação - com o grupo. Essa iniciativa de contato também foi retribuída pelo próprio pelotão, que respondeu às crianças "com relatos da guerra na França".

A partir disso, podemos constatar a legitimação de um relacionamento bastante próximo entre a população, sobretudo as crianças, e os soldados combatentes. No excerto 3, observamos não apenas uma admiração dos estudantes da escola primária pelo pelotão - que enviaram diversas correspondências e presentes a ele -, mas também a forma de retribuição dos militares a esse contato e manifestação de afeto: os relatos de guerra.

Além disso, em "um de nossos pioneiros", a seleção de um pronome em segunda pessoa do plural - *nossos* pode ser um indício de uma identificação do enunciador - alunos da escola primária - com o soldado - senão com todo seu batalhão. Ressalta-se, com isso, a validação do interesse das crianças pela temática bélica.

Outra legitimação reconhecida nesses textos foi a do poder patriarcal. Nos segmentos destacados do trecho 4 a seguir, obervamos o enaltecimento do Sr. e Sra. Weitzer como pais "particularmente rígidos"com seus filhos, que sentenciam - "soou a sentença", isto é, julgam e punem suas ações. E também exigem de suas crianças a perfeição - "eu quero cianças perfeitas". A figura paterna legitimada nesse texto - e por extensão também a materna - exerce os poderes de julgar os atos das crianças, sentenciá-las e exigir um determinado padrão de comportamento de seus filhos, no caso, o merecimento de medalhas - "seu Jochen, pela primeira vez, não ganhou um distintivo-, artigo relacionado ao poder militar.

> Em todos os lugares, entre os bandeirantes, diz-se que **o Sr. e a Sra Weitzer são pais particularmente rígidos**. [...] quando Karl Weitzer quebrou um vidro no jogo de futebol na escola, não houve nenhum puxão de orelha da parte do Sr Witzer. “Descontado da sua mesada”, **soou a sentença**. [...] Apenas uma vez, há pouco tempo, o **Sr. Weitzer ralhou: porque seu Jochen, pela primeira vez, não ganhou nenhum distintivo**. “Uma criança sem um distintivo não é uma criança. E **eu quero crianças perfeitas**. Tome o Karl como exemplo![7]”. (**Excerto 4** - H5 [Grifo nosso])

[6] Tradução nossa. No original: ”Im Mai hatte unser kleines Dörfchen Einquartierung. Nach ihrem Abmarsch wanderten von unseren Schulklassen Briefe, Aufsätze, Photographien, Gedichte, Zeichnungen und Päckchen an den Pionierzug. Dicke Feldpostbriefe mit Kriegserlebnissen aus Frankreich bekam die einklassige Volksschule.”

[7] Tradução nossa. No original: ”Überall wird im Fähnlein behauptet, daß die Weitzer-Eltern ganz besonders knorke sind. [...] als Weitzers Karl in der Schule beim Fußballspiel neulich die Scheibe eingeschossen hat, da gab es von Vatern nicht einmal Ohrfeigen. “Abstottern vom Taschengeld”, lautet das Urteil. [...] Nur über eins hat Vater Weitzer vor kurzen geschimpft: darüber, daß sein Jochen das

Assim, podemos compreender que o poder patriarcal, além de controlar - por meio de exigências, julgamentos e sentenciamentos - o comportamento das crianças em *Hilf mit!*, também serve para legitimar o poderio militar, já discutido anteriormente.

Além disso, no corpus A, localizamos a legitimação de mais uma crença: **o nacionalismo**, ideia fortemente marcada pela noção de ancestralidade, isto é, a crença de pertencimento à nação se dá de maneira hereditária, como podemos observar no excerto destacado a seguir do poema "Confissão[8]":

> Mãe, eu não posso ficar de fora,
> **Ouça o grito do meu sangue!**
> Os corações jovens queimam como chamas
> **E cantam juntos**
> **E juram juntos**
> **Todos, que vêm de sangue alemão**,
> Mãe, todos estão lá[9]"(**Excerto 5** - H1 [Grifo nosso])

No excerto 5, podemos observar o sentimento de comunhão do eu-lírico, uma garota que deseja participar da Juventude Hitlerista, com seus compatriotas. Essa comunhão está em seu sangue. Apesar de que o eu-lírico da menina não esteja participando, esteja "de fora", a comunhão com as demais crianças e jovens se faz presente, pois seus corações "cantam juntos"e "juram juntos". Assim, compreendemos que a crença nacionalista é legitimada por uma característica hereditária e biológica e, justamente por isso, o sentimento de comunhão é inerente a todos os indivíduos que compartilham da mesma origem. Em suma, o nacionalismo que se legitima nesses discursos apresenta um caráter consanguíneo - vide "Todos, que vêm de sangue alemão"e "Ouça o grito do meu sangue- e necessariamente compartilhado entre toda a nação. Em *Hilf mit!* a nação é apenas um.

Com base nisso, podemos dizer que as crenças legitimadas no corpus A indicam a negociação de uma ideologia baseada em quatro pilares principais: militarismo, patriarcado, nacionalismo e comunhão. Tendo em vista o esquema proposto na figura 3, observamos, inicialmente, que, na relação entre discurso e ideologia, os elementos destacados e analisados dos excertos 3, 4 e 5 participam da legitimação de tais crenças, da mesma forma que a ideologia nazista, que também se baseia nessas crenças, legitima e confere um caráter oficial aos discursos presentes em **Hilf mit!**

Também o contexto de produção midiática do jornal corrobora a legitimação do sistema de crenças em que se baseia o nazismo, visto que se trata de um veículo controlado e produzido pelo Estado nazista, com tiragens de larga escala que visavam atingir todas

Leistungsabzeichen nicht gleich beim erstenmal gepackt hat. “Ein Pimpf ohne Leistungsabzeichen ist kein Pimpf. Und ich will ganze Pimpfe haben. Nimm dir ein Beispiel am Karl!”

[8] ”Bekenntnis” em alemão

[9] Tradução nossa. No original: ”Mutter, ich darf nicht abseits stehen,/Hör meines Blutes Schrei!/ Die jungen Herzen brennen wie Flammen/ Und singen zusammen/ Und schwören zusammen; /Alle, die deutschem Blut entstammen,/Mutter, sind alle dabei!”

as crianças da "raça alemã". A ideologia nazista, por sua vez, negocia a percepção desse contexto massificado, ao ratificar uma noção de nacionalismo pautada na comunhão entre o povo.

Por fim, as questões de poder observadas no corpus A destacam que este é, na verdade, exercido pelas instituições ligadas ao Estado, de maneira que a atribuição dos textos às crianças se caracteriza como uma estratégia de propagação do sistema de crenças do Nazismo para esse público. Do mesmo modo, a validação da estrutura do patriarcado é, também, um importante recurso que participa da negociação do espaço destinado às crianças e jovens nesse regime político.

Já em *O Tico-Tico*, o nacionalismo também é uma crença presente, porém, sua legitimação se dá pelo enaltecimento das belezas naturais do país e dos mártires e heróis da História do Brasil, conforme destacamos no excerto 6 a seguir:

> INDEPENDENCIA OU MORTE
>
> [...] **Tira a espada da bainha, levanta-a para o céo**, onde seu braco alcança e grita alto, muito alto, mesmo: - **Independencia ou Morte!** - E toda a comitiva, de espada levantada, repete, a uma só voz: - Independencia ou Morte! - D. Pedro arrancando, a um só movimento, o laço português do chapéo, sacode-o ao chão. Num momento, a comitiva inteira, atira ao chão os laços do chapéo. E assim, **na tarde linda e azul de 7 de Setembro, ás margens do Ipiranga**, foi proclamada Independencia ou Morte, **grito que ecoou em todas as Provincias e constituiu o Brasil em nação independente**, realizando o sônho de todos os mártires, desde **Bernardo de Melo até Tiradentes!** (**Excerto 6** - T6 [grifo nosso])

Nesse trecho (excerto 6), que relata o famoso grito de D. Pedro I pela independência do Brasil, observamos a descrição dos atos do então príncipe português de maneira heroica, ao bradar sua espada e gritar em alto tom "Independência ou Morte". É importante ressaltar que a enunciação dessas mesmas palavras não teria o mesmo valor se fossem proferidas por outra pessoa. D. Pedro I - além de ser descrito como um herói - ocupa um espaço social de poder e é apenas por isso que seu grito "ecoou"pelo resto do país e "constituiu o Brasil em nação independente". Ao fim do texto, a autora menciona dois mártires - Bernardo de Melo e Tiradentes -, ambas figuras históricas conhecidas pelo desejo de que o Brasil fosse um país livre da metrópole portuguesa.

A menção a esses nomes junto à de D. Pedro I legitima a crença de patriotismo a partir da luta pela libertação de seu país a despeito de possíveis punições. O nacionalismo aqui apresentado é heroico, corajoso e abnegado.

Ressalta-se ainda que a menção aos heróis do passado serve também de inspiração para as demais crianças leitoras da revista engajarem-se na construção do Brasil como o país do futuro.

Além disso, a menção à "tarde linda e azul [...] às margens do Ipiranga"faz referência ao elogio das belezas naturais do Brasil, como o céu azul, suas florestas e rios. Esses elementos também podem ser encontrados em outros textos literários como *Canção do Exílio* e o *Hino Nacional*, os quais também legitimam um sentimento nacionalista a partir da exaltação dessa mesma beleza natural.

Ainda no excerto 6, localizamos referências ao contexto militar, como a referência a armas - "Tira a espada da bainha, levanta-a para o céo- e à comitiva de D. Pedro I. Essas alusões têm forte relação com o nacionalismo e legitimam a figura dos heróis brasileiros, homens honrados e corajosos que respeitam e defendem o exuberante território nacional.

No que se refere ao poder patriarcal nas famílias representadas nos textos de "O Tico-Tico", observa-se uma distinção entre os papéis de pai e mãe, conforme destacamos no excerto 7 a seguir:

> Eu tinha então oito anos. Era um menino travesso como poucos. Como todos os dias **minha mãe depois de vestir-me, mandou-me brincar**. [...] Ouvi um grito atraz de mim e voltando-me vi que era a mulher do nosso vizinho, que desmaiara vendo o estado em que eu deixara o carro. Foi um reboliço. Nosso vizinho estava disposto a arrazar céus e terras. Sossegou um pouco ao saber que **meu pai ia dar-me uma surra**. (**excerto 7** - T8 [grifo nosso])

Nos segmentos destacados, identificamos a mãe responsável por vestir o filho - "minha mãe depois de vestir-me, mandou-me brincar- e o pai pela aplicação de um castigo por sua travessura - "meu pai ia dar-me uma surra-, assim, à figura materna cabem os cuidados da criança e à figura paterna se reserva a tarefa de julgar e punir - com violência - os erros dos filhos.

Em suma, podemos afirmar que, em relação às crenças legitimadas em "O Tico-Tico", também localizamos o nacionalismo e o patriarcado como valores sustentados, porém, no corpus B, o nacionalismo é legitimado a partir do enaltecimento das belezas naturais e da bravura de nossos heróis e o patriacardo se baseia na distinção de papéis entre o pai e a mãe no ambiente familiar, reservando aos homens a tarefa de punir e às mulheres, a de cuidar.

Dessa forma, observamos, no discurso do corpus B, a seleção de elementos linguísticos que legitimam o sistema de crenças no qual se pauta a ideologia de "país do futuro", já discutida neste capítulo, com base na referência a heróis nacionais e na educação prestada a essas crianças, em que a mãe cuida e incentiva o brincar, ao passo que o pai corrige as más condutas.

4.4 Relações de poder

Para discutirmos a respeito das relações de poder entre crianças e adultos, adotamos nesta seção nossa proposta metodológica descrita no capítulo anterior, pautada em análises dos dados coletados com o auxílio do software *Análise de Texto* de Lemes e Britto-Costa (2022). Como categoria de análise, estudamos o Potencial de Transformação dos Participantes - com base na escala elaborada a partir dos estudos da LSF, sobretudo de alliday e Matthiessen (2004), Langacker (2008), Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) e Gonçalves-Segundo (2015). Os dados coletados, já em formato *.xls*, isto é, como planilha do excel, foram tratados e analisados quantitativamente com o suporte do programa Jamovi (2019), em que aplicamos os testes estatísticos, e, a seguir, procedemos à discussão qualitativa dos resultados com base em nosso aparato teórico. As análises quantitativas são constituídas dos seguintes elementos:

1. **Análise Exploratória**, que busca descrever valores como Média e o Desvio Padrão dos dados, além de apresentar um gráfico de distribuição de frequência.
2. **Análise de Variância (ANOVA)**, que nos permite observar o efeito que um participante criança ou adulto exerce sobre seu Potencial de Transformação.
3. **Teste Qui-Quadrado (χ^2)**, que investiga a possibilidade de associação entre o fato de o participante ser representado como uma autoridade e seu gênero, por exemplo.

4.4.1 Análise do Corpus A

Na tabela 5 a seguir, constam os dados de **Média** e **Desvio Padrão**, obtidos nas análises, no que se refere ao Potencial de Transformação dos Participantes encontrados no corpus A. Na tabela 5, **N** indica a ocorrência de cada grupo de referente localizado em nosso banco de dados. Isso significa que, em nossa coleta de dados, encontramos 424 participantes do tipo não humano, 438 crianças, 141 adultos e apenas 77 instituições; **Média** refere-se à média aritmética do Potencial de Transformação para cada grupo de participantes; e **Desvio Padrão**, o quanto esses valores variam em relação à média aritmética.

Tabela 5 – Análise Exploratória - Corpus A

	Grupo do Referente	Potencial de Transformação
N	Não humano	425
	Criança	438
	Adulto	141
	Instituição	77
Média	Não humano	-0,421
	Criança	0,288
	Adulto	0,440
	Instituição	0,134
Desvio Padrão	Não humano	0,447
	Criança	0,480
	Adulto	0,446
	Instituição	0,584

com base nessa tabela, podemos observar o Potencial de Transformação dos Participantes separados por quatro grupos: **Não humano** - elementos da natureza e inanimados - **Criança** - incluindo crianças e jovens - **Adulto** e **Instituição** - como família, pátria, governo, escola, Juventude Hitlerita, entre outros. Inicialmente, constatamos que o grupo de referente mais frequente, isto é, com o maior número de ocorrências no corpus A, é de crianças e o menos frequente, o das instituições.

No que se refere à média do Potencial de Transformação dos Participantes, observamos que os adultos apresentam um resultado maior - 0,440 - e mais próximo do polo positivo de nossa escala, apresentada no Capítulo 2; as crianças aparecem em segundo lugar - 0,228; em terceiro lugar, estão as istituições - 0,134 - estando mais próximas do centro da escala de transformação; e, em último, os participantes não humanos - -0,421 - cujo Potencial de Transformação se localizou mais proximamente do polo negativo de nossa escala. Isso indica que os participantes adultos apresentam uma tendência a serem os mais transformadores em relação aos demais grupos.

Em relação ao **Desvio Padrão** (DP), podemos constatar o quanto a média do Potencial de Transformação dos Participantes tende a variar em cada Grupo. No caso dos participantes não humanos, o DP é de 0,480. Com isso, entendemos que esse potencial transformador tende a ocorrer entre o polo negativo - -0,868[10] - e o centro - -0,026[11] - da escala, o que indica que a referenciação desses participantes no corpus A variou entre as formas mais tansformadas e as mais descritivas/transformadas.

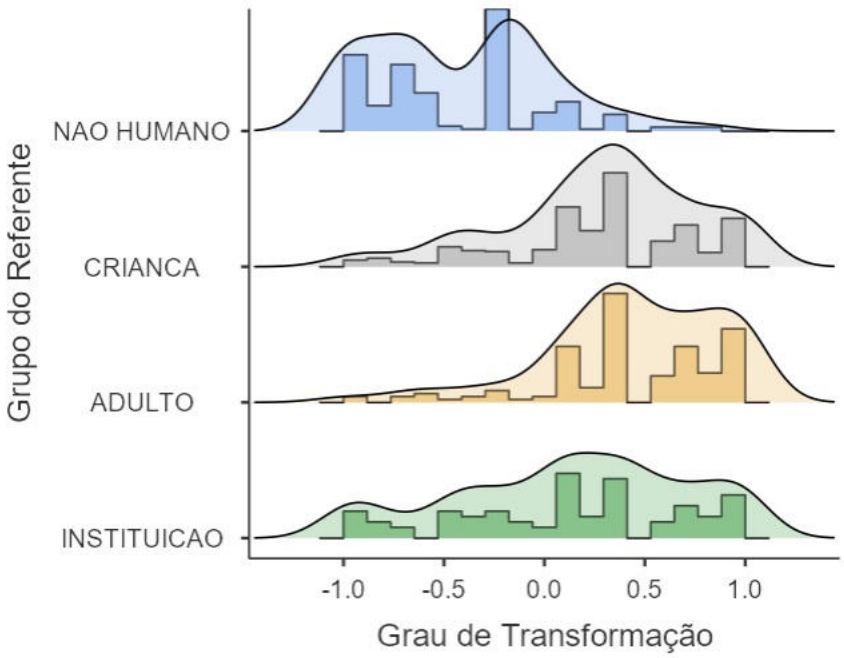
O DP do Potencial de Transformação das crianças apresenta uma tendência a variar entre os valores -0,192 e 0,768, indicando que esse grupo de participantes tende a se localizar mais proximamente ao centro e ao polo positivo da escala, ou seja, são retratados

[10] Valor obtido a partir da subtrValoração entre a média e o desvio padrão.
[11] Valor obtido a partir da soma entre a média e o desvio padrão.

de maneira descritiva/transformada a transformadora. Já no caso dos adultos, o DP do Potencial de Transformação aponta para uma variação de -0,006 a 0,886, isto é, com uma variação semelhante à das crianças, porém, com valores mais altos, ou seja, com maior tendência a serem repesentados como transformadores. Por fim, as instituições apresentaram o maior DP observado entre os grupos, por isso, esses são os participantes com maior tendência à variação do poder de transformação - ficando entre -0,450 e 0,718 - e, com isso, sua referenciação transita entre as formas mais transformadas e as mais transformadoras.

No gráfico representado na Figura 13, podemos observar a variação do Potencial de Transformação entre os grupos, conforme discutimos nos parágrafos anteriores:

Figura 13 – Distribuição de Frequência do Potencial de Transformação - Corpus A



Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

Tomando, na imagem anterior, apenas as curvas que representam os valores obtidos para crianças e adultos - escopo do nosso trabalho - observamos que, apesar de as curvas de distribuição serem semelhantes, a curva dos adultos tem uma tendência ligeiramente maior ao polo positivo da escala em comparação à curva das crianças. Com isso, retomando nossa hipótese de que o Potencial de Transformação dos Participantes pode indicar a relação de poder entre eles, constatamos que a análise exploratória aponta para uma possível hierarquização dos adultos em relação às crianças.

No entanto, como essa diferença é muito pequena, faz-se necessário procedermos a uma **Análise de Variância**, a fim de observarmos o efeito dessa variável sobre o Potencial de Transformação dos Participantes. Na tabela 6, apresentamos o resultado desse teste:

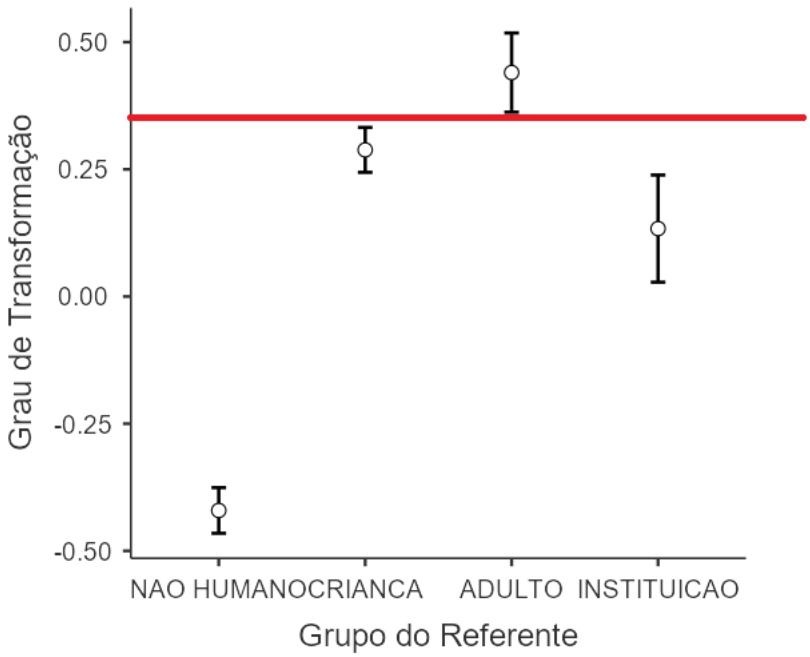
Tabela 6 – ANOVA - Potencial de Transformação - Corpus A

	Soma dos quadrados	df	Quadrado da media	F	P
Grupo do Referente	140	3	46,624	210	< 0,001
Residuais	239	1077	0,222		

Na Análise das Variâncias, buscamos observar se os resultados obtidos em nossa análise exploratória poderiam ser extrapolados para um contexto mais amplo que os limites do corpus A em específico, com a possibilidade de realizarmos inferências mais gerais e aplicáveis a outros textos desse jornal. Para isso, seria necessário que nossa porcentagem de erro - o **p** na tabela 6 - fosse menor que 5% - ou 0,05 -, e que a **Razão F** apresentasse um valor acima de 1.

Como podemos observar na tabela 6, o nosso **p** é menor que 0,001, isto é, a margem de erro das inferências a que procedemos, nesta seção, - ou a possibilidade de estarmos errados em generalizarmos nossos resultados para um contexto mais amplo - é menor que 0,1%. Esta é a melhor margem de erro que poderíamos obter nesse tipo de teste. Além disso, a **Razão F** obtida pela ANOVA é de 22,4 pontos, valor bastante considerável e que, associado ao baixo índice de nosso **p**, indica que podemos afirmar, com pouquíssimas chances de erro, que há uma correlação significativa entre o grau de atividade dos participantes e o grupo ao qual pertencem (Criança, Adulto, Instituição e Não humano)

Figura 14 – ANOVA - Grupo dos referentes - Corpus A



Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

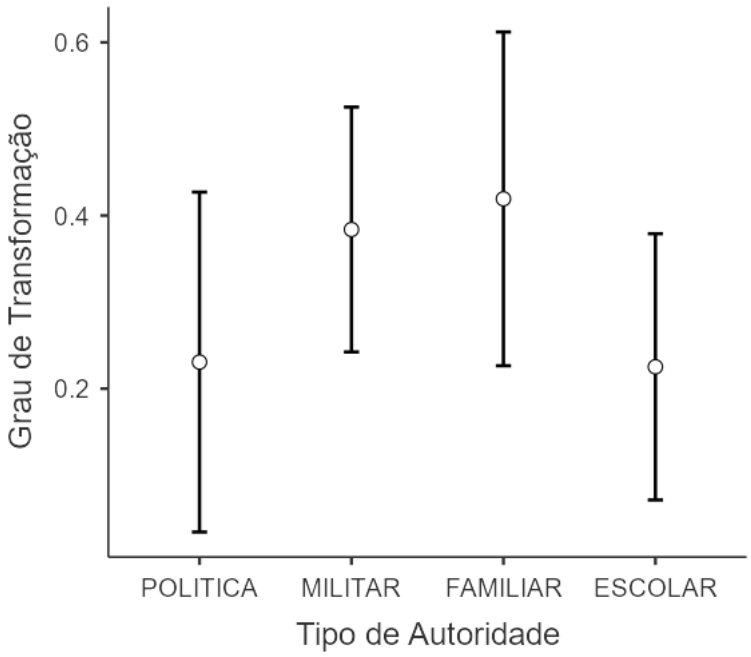
No gráfico representado na figura 14, cada uma das quatro barras representa a

variância do Potencial de Transformação - valor indicado no eixo vertical da imagem - para cada grupo de participante - conforme apontado no eixo horizontal. Assim, a primeira barra, à esquerda, aponta a variância do Potencial de Transformação dos Participantes não-humanos; a segunda, das crianças; a terceira, dos adultos e a última, das instituições.

Com o auxílio da linha vermelha, constatamos que as barras de erros dos valores do grau de atividade dos grupos *Criança* e *Adulto* não coincidem. Isso corrobora os resultados obtidos na tabela 6 e na Análise Exploratória, isto é, de que adultos apresentam um Potencial de Transformação significativamente maior do que as crianças nos textos do Corpus A, o que pode ser um indício da hieraquização da relação de poder entre esses dois grupos no contexto de produção desses discursos.

Observamos também que outras variáveis, como o Gênero e o Tipo de Autoridade que esse participante representa, não indicaram resultados significativos para o Potencial de Transformação dos Participantes, conforme o gráfico representado pela figura 15, na qual constatamos a coincidência de todas as barras entre si. Por isso, podemos afirmar que o tipo de autoridade não é uma variável significativa para o Potencial de Transformação dos Participantes no Corpus A.

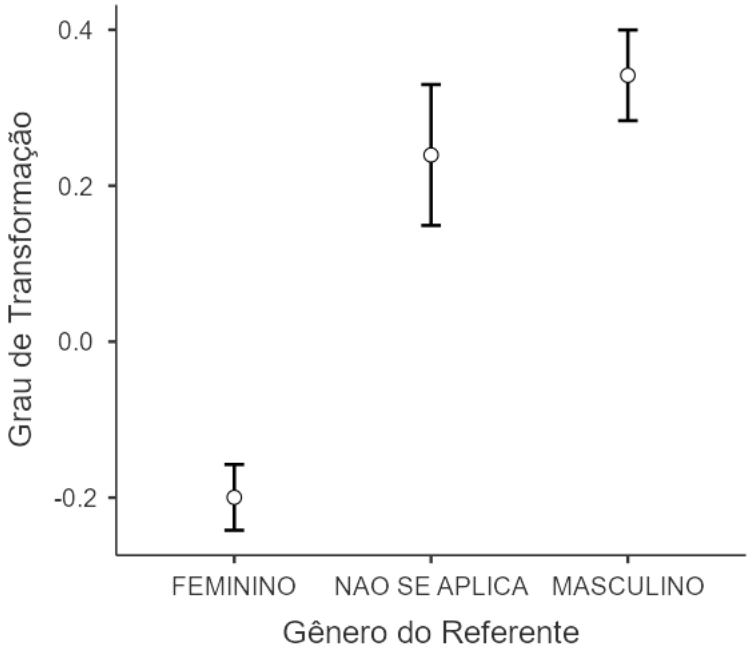
Figura 15 – ANOVA - Tipo de Autoridade - Corpus A



Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

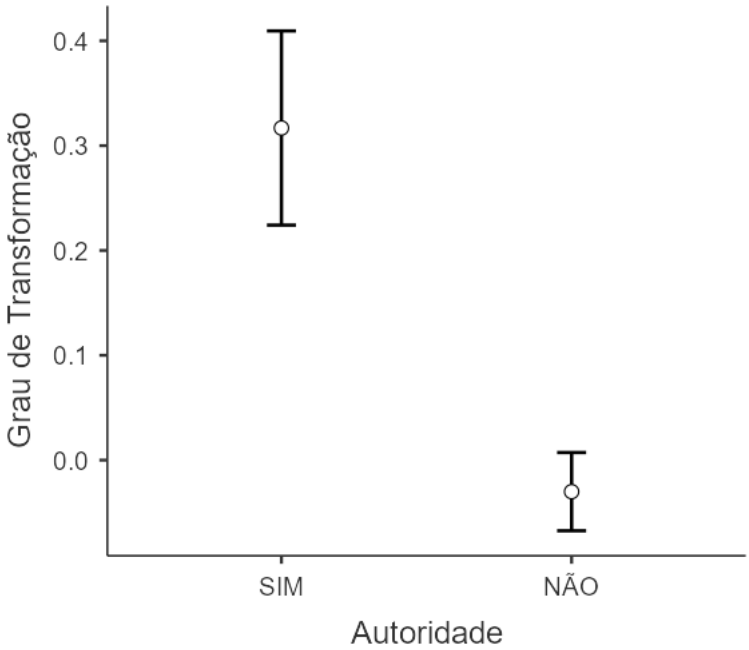
Destacamos outras duas variáveis estudadas: o **Gênero do Referente** e se o participante é ou não uma figura de **Autoridade** no texto. Ambos os estudos podem ser observados nas figuras 16 e 17 respectivamente:

Figura 16 – ANOVA - Gênero do Referente - Corpus A



Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

Figura 17 – ANOVA - Autoridade - Corpus A



Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

Na figura 16, constatamos uma diferença significativa entre as barras de erro de participantes do gênero feminino e masculino em termos de Potencial de Transformação. O mesmo ocorre na figura 17, em que as barras das figuras de autoridade apontam para

valores muito mais elevados do que para os participantes que não são representados como autoridade. A princípio, esses resultados podem nos parecer fortes indícios de que gênero e ser ou não uma autoridade são variáveis significativas para o Potencial de Transformação dos Participantes. No entanto, as tabelas de contigência 7 e 8, obtidas por meio do teste χ^2, indicam-nos que ambos os resultados representados das figuras são fortemente enviesados.

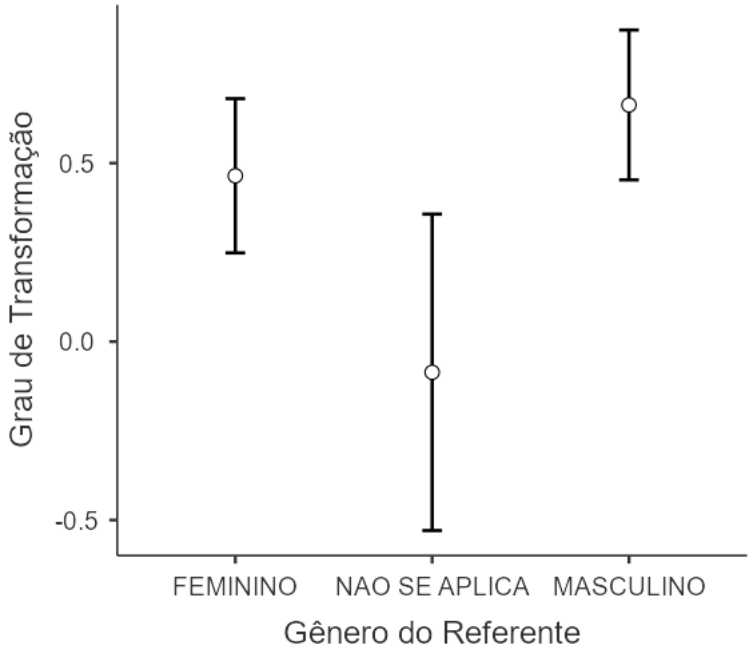
Tabela 7 – Tabela de Contingência - Gênero X Grupo do Referente - Corpus A

		Gênero			
Grupo do Referente		Feminino	Não se aplica	Masculino	Total
Não humano	Observado	425	0	0	425
	% entre colunas	68,5%	0,0%	0,0%	39,3%
Criança	Observado	159	44	235	438
	% entre colunas	25,6%	32,6%	72,1%	40,5%
Adulto	Observado	31	26	84	141
	% entre colunas	5,0%	19,3%	25,8%	13,0%
Instituição	Observado	5	65	7	77
	% entre colunas	0,8%	48,1%	2,1%	7,1%
Total	Observado	620	135	326	1081
	% entre colunas	100%	100%	100%	100%

Conforme nos apresenta a tabela 7, 68,5% dos participantes do gênero feminino pertencem também ao grupo *não humano*. Como já observamos na tabela 5, os participantes não humanos tendem a obter um Potencial de Transformação mais próximo do polo negativo de nossa escala. Por isso, podemos dizer que, o fato de a maioria dos participantes do gênero feminino também pertecerem a esse grupo, é um importante viés para nossos resultados.

Por conta disso, refizemos a Análise de Variância, da relação entre o Potencial de Transformação e gênero dos referentes, porém, considerando apenas os participantes dos grupos adulto e criança, de acordo com nosso objetivo de pesquisa. Os resultados são apresentdos na figura 18, na qual podemos observar um Potencial de Transformação maior por parte dos participantes do gênero masculino em comparação com os do gênero feminino, quando são apenas considerados os grupos de crianças e adultos. No entanto, as barras de erro de ambos os gêneros coincidem, indicando que essa diferença não pode ser considerada significantiva para nossa pesquisa. Com isso, podemos dizer que o gênero exerce pouca influência no Potencial de Transformação dos Participantes, ou seja, o gênero não é uma variável que interfere significativamente nas relações de poder entre crianças e adultos.

Figura 18 – ANOVA - Gênero - Corpus A - versão criança e adulto



Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

De maneira semelhante à tabela 7, a tabela 8 nos apresenta a ocorrência de 44,8% dos participantes que não são autoridade dentro do grupo *não humano*. Ao levarmos esse dado em consideração, compreendemos que o gráfico representado na figura 17 também indica um resultado enviesado, isto é, pouco confiável, uma vez que grande parte dos participantes que não representam figuras de autoridade também não são seres humanos, e, por isso, são geralmente mais transformados ou descritos nos textos do corpus A.

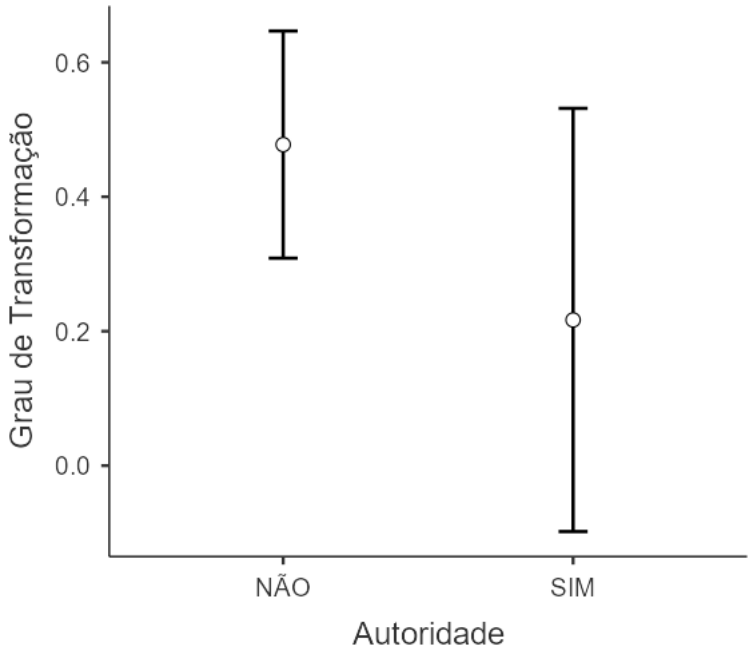
Tabela 8 – Tabela de Contingência - Autoridade x Grupo do Referente - Corpus A

		Autoridade		
Grupo do Referente		Sim	Não	Total
Não humano	Observado	8	417	425
	% entre colunas	5,3%	44,8%	39,3%
Criança	Observado	56	382	438
	% entre colunas	37,1%	41,1%	40,5%
Adulto	Observado	65	76	141
	% entre colunas	43,0%	8,2%	13,0%
Instituição	Observado	22	55	77
	% entre colunas	14,6%	5,9%	7,1%
Total	Observado	151	930	1081
	% entre colunas	100%	100%	100%

Em razão disso, realizamos uma nova Análise de Variância da relação entre Potencial de Transformação dos Participantes e a variável *autoridade*, porém, considerando apenas os

participantes adultos e crianças. Os resultados dessa análise são apresentados na figura 19, em que, além de observarmos um maior Potencial de Transformação em participantes que não são autoridade - ao contrário do que indicou o gráfico da figura 17 -, constatamos que as barras de erro coincidem, apontando que ser ou não uma figura de autoridade também não é uma variável significativa para a construção da relação de poder entre crianças e adultos.

Figura 19 – ANOVA - Autoridade - Corpus A - versão criança e adulto



Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

Dessa forma, podemos afirmar, com base em nossas Análises de Variância do corpus A, que apenas a variável *Grupo do Referente* influencia no Potencial de Transformação dos Participantes dos textos coletados. Com isso, compreendemos que há uma hierarquização entre crianças e adultos em termos de construção de poder, mas o gênero, ser ou não uma figura autoridade, e o tipo de autoridade que representa não são variáveis significativas para tratarmos dessas relações de poder.

No entanto, além do grau de atividade dos participantes, outras relações entre variáveis também devem ser consideradas em nosso estudo. E, por se tratarem de variáveis nominais, será necessário procedermos apenas ao teste **Qui-Quadrado**.

Inicialmente, realizamos o teste com o intuito de investigar a associação entre o gênero e a questão da autoridade nos textos do corpus A. Dessa maneira, apresentamos, a seguir, a tabela de contingência de tais variáveis, em que destacamos a porcentagem da frequência do gênero em cada um dos tipos de representação dos participantes - autoridade ou não-autoridade:

Tabela 9 – Tabela de Contingência - Gênero x Autoridade - Corpus A

Autoridade		Gênero			Total
		Feminino	Não se aplica	Masculino	
Sim	Observado	36	18	97	151
	% entre linhas	23,8%	11,9%	64,2%	100,0%
Não	Observado	584	117	229	930
	% entre linhas	62,8%	12,6%	24,6%	100,0%
Total	Observado	620	135	326	1081
	% entre linhas	57,4%	12,5%	30,2%	100,0%

A tabela 8 nos indica que há uma forte correlação entre a figura de autoridade e o gênero masculino - 64,2% entre as figuras de autoridade são representadas com esse gênero -, enquanto os participantes do gênero feminino ocorrem em menor frequência nesse papel - 23,4% entre as autoridades.

Outro dado relevante é o valor do χ^2 para essas variáveis, como apresentamos a seguir:

Tabela 10 – Gênero x Autoridade - Corpus A

	Valor	df	p
χ^2	102	2	<0,001
N	1081		

Na tabela 10, observamos que, além de o **p** ser menor que 0,001, o resultado do cálculo do χ^2 é 102 -, muito maior que 1, o valor mínimo necessário para que se indique uma tendência mais voltada à Hipótese alternativa (Ha), isto é, de que há uma correlação entre as duas variáveis. Tais resultados corroboram a ideia de que os participantes representados como uma figura de autoridade são, em sua maioria, do gênero masculino e que, ao extrapolarmos essa afirmação para outros textos de "Hilf mit!", nossa margem de erro é menor do que 0,1%. Com base nisso, podemos dizer que, no contexto comunicativo do corpus A, havia uma tendência maior para que participantes do gênero masculino fossem representados como figuras de autoridade em comparação aos participantes do gênero feminino.

Para além da questão de serem ou não representados como figuras de autoridade, interessa-nos também investigar a correlação entre as variáveis gênero e **tipo de autoridade** com que são representados. Dessa forma, apresentamos na tabela 11, os resultados obtidos dessa análise:

Tabela 11 – Tabela de Contingência - Gênero x Tipo de Autoridade - Corpus A

Autoridade		Gênero			Total
		Feminino	Não se aplica	Masculino	
Política	Observado	8	5	14	27
	% entre colunas	22,2%	27,8%	14,4%	17,9%
Militar	Observado	9	12	31	52
	% entre colunas	25,0%	66,7%	32,0%	34,4%
Familiar	Observado	15	1	12	28
	% entre colunas	41,7%	5,6%	12,4%	18,5%
Escolar	Observado	4	0	40	44
	% entre colunas	11,1%	0,0%	41,2%	29,1%
Total	Observado	36	18	97	151
	% entre colunas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 12 – Gênero x Tipo de Autoridade - Corpus A

	Valor	df	p
χ^2	36,7	6	<0,001
N	151		

Em primeiro lugar, podemos observar na coluna "Total", da tabela 11, que o tipo de autoridade mais frequente no corpus A foi a **militar**, com uma ocorrência de 34,4% entre os demais tipos, o que já era esperado devido ao contexto fortemente militarizado da Alemanha Nazista, cujo governo tinha a revista "Hilf mit!"como propaganda ideológica de seu partido e da Juventude Hitlerista, organização paramilitar de crianças e jovens.

No entanto, a frequência de cada tipo de autoridade foi diferente entre os gêneros, uma vez que, entre o gênero feminino, o tipo de autoridade familiar foi o mais frequente - 41,7% - seguido pelo tipo militar, em segundo lugar - com uma ocorrência de 25,0%. Esse resultado nos sugere que, em geral, as mulheres são representadas como figuras de autoridade dentro do contexto familiar, isto é, quando ocupam o papel da figura materna. Além disso, os dados nos reforçam a importância da autoridade militar no contexto de publicação da revista "Hilf mit!", dado que um quarto das figuras de autoridade do gênero feminino eram do tipo militar [12].

Entre o gênero masculino, o tipo mais frequente foi o escolar - com 41,2% das ocorrências -, seguido também pelo tipo militar - 32,0% dos registros para esse gênero. A partir disso, é possível afirmarmos que os homens tendiam a ocupar mais cargos de autoridade no contexto escolar, isto é, como professores ou como alunos-destaque. Em outras palavras, os *Vorbild* dentre os alunos eram geralmente meninos.

[12] Destacamos que as figuras de autoridade do tipo militar no gênero feminino eram, em sua maioria, crianças e jovens que ocupavam algum cargo de chefia na Federação das Meninas, movimento feminino dentro da Juventude Hitlerista.

Em relação à tabela 12, obtivemos um valor de χ^2 de 36,7, indicando uma forte correlação positiva entre diferença dos tipos de autoridade para os gêneros masculino e feminino. Além disso, o valor de **p** para esse teste foi <0,001, o que nos permite extrapolar essa correlação para os demais textos não analisados das revitas de "Hilf mit!".

Retomando nossa discussão do início desta seção, podemos concluir que, no jornal Alemão "Hilf mit!", é possível observar uma diferença significativa entre crianças e adultos em termos de Potencial de Transformação dos Participates no corpus A, o que aponta para uma construção de relações de poder hierarquizada e desigual, em que os adultos detém maior poder discursivo em relação às crianças.

Outras variáveis não apresentaram diferença significativa em relação ao Potencial de Transformação dos Participantes. Porém, é importante destacarmos a frequência com que a autoridade ocorreu entre os gêneros masculino e feminino no corpus A. Dessa forma, concluímos que os participantes do gênero masculino apresentaram maior tendência a serem representados como figuras de autoridade em comparação aos participantes do gênero feminino.

Além disso, o tipo de autoridade também apresentou resultados bastante significativos em relação ao gênero dos participantes. Enquanto o espaço de maior autoridade das mulheres foi o **familiar**, para os homens foi o **escolar**, indicando também uma diferenciação de papéis sociais entre os gêneros.

Também pudemos observar que o tipo de autoridade mais frequente no corpus A era o militar, o que nos confirma o contexto fortemente militarizado em que os textos de "Hilf mit!"foram produzidos.

Na próxima seção, procedemos à apresentação e discussão dos testes estatísticos aplicados ao corpus B, da revista "O Tico-Tico".

4.4.2 Análise do Corpus B

Apresentamos, na tabela 13, os dados de **Média** e **Desvio Padrão**, obtidos nas análises, em relação ao Potencial de Transformação dos Participantes localizados no corpus B.

Tabela 13 – Análise Exploratória - Corpus B

	Grupo do Referente	Potencial de Transformação
N	Não humano	847
	Criança	447
	Adulto	534
	Instituição	94
Média	Não humano	-0,250
	Criança	0,318
	Adulto	0,294
	Instituição	-0,00266
Desvio Padrão	Não humano	0,591
	Criança	0,532
	Adulto	0,567
	Instituição	0,676

Na tabela 13, podemos observar o Potencial de Transformação dos Participantes a partir do grupo de referente. Inicialmente, constatamos que o grupo de referente mais frequente, isto é, com o maior número de ocorrências no corpus B, é o de não humanos e o menos frequente, o das instituições.

Em relação à média do Potencial de Transformação dos Participantes, observamos que as crianças apresentam um resultado maior - 0,318 - o que as coloca mais próximas do polo positivo da escala. Já os adultos aparecem em segundo lugar - 0,294 - numa localização semelhante à das crianças; em terceiro lugar, estão as istituições - 0,00266 - estando muito mais próximas do centro da escala de transformação; e, em último, os participantes não humanos - -0,250 - cujo Potencial de Transformação se localizou mais proximamente do polo negativo de nossa escala. Isso indica que os participantes adultos apresentam uma tendência a serem os mais transformadores em relação aos demais grupos.

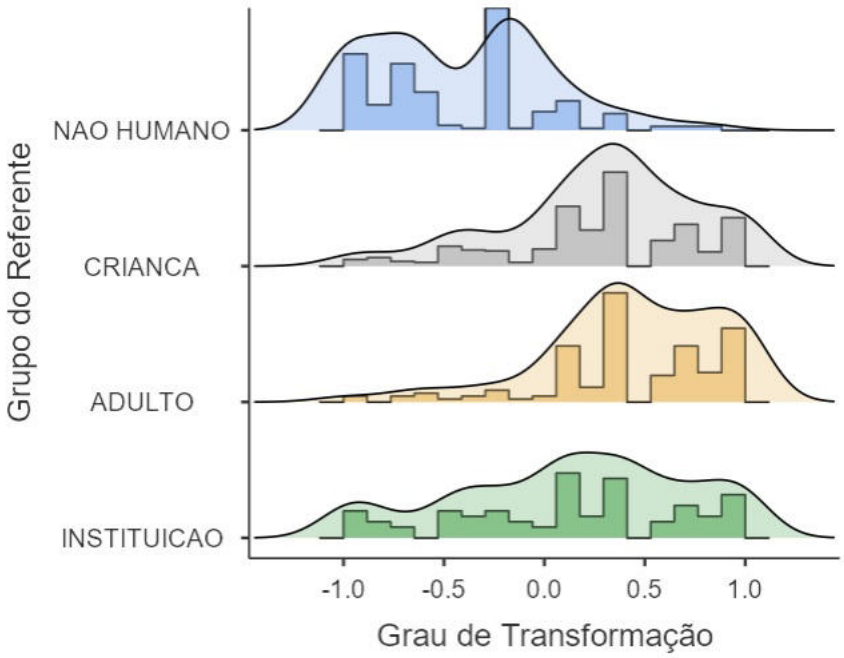
No que se refere ao **Desvio Padrão** (DP), podemos constatar o quanto a média do Potencial de Transformação dos Participantes tende a variar em cada Grupo. No caso dos participantes não humanos, o DP é de 0,591. Com isso, entendemos que esse potencial transformador tende a ocorrer entre o polo negativo - -0,841 - e o centro - 0,341 - da escala, o que indica que a referenciação desses participantes no corpus B variou entre as formas mais tansformadas e as mais descritivas/transformadas.

O DP do Potencial de Transformação das crianças apresenta uma tendência a variar entre os valores -0,214 e 0,850, indicando que esse grupo de participantes tende a se localizar mais proximamente ao centro e ao polo positivo da escala, ou seja, são retratados de maneira descritiva/transformada a transformadora. Já no caso dos adultos, o DP do Potencial de Transformação aponta para uma variação de -0,273 a 0,861, isto é, com uma variação semelhante à das crianças. Por fim, as instituições apresentaram o maior DP observado entre os grupos, por isso, esses são os participantes com maior tendência à

variação do poder de transformação - ficando entre -0,67866 e 0,67334 - e, com isso, sua referenciação transita entre as formas mais transformadas e as mais transformadoras.

No gráfico representado na Figura 20, é possível observar a variação do Potencial de Transformação entre os grupos, conforme apresentado:

Figura 20 – Distribuição de Frequência do Potencial de Transformação - Corpus B



Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

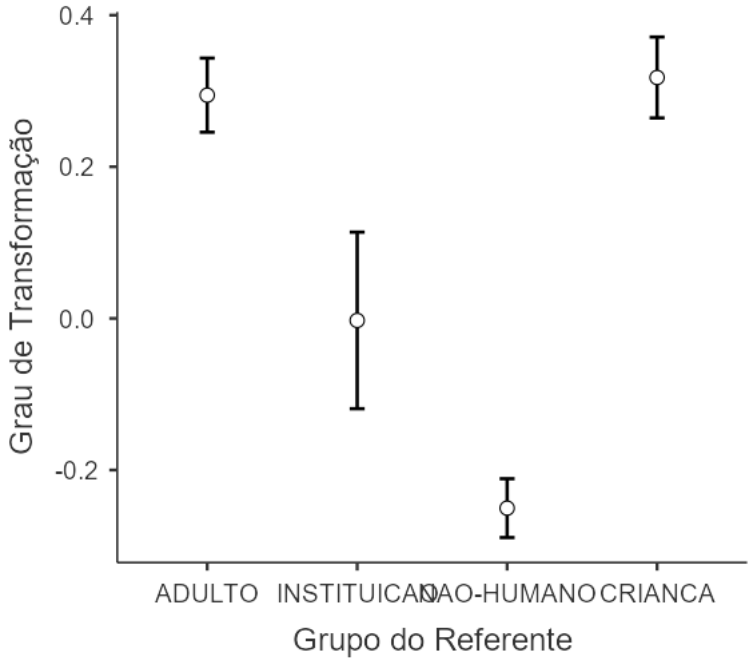
Ao obserarmos na figura 20 as curvas representantes dos valores obtidos para crianças e adultos, é possível constatarmos uma distribuição muito semelhante entre a curva dos participantes do grupo "crianças"e dos "adultos". Essa semelhança contraria nossa hipótese inicial, segundo a qual haveria uma hierarquização dos adultos em relação às crianças em termos de Potencial de Transformação dos Participantes, o que não ocorre, dado que ambos os grupos se comportaram de maneira parecida em relação a essa variável.

Esse resultado também pode ser confirmado pela **Análise de Variância**, ao testarmos o efeito do grupo do referente sobre o grau e transformação dos participantes, como apresentamos na tabela 14 e no gráfico representado pela figura 21:

Tabela 14 – ANOVA - Potencial de Transformação - Corpus B

	Soma dos quadrados	df	Quadrado da media	F	P
Grupo do Referente	141	3	46,854	141	$<$ 0,001
Residuais	636	1918	0,331		

Figura 21 – ANOVA - Grupo dos referentes - Corpus B



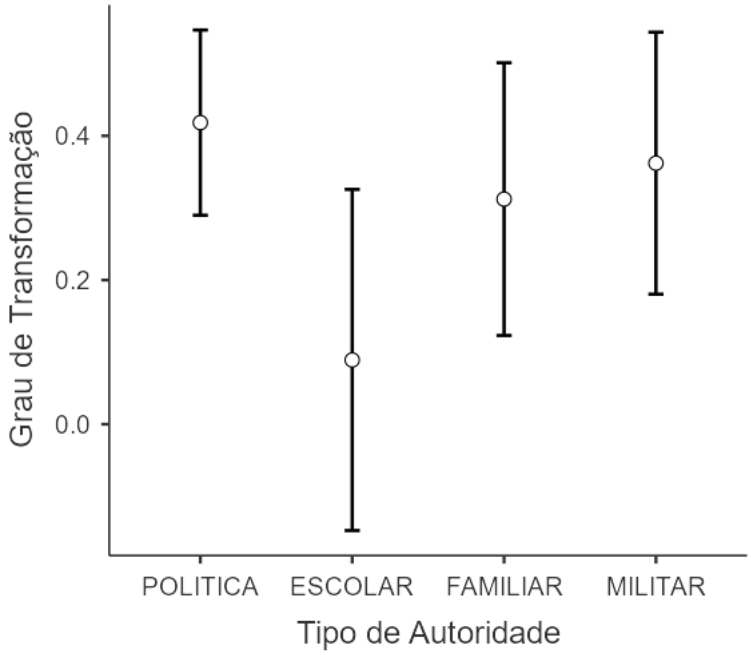
Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

A **soma dos quadrados** da Análise de Variância apresenta o valor de 141 - isto é, bem maior que o mínimo necessário para podermos considerar um efeito positivo de uma variável sobre a outra - e um **p** <0,001. Com isso, podemos dizer que o grupo dos referentes exerce, sim, forte influência sobre o Potencial de Transformação dos Participantes. No entanto, ao observarmos o gráfico representado na figura 21, podemos compreender que essa diferença observada não ocorre em todos os tipos de participantes, uma vez que as barras dos grupos **criança** e **adulto** são coincidentes em relação ao eixo y - correspondente aos valores do Potencial de Transformação.

Com isso, compreendemos que adulto e criança não apresentam diferenças significativas em termos de Potencial de Transformação, como já apontado na **análise exploratória**. Isso nos permite observar que a construção de relações de poder nor corpus B se dá de maneira horizontalizada entre crianças e adultos. A diferença observada pela soma dos quadrados consiste na hierarquização entre esses dois grupos e as instituições e os não-humanos.

Em relação à variável **tipo de autoridade**, também não foram encontradas diferenças significativas, conforme podemos observar no gráfico representado na figura 22, em que todas as barras coincidem no eixo correspondente ao Potencial de Transformação dos Participantes.

Figura 22 – ANOVA - Tipo de autoridade - Corpus B



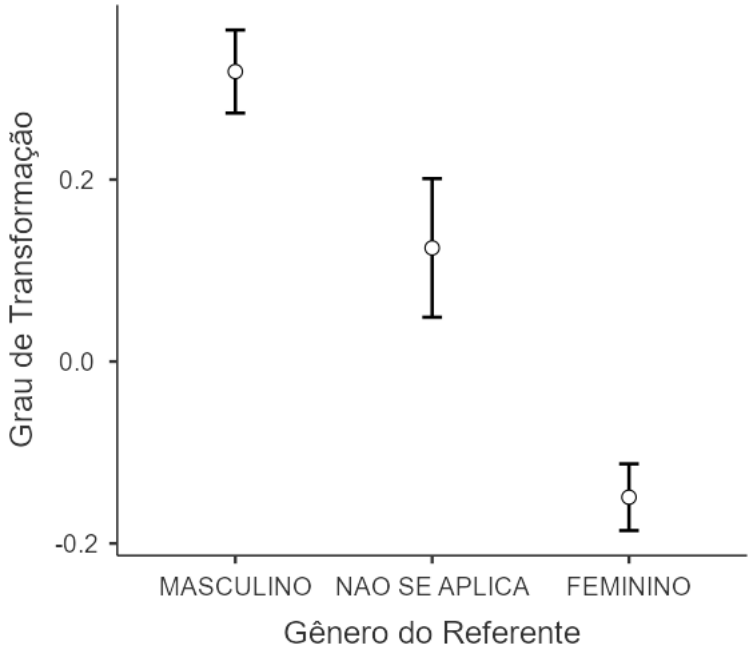
Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

No que se refere às variáveis **gênero do referente** e se o participante representava ou não uma figura de **autoridade**, a análise de variância apresentou um resultado positivo para a influência desses fatores no Potencial de Transformação dos Participantes. No entanto, assim como ocorreu no corpus A, os valores estavam enviesados.

Como podemos observar na figura 23, a **Análise de Variância** parece apontar para uma diferença significativa do Potencial de Transformação dos Participantes em relação ao seu gênero - masculino ou feminino, uma vez que suas barras não coincidem no eixo correpondente ao Potencial de Transformação dos Participantes. Porém, ao analisarmos a tabela 15, constatamos que 82% dos participantes do gênero **feminino** pertencem ao grupo **não humano**. Como já discutido na **Análise exploratória** do corpus B, os participantes desse grupo apresentam um Potencial de Transformação com maior tendência a variar entre o polo negativo - transformado - e neutro - descritivo - de nossa escala.

Dessa maneira, entendemos que o resultado apresentado na figura 23 é fortemente enviesado por esse fator. E, por conta disso, não podemos afirmar que a variante gênero exerce influência no Potencial de Transformação dos Participantes.

Figura 23 – ANOVA - Gênero dos referentes - Corpus B



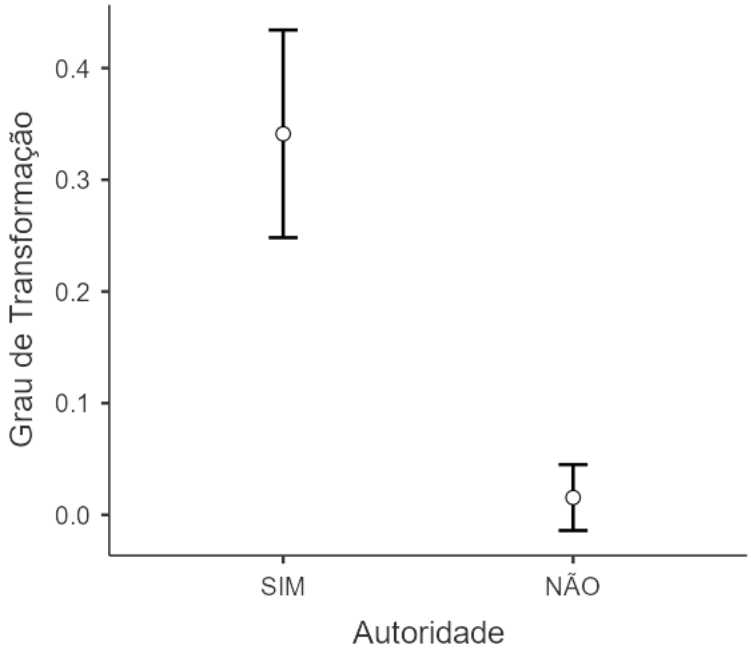
Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

Tabela 15 – Tabela de Contingência - Gênero X Grupo do Referente - Corpus B

		Gênero			
Grupo do Referente		Masculino	Não se aplica	Feminino	Total
Adulto	Observado	388	55	91	534
	% entre colunas	58,8%	23,2%	8,9%	27,8%
Instituição	Observado	2	91	1	94
	% entre colunas	0,3%	38,4%	0,1%	4,9%
Não-humano	Observado	0	6	841	847
	% entre colunas	0,0%	2,5%	82,0%	44,1%
Criança	Observado	270	85	92	447
	% entre colunas	40,9%	35,9%	9,0%	23,3%
Total	Observado	660	237	1025	1922
	% entre colunas	100%	100%	100%	100%

De maneira semelhante, no gráfico representado na figura 24, as barras **sim** e **não** aparecem bastante distantes uma da outra, sugerindo um resultado positivo de que essa variável exerce influência sobre o Potencial de Transformação dos Participantes. Entretanto, a tabela 16 indica que 48,4% dos participantes que não representam uma figura de autoridade também são do tipo não-humano, o que se caracteriza como um viés para o resultado observado na figura 24, uma vez que esse grupo de participante apresenta uma tendência a ter um Potencial de Tranformação menor do que os demais.

Figura 24 – ANOVA - Autoridade - Corpus B



Fonte: Elaboração própria com auxílio do programa Jamovi

Tabela 16 – Tabela de Contingência - Autoridade x Grupo do Referente - Corpus B

Grupo do Referente		Autoridade		
		Sim	Não	Total
Adulto	Observado	151	383	534
	% entre colunas	85,8%	21,9%	27,8%
Instituição	Observado	17	77	94
	% entre colunas	9,7%	4,4%	4,9%
Não-humano	Observado	2	845	847
	% entre colunas	1,1%	48,4%	44,1%
Criança	Observado	6	441	447
	% entre colunas	3,4%	25,3%	23,3%
Total	Observado	176	1746	1922
	% entre colunas	100%	100%	100%

Dessa forma, constatamos que as variáveis gênero, ser ou não uma figura de autoridade e o tipo de autoridade não são características que influenciam no Potencial de Transformação dos Participantes. O mesmo ocorre com os grupos criança e adulto. Isso nos indica que esses fatores sociais não interferem significativamente na construção das relações de poder desses grupos.

Por fim, procedemos à análise da correlação entre o gênero dos participantes às questões de autoridade, por meio do teste χ^2. A primeira correlação analisada foi entre

o gênero do participante e o fato de ele ser ou não uma figura de autoridade, como apresentamos nas tabelas 17 e 16:

Tabela 17 – Tabela de Contingência - Gênero x Autoridade - Corpus B

Autoridade		Gênero			Total
		Masculino	Não se aplica	Feminino	
Sim	Observado	127	18	31	176
	% entre linhas	72,2%	10,2%	17,6%	100,0%
Não	Observado	533	219	994	1746
	% entre linhas	30,5%	12,5%	56,9%	100,0%
Total	Observado	660	237	1025	1922
	% entre linhas	34,3%	12,3%	53,3%	100,0%

Tabela 18 – Gênero x Autoridade - Corpus B

	Valor	df	p
χ^2	128	2	<0,001
N	1922		

A partir da tabela 17 constatamos uma forte correlação entre a figura de autoridade e gênero masculino - 72,2% das figuras de autoridade. Por outro lado, os participantes do gênero feminino ocorrem em menor frequência nesse papel - 17,6% entre as autoridades. Além disso, os valores de χ^2 - 128 - e p - <0,001 - para essas variáveis, como apresentado na tabela 18, confirmam-nos que há uma correlação entre gênero e figuras de autoridade no contexto comunicativo do corpus B, em que homens tendem a ser representados como figuras de autoridade mais frequentemente que as mulheres.

Nas tabelas 19 e 20, apresentamos o resultado de nosso último teste, em que buscamos estudar a correlação entre o tipo de autoridade e o gênero dos participantes:

Tabela 19 – Tabela de Contingência - Gênero x Tipo de Autoridade - Corpus B

Autoridade		Gênero			Total
		Masculino	Não se aplica	Feminino	
Política	Observado	69	7	2	78
	% entre colunas	54,3%	38,9%	12,9%	44,3%
Escolar	Observado	12	7	4	23
	% entre colunas	9,4%	38,9%	12,9%	13,1%
Familiar	Observado	9	2	25	36
	% entre colunas	7,1%	11,1%	80,6%	20,5%
Militar	Observado	37	2	0	39
	% entre colunas	29,1%	11,1%	0,0%	22,2%
Total	Observado	127	18	31	176
	% entre colunas	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Tabela 20 – Gênero x Tipo de Autoridade - Corpus B

	Valor	df	p
χ^2	101	6	<0,001
N	176		

Com base na tabela 19, destaca-se que o tipo de **autoridade política** foi o mais frequente nos textos analisados do corpus B - 44,3% dentre todos os tipos de autoridade. Esse mesmo tipo também foi o mais frequente entre os participantes do gênero masculino - 54,3% das ocorrências desse gênero. O gênero feminino, por sua vez, apresentou frequência muito maior como autoridade do tipo familiar. Observamos também que não se localizou nenhuma ocorrência de uma autoridade militar do gênero feminino, sugerindo que mulheres não ocupavam cargos militares nesse contexto.

Em relação à tabela 20, constatamos que o valor de χ^2 é de 101, reforçando a hipótese de uma correlação entre o gênero e o tipo de autoridade dos participantes, segundo a qual, homens em papéis de autoridade apresentam uma tendência maior a ocuparem espaços políticos, enquanto mulheres representadas como autoridade tendem a ocupar o espaço familiar, isto é, o papel de mãe. O valor de p <0,001 também nos indica que podemos extrapolar esse resultado para todos os textos de autoria atribuída a crianças na revista "O Tico-Tico", com uma margem de erro menor do que 0,01%.

Tendo em vista os testes estatísticos apresentados nesta seção, é possível concluirmos que o gênero é uma variável relevante no que se refere à representação dos participantes como autoridade e, também mais especificamente, o tipo de autoridade. Assim, constatamos que os homens tendem a ocorrer como figuras de autoridade com maior frequência em relação às mulheres. Além disso, aos homens do tipo autoridade é reservado mais comumente o espaço político, enquanto às mulheres, nas poucas vezes em que são representadas como autoridade, destina-se o espaço familiar.

No que se refere ao Potencial de Trasformação dos participantes, concluímos que nenhuma variável como gênero, idade, figura e tipo de autoridade apontaram influência sobre esse fator. A partir disso, podemos compreender que, no contexto comunicacional do corpus B, os grupos sociais apresentaram-se de maneira mais homogênea em termos lexicogramaticais. Dessa forma, o processo de significação das relações de poder nesse contexto se deu de maneira menos desigual entre crianças e adultos em comparação ao corpus A.

A seguir, procedemos à comparação dos dados observados em ambos os corpora, com vistas às questões discursivas que possam nos explicar as diferenças obtidas em nossos testes estatísticos.

4.5 Comparação entre os corpora A e B

As análises apresentadas neste capítulo se voltaram a objetos de estudo discursivos concernentes ao contexto de produção midiática de "Hilf mit!"e "O Tico-Tico", bem como às questões de acesso e poder nos periódicos, das crenças por eles legitimadas e das relações de poder envolvidas nesses textos - sendo este último tópico analisado com base na proposta metodológica defendida neste trabalho.

No que se refere aos textos do corpus A, observamos que "Hilf mit!"era um jornal financiado e distribuído pelo Estado Nazista e apresentava um caráter massificado, propagandista e ideológico, de maneira que os ideais e valores do governo de Adolf Hitler atingissem a maior parte possível da população infantojuvenil do país. Nesse sentido, os textos de autoria atribuída às crianças apareciam em seções de prestígio dentro do jornal, porém, quem de fato exercia poder nesses discursos era o Estado, uma vez que tais textos contribuíam para a construção de um Vorbild - isto é, um modelo a ser seguido pelos demais -, de maneira a servirem de propaganda dos ideais nazistas para seu público alvo.

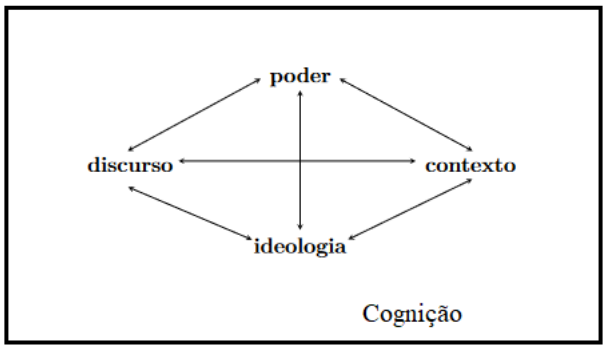
Tais ideais amplamente difundidos pelo jornal se baseavam, sobretudo, na defesa do nacionalismo e da manutenção do poder militar no Estado. A crença no nacionalismo era legitimada a partir da noção de hereditariedade, da convicção de que a herança consanguínea da nação alemã seria um elo de comunhão que não apenas unia todo o país, mas também garantia aos compatriotas a superioridade dentre as demais etnias humanas. O poderio militar, por sua vez, era legitimado a partir da exaltação de sua instituição, dos grupos paramilitares - e de seus acampamentos. Além disso, o teste χ^2 apresentou uma maior prevalência de militares como tipo de autoridade nos discursos analisados, ressaltando a importância da instituição militar para esse veículo midiático.

Dessa forma, os resultados obtidos a partir dos testes estatísticos - em termos da construção de relações de poder - coincidem bastante com o contexto discursivo de propaganda ideológica de "Hilf mit!", uma vez que se destacou a importância de figuras militares - tema bastante compatível com as crenças legitimadas - e da influência do grupo social - criança e adulto - no Potencial de Transformação dos Participantes, de tal forma a sugerir que os adultos são representados de maneira hierarquicamente superior às crianças.

Retomando o esquema da figura 3 - representada novamente a seguir - podemos compreender que os elementos linguísticos presentes no **discurso** de "Hilf mit!", observados em nossa análise do Potencial de Transformação, participam da organização e negociação do **contexto** de **ideologia** militarizada e **relações de poder** hierarquizadas entre crianças e adultos, características coincidentes com o modelo sociopolítico da Alemanha nazista. Da mesma maneira, a seleção de tais elementos linguísticos nesse **discurso** pode ser garantida a partir do **contexto** de produção midiática, que assegurou um espaço prestigiado de **poder** em termos de acesso a esses textos de autoria infantil, de maneira a se perpetuarem

as crenças **ideológicas** dos grupos que, de fato, exerciam poder nesse discurso - no caso, o próprio Estado.

Figura 3 - Elementos Constitutivos do Discurso



Fonte: Britto-Costa (2022)

No corpus B, compostos por textos extraídos da revista "O Tico-Tico", identificamos um contexto de produção midiática de caráter elitizado, com um elevado custo final para o consumidor e diversas propagandas de empresas e produtos. Essas características sugerem uma produção voltada aos interesses financeiros dos patrocinadores e editores, não estando vinculada a um regime político em especial, além de um difícil acesso à revista, ficando mais reservado - e também destinado - às classes econômicas mais favorecidas da época.

A maioria dos textos publicados eram histórias em quadrinhos, no entanto, os textos de autoria atribuída às crianças - e que compuseram nosso corpus - foram retirados da seção "Nosso jornal", um espaço semelhante à carta do leitor, indicando se tratar de discursos de menor prestígio dentro do periódico mas que, justamente por isso, contavam com produções textuais mais livres, como narrativas, poemas entre outros gêneros literários.

Do mesmo modo que no corpus A, o nacionalismo também é um valor recorrente no corpus B, porém, sua legitimação se dá pelo enaltecimento das belezas naturais do Brasil, bem como pelo engrandecimento dos mártires e heróis de nossa história nacional. O poderio militar não apareceu como uma importante crença legitimada nesses textos.

Em relação à Análise de Variância desse corpus, não se observou uma diferença significativa entre crianças e adultos em termos de Potencial de Transformação do participante. Isso nos indica haver uma hierarquização de outra ordem - a social, como discutimos mais adiante -, o que nos parece bastante coerente com as demais características observadas nesses textos, isto é, trata-se de produções menos cerceadas em termos de liberdade, que demandavam menor atenção por parte de seus editores - não só por serem publicadas em espaços de menor prestígio, mas também por terem sido escritas por crianças.

Tais questões podem explicar a construção de poder entre crianças e adultos de maneira mais horizontal nesses textos, uma vez que, ao contrário do corpus A, não se localizou um projeto de propaganda ideológica de caráter oficial do governo; ao contrário, encontramos um espaço de menor prestígio dentro de uma mídia comercial e elitizada em que só importava a educação e o padrão moral dos então futuros condutores do Brasil.

De maneira semelhante ao observado em "Hilf mit!", podemos constatar que os elementos linguísticos presentes no **discurso** de "O Tico-Tico"participam da organização e negociação de um **contexto** de relações de **poder** menos hierarquizadas entre adultos e crianças e de uma **ideologia** de caráter nacionalista. Assim como a seleção de tais elementos linguísticos no discurso da revista se deve ao seu contexto de produção midiática que, por se tratar de um espaço de menor prestígio, contavam com maior autonomia ideológica em seus textos veiculados.

Além disso, destacamos que todas essas características ocorrem num veículo midiático cujo público alvo eram crianças de classes mais abastadas, nas quais se depositavam as esperanças do então "Brasil do amanhã". Sendo assim, não podemos ignorar que as crianças com acesso a esses textos já pertenciam a um grupo social de maior hierarquia em relação a diversos outros grupos, o que não ocorria com as crianças de "Hilf mit!". Sendo assim, as crenças ideológicas circulantes em cada Estado - a massificação de uma ideia de raça pura na Alemanha nazista e a hierarquização politicossocial no Brasil do Estado Novo - exerceram forte influência em seus respectivos contextos de produção midiática, acesso e práticas de poder, bem como na seleção dos elementos linguísticos das produções discursivas de cada corpus.

Em relação aos modelos hierárquicos nos dois corpora, podemos dizer que em *Hilf mit!*, a ideia de que a chamada "raça ariana"seria a elite do mundo, favorecia a massificação da população alemã e o sentimento de comunhão durante o período do nazismo, de maneira que o autoritarismo atingisse todos os cidadãos. Já em *O Tico-Tico*, observamos que, embora o governo de Vargas promovesse um autoritarismo, este alcançava pouco as elites, o que explica a maior autonomia discursiva observada nos textos da seção *Meu Jornal*.

Dessa forma, podemos dizer que a hierarquização no corpus A é de ordem política, enquanto que no corpus B, é de ordem social, pois ela já ocorre a partir do recorte de público ao qual a revista *O Tico-Tico* se dirigia e, por se tratar de uma elite socioeconômica, a negociação de uma hierarquia entre criança e adulto de maneira mais horizontal não demandava censura por parte dos editores.

Não podemos nos esquecer, porém, que as relações de poder negociadas no corpus B não necessariamente refletem as relações de poder que ocorriam de maneira corporificada nesses discursos. No entanto, há de se destacar a autonomia que essas crianças teriam em negociar outras relações de poder com os adultos.

Dentre tantas diferenças entre os corpora A e B, uma semelhança se destaca: em ambos foi localizada uma importante correlação entre o gênero masculino e as figuras de autoridade, indicando que homens tendiam a ocupar esse papel mais frequentemente que as mulheres. Além disso, há nos corpora uma forte correlação entre o gênero feminino e as autoridades do tipo familiar. Isso nos indica que o principal espaço em que as mulheres poderiam exercer poder nesses textos era o ambiente doméstico e num papel de cuidadora - algo muito recorrente nas sociedades patriarcais.

A partir dos resultados das análises, podemos observar que, para além de todos os contrastes levantados, neste estudo, o patriarcado se apresenta como estrutura de poder coincidente em nossos corpora, uma vez que, independentemente de regime político, participação em batalhas, contexto de produção midiática, acesso aos periódicos e forma de legitimação de crenças nacionalistas, o poder patriarcal se fez presente em ambos os contextos, alemão e brasileiro.

Conclusão

A proposta de apresentar uma tese metodológica, em que se destaca a produção de um software, criado especificamente com vistas a esta pesquisa, possibilitou que se alcançassem resultados de análise extremamente produtivos e com grande diferencial, caso tivessem sido realizadas apenas análises qualitativas.

O segmento do discurso de Armando Salles de Oliveira, que abre a presente tese, enaltece o emprego de uma disciplina rígida, nacionalista e militarizada nas escolas alemãs, almejando a mesma situação para o ensino brasileiro. De fato, essas características puderam ser observadas em *Hilf mit!*, um jornal produzido e distribuído pelo governo nazista e voltado para leitura nas escolas. Isso, porém, não ocorre em *O Tico-Tico* com a mesma frequência e intensidade, visto que se trata de uma revista de caráter comercial e que, embora propagasse ideias nacionalistas, não servia de propaganda político-ideológica financiada pelo governo do Estado Novo.

Assim, apesar de o governo de Vargas ter sido fortemente influenciado pelo sistema de crenças do nazismo, podemos observar grandes diferenças entre os dois corpora no que diz respeito aos resultados obtidos em nossas análises. Isso, possivelmente, deve-se aos diferentes contextos de produção midiática dos dois periódicos, pois, *Hilf mit!* era um jornal totalmente vinculado ao regime político de Hitler - surgiu durante seu governo e acabou junto dele - além de ter como editores a N.S. Lehrerverband - a Associação de Professores do Nazismo -, indicando fazer parte do ensino oficial da época. Já *O Tico-Tico* foi uma revista que surgiu antes do governo de Vargas e perdurou por muitas décadas após o fim de sua gestão, além de propor uma educação extra-oficial, isto é, uma ampliação do repertório de mundo, para além da escola básica brasileira da época.

No que diz respeito à implementação das políticas higienistas, o contexto de produção midiática do corpus A, bem como seu sistema de crenças, mostram-se bastante alinhados ao que observa Fischer (1995) em termos de exclusão das etnias que não se classificavam na chamada "raça pura"ou "raça ariana", dado que, em *Hilf mit!* foi observado o endereçamento dos textos apenas às crianças que faziam parte desse grupo. A menção às demais etnias ocorria apenas ao se referirem a grupos inimigos em momentos de combate.

De maneira semelhante, nossos achados nas análises do corpus B também apontam para as práticas higienistas no Brasil, condizentes com o que apresenta Sawaia (2017), em

termos de uma hierarquização sociopolítica, que, ao invés de exterminar determinados grupos sociais, como ocorreu no Nazismo, coloca-os em situação de sujeição aos grupos dominantes, de maneira que, *O Tico-Tico* se configura como uma revista endereçada às crianças das classes mais favorecidas economicamente. Isso, associado à proposta dos editores em promoverem uma educação extra-oficial para esse público, também se relaciona à ideia de Brasil como "nação-sujeito", conforme aponta Decca (1980), visto que as crianças às quais a revista se direcionava seriam os futuros condutores do país e, por conta disso, careciam de maiores cuidados em sua formação.

Além disso, observamos, assim como em nosso estudo anterior (BRITTO-COSTA, 2017), uma diferença importante entre os dois corpora, no que se refere a uma maior liberdade discursiva nos textos de *O Tico-Tico* em relação aos de *Hilf mit!*, pois pudemos constatar que a negociação das relações de poder se deu de modo mais hierarquizado no corpus A, ao passo que, no corpus B, não se evidenciou tal hierarquização. Isso nos aponta para um processo de significação mais equânime na revista brasileira, em comparação ao jornal alemão, que apresentou um caráter mais desproporcional em termos da relação entre crianças e adultos.

Outro fator fortemente relacionado a isso diz respeito ao espaço destinado aos textos de autoria atribuída às crianças nesses periódicos, dado que, em *Hilf mit!*, apesar de tais discursos circularem em espaços de maior prestígio, quem, de fato, exercia poder nesses textos, eram as instituições subordinadas ao governo de Adolf Hitler, o que pode explicar a manutenção da hierarquização observada entre crianças e adultos nesses discursos. Já em *O Tico-Tico*, esses textos eram publicados em espaços de pouco prestígio, de maneira a proporcionar um processo de significação mais livre dos padrões da época.

Em relação às semelhanças encontradas entre os dois corpora, localizamos a situação da mulher - no que se refere às relações de poder - na estrutura do patriarcado, um dado que não buscamos atingir em nossos objetivos, mas que ficou muito evidente em nossas análises. Isso se deve ao fato de que mulheres foram muito mais frequentemente associadas a figuras de poder no domínio familiar, isto é, ocupando a posição materna - dado indicativo de que, em outras esferas de poder, a mulher não exercia tão frequentemente sua autoridade, embora fosse sobre crianças.

A respeito de nossa tese de pesquisa, pudemos observar que, assim como esperado, nossas análises indicaram que os discursos do corpus A são, de fato, influenciados pelo regime totalitário de Adolf Hitler em termos de apreensão, construção e organização do contexto sociopolítico em que foram publicados, o que não ocorreu com os discursos do corpus B, o que se explica pelo fato de o Estado Novo não ter se configurado como um governo totalitário, apesar de ter sido uma ditadura.

Por conta disso, nossa hipótese não se confirmou de maneira satisfatória nos dois corpora, dado que tal hierarquização entre crianças e adultos só foi constatada no corpus

A, provavelmente, devido às relações intrincadas de poder e ideologia próprias do Nazismo. No entato, os resultados de nossas análises corroboraram a possibilidade de se mensurar de maneira quali-quanti essas relações de poder, a partir de nossa proposta metodológica, que buscou estabelecer uma escala ordenada dos tipos de participantes, permitindo, também, uma interface entre os estudos da LC, da LSF e dos estudos discursivos, sobre os quais discorremos mais detalhadamente a seguir.

No que diz respeito aos conceitos dos teóricos da Linguística Cognitiva - de Aquino (1997), Marcuschi (1999, 2002, 2005, 2007), Bentes e Morato (2021), Morato e Koch (2003), Morato (1996, 2016) e Clark (2006) - estes nos indicam que a língua exerce a função de organizadora do pensamento dos seres humanos, como se fosse uma espécie de cimbramento - isto é, uma estrutura provisória - para dar forma a construções cognitivas mais abstratas.

Dessa maneira, pudemos observar o caráter estruturante do discurso - a língua em uso - na percepção do contexto, bem como de questões relacionadas à ideologia e às relações de poder. Assim, no discurso do curpus A, constatamos a negociação de uma experiência de mundo massificada, cerceada pelo Estado, de caráter fortemente militarizado e bélico, bem como de uma acentuada hierarquização entre crianças e adultos em termos de relações de poder. Já no corpus B, a experiência de mundo observada diz respeito a uma hierarquização sociopolítica entre as classes sociais, a partir da qual, se estabelece um espaço de grande liberdade textual - embora de menor prestígio em termos e acesso - em que crianças de classes sociais mais abastadas negociaram uma relação de poder mais horizontal em relação aos adultos.

A partir dos estudos de Filosofia da Linguagem de Humboldt, pudemos compreender que a língua se desenvolve na tensão entre a subjetividade dos falantes e na objetividade do mundo, de maneira a formar aquilo que Milani (2007) denomina "amálgama da atividade discursiva". Desse modo, entendemos que, assim como não se pode dissociar a língua do pensamento, também não é possível separarmos a individualidade de um falante da totalidade de uma comunidade discursiva, como uma nação, por exemplo.

No que se refere à associação entre a Linguística Sistêmico-Funcional e a Linguística Cognitiva, encontramos a noção de que, apesar de algumas diferenças conceituais, tal correlação é possível, uma vez que tais áreas se preocupam com a questão dos processos de significação da língua, além do fato de que tanto uma como a outra apresentarem uma orientação teórica voltada a questões discursivas, conforme apontam Langacker e Halliday.

Tais concepções nos oferecem respaldo teórico para o tratamento dos resultados obtidos em nossa análise. Desse modo, podemos afirmar que, no corpus A, adultos tendem a ser representados nos discursos analisados como mais transformadores que crianças. Essa característica contribui para a construção de um contexto autoritário, em que adultos são, na maioria das vezes, representadas como pessoas mais transformadoras e dominantes em relação aos demais participantes.

Além disso, se a língua é, conforme Humboldt (2006 [1807]), a principal característica de cada uma dessas duas nações, podemos entender que os resultados obtidos em nossas análises de dados indicam a validação da escala do Potencial de Transformação dos Participantes - proposta no capítulo 2 - em termos de construção e negociação de uma percepção de mundo correspondente às ideologias vigentes e as relações entre crianças e adultos em cada país.

No que diz respeito à correlação teórica estabelecida nesta tese, podemos dizer que os estudos da LC - aqui representados por Aquino (1997), Marcuschi (1999, 2002, 2005, 2007), Bentes e Morato (2021), Morato e Koch (2003), Morato (1996, 2016) e Clark (2006) - contribuiram com a noção corporificada de cognição, discurso e contexto os quais, associados às noções de poder (Fairclough (2013)) e de ideologia (van Dijk (2006)), possibilitaram a atuialização desses dois conceitos dentro da perspectiva da Linguística Sociocognitiva, de maneira a permitir a elaboração do esquema *Elementos Constitutivos do Discurso*, representado pela figura 3. Tais conceitos foram imprescindíveis para nossas análises qualitativas.

Por sua vez, os estudos da LSF - de Halliday e Matthiessen (2004), Langacker (2008), Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010) e Gonçalves-Segundo (2015) - viabilizaram, nesta pesquisa, a criação da escala do Potencial de Transformação dos Participantes, a partir da qual realizamos nossa coleta de dados e nossa análise quantitativa. Dessa forma, ao vincularmos os estudos da LC e ACD - representados pelo esquema dos Elementos Constitutivos do Discurso - aos da LSF - expressa por nossa escala do Potencial de Transformação dos Participantes -, foi possível realizarmos um estudo quali-quanti a respeito das relações de poder entre criança e adulto nos corpora A e B.

Em relação aos nossos objetivos - o geral e os específicos -, lembramos que esta pesquisa teve o intuito de contribuir com a ampliação dos estudos discursivos e da Linguística Cognitiva. Para isso, propusemos o desenvolvimento de uma abordagem teoricometodológica que vincula essas duas áreas à Linguística Sistêmico-Funcional, visando, com isso, compreender questões sociocognitivas com base nos sistemas de transitividade em periódicos infantis, de modo a promover um estudo interdisciplinar discursivo; além de observar a construção das relações de poder entre crianças e adultos e do contexto ideológico e midiático do Estado Novo, no Brasil, e do Nazismo, na Alemanha.

No que diz respeito aos nossos procedimentos metodológicos, destacamos que a implementação de nossa proposta possibilitou uma análise correlacional de diversas questões linguístico-discursivas em dois corpora distintos - a representação da figura de autoridade, o Potencial de Transformação e o gênero dos participantes -, de maneira a promover uma discussão bastante abrangente, por conta de nossa abordagem quali-quanti.

Além disso, o programa *Análise de Texto*, de Lemes e Britto-Costa (2022), permitiu-nos a elaboração de nosso banco de dados, a partir do qual realizamos o estudo estatístico da

seleção de nossas categorias de análises, isto é, os **participantes** nos discursos selecionados. Isso, associado à nossa tabela do Potencial de Transformação dos Participantes, baseada na fluidez entre as classificações dos três níveis da Transitividade Nuclear - o tipo de processo, a causação e a agência, conforme indicado por Lavid, Arús e Zamorano-Mansilla (2010), permitiu-nos aferir e mensurar de maneira quali-quanti as negociações das relações de poder entre os grupos sociais em nossos corpora, sobretudo, entre crianças e adultos.

A partir de nossa escala, pudemos coletar um banco de dados extenso e com diversas informações que nos possibilitaram a aplicação de têS diferentes tipos de testes estatísticos. Essa análise quantitativa nos permitiu observar de modo mais simplificado e objetivo várias características dos participantes concomitantemente - grupo social ao qual pertenciam, gênero, autoridade e tipo de autoridade. Ao associarmos essas questões entre si e também com nossa escala, obtivemos resultados que, juntamente com nossa análise qualitativa, propiciaram a correlação entre discurso, contexto, ideologia e poder de maneira mais complexa, indicando que a aplicação de uma metodologia quali-quanti trouxe grande contribuição a esta pesquisa.

Por fim, podemos concluir que nossas análises apontaram para uma convergência ideológica, em termos de relações de poder negociadas entre os periódicos e seus leitores, de maneira que os textos de autoria atribuída a crianças também servissem para validar os discursos neles veiculados. Com isso, entendemos a possibilidade da aplicação de nossa proposta teoricometodológica em outros discursos e, até mesmo, com outras finalidades analíticas, visando compreender em outros contextos, relações de poder e ideologias a implicação da seleção de elementos linguísticos nas negociações de tais características discursivas.

Referências Bibliográficas

AIRES, M. M. **Fisiologia**. 5. ed.Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2018.

ALDRIGHI, C. S., **Nazimagens:** As inter-relações da História, Propaganda e Semiologia nos discursos imagéticos no período nazista. Trabalho de Conclusão de Curso, UNICEUB, 98f, 2013.

AQUINO, Z. G. O. **Conversação e Conflito:** um estudo das estratégias discursivas em interações polêmicas. vol. 1 Tese, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 367f, 1997.

Aquino, Z. G. O.; BRITTO-COSTA, L. F . Identidade infantil e mídia no Brasil de Vargas e na Alemanha nazista. **Calidoscópio**, v. 18, p. 631-645, 2020.

AZEVEDO, K. F. **O Acesso dos Excluídos ao Espaço Discursivo do Jornal**. Dissertação, Centro de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco, 165f, 2003.

BENTES, A.; PALUMBO, R.; AQUINO, Z. Linguística textual, interação e cognição social: procedimentos metológicos. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 15, n. 13, p. 10-29, 2021.

BENTES, A.; MORATO, E. 2021. Expressões de violência verbal e reflexividade face ao modelamento da pandemia de Covid-19. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 19(1), pp. 18-31.

BRITTO-COSTA, L. F. **A construção da identidade infantil no Brasil de Vargas e na Alemanha nazista**. Dissertação, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 187f, 2017.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso** 3a ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CLARK, A. Language, embodiment, and the cognitive niche . In: **TRENDS in Cognitive Sciences**, v. 10, n.8. Clark, A. Language, embodiment, and the cognitive niche, s.l.: Elsevier, 2006.

COLE, M.; et al. **A Formação Social da Mente:** O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

DECCA, E. de. **1930 - O silêncio dos vencidos.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

DRIVET, L. Além do Patriarcado:a infância e a maternidade em Nietsche. Densidades, n. 11, ano 4, 2016.

FALLERSLEBEN, H. **Die Gedanken sind frei**, s.l.: s.e., 1842.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. Los Angeles: Sage, 2013.

FIELD, A. **Discovering statistics using SPSS**. 3ed. Sage: Thousand Oaks, 2009.

FISCHER, C. **The rise of the Nazis**. New fontiers in history. Manchester: Manchester University Press, 1995

FREITAS, M. T. A. **O Pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** Campinas: Papirus, 1994.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. Convergências entre a Análise Crítica do Discurso e a Linguística Cognitiva: Integração Conceptual, Metáfora e Dinâmica de Forças. In:**Revista Veredas**, v. 18, n. 2, 2014.

GONÇALVES-SEGUNDO, P. R. A construção diz que... mas: uma abordagem sistêmico-funcional e cognitivista. In: **Estudos Linguísticos**. v. 44, n. 1, São Paulo p. 94-109, 2015.

GOUVÊA, M. C. S. Estudos sobre desenvolvimento humano no século XIX: da biologia à psicogenia. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 535-557, 2008.

HAECKEL, E. Memoirs: the Gastraea-Theory, the phylogenetic classification of the animal

kingdom and the homology of the germ-lamellae. **Journal of Cell Science**, v. 2, n. 54, p. 142-165, 1874.

HALLIDAY, M. A. K. Notes on transitivity and theme in English 1. **Journal of Linguistics**, 3, 37–81, 1967

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An Introduction to Functional Grammar** 3ed. London: Arnold, 2004

HALLIDAY, M. Methods – techniques – problems. In: HALLIDAY, M. A. K.; WEBSTER, J. (Org.). **Continuum Companion to Systemic Functional Linguistics**. London: Continuum International, 2009. p. 59-86.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUMBOLDT, W. Über die Natur der Sprache im allgemeinen. In: HUMBOLDT, W. **Linguagem, Literatura, Bildung**/Werner Heidermann, Markus J. Weiniger (orgs.). Trad. Paulo Sampaio Xavier de Oliveira. Florianópolis: UFSC, 2006. [1807]

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da Conversação:** Princípios e Métodos. Trad Carlos Piovenazi Filho. São Paulo: Parábola, 1996.

KOEHLER, W. **Intelligenzpruefungen an Menschenaffen**. Berlin: Springer, 1921.

KOEHLER, W.**Zur Psychologle des Schimpansen**.sl.: s.e. 1922. <Disponível online em: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF00410384.pdf. Último acesso em 06/02/2019>.

KÜBLER, H. D. **Medien für Kinder:** Von der Literatur zum Internet-Portal. Ein Überblick. s.l.: Springer, 2002.

LANGACKER, R. Cognitive Grammar. In: GEERAERTS, D.; CUYCKENS, H. (Org.) **The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. p. 421-462.

LAVID, J.; ARÚS, J.; ZAMORANO-MANSILLA, J. R. **Systemic Functional Gram-**

mar of Spanish. A contrastive Study with English. vol 1. London: Continuum, 2010.

LINDBLOM, J. **Embodied social cognition**. Berlin: Springer 2015.

MAFESSOLI, M. **A transformação do político**: a tribalização do mundo. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997, p. 30.

MARCUSCHI, L.A. **Cognição, linguagem e práticas interacionais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L.A. O papel da atividade discursiva no exercício do controle social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 7, p. 7-33, 2005.

MARCUSCHI, L.A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. In: **Veredas, revista de estudos linguísticos**, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, pp.43-62. 2002.

MARCUSCHI, L. A. Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos na produção de sentido. **Revista do GELNE**, v. 1, n. 1, p. 7-15, 1999.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Lexicogrammatical Cartography:** English Systems. Tokyo: International Language Sciences Publishers, 1995.

MELO, C. T. V. **Cartas à Redação, uma abordagem discursiva** Tese, Instituto de Linguagem, Unicamp, 1999.

MILANI, S. E. **Humboldt, Whitney e Saussure**: Romantismo e Cientificismo-Simbolismo na história da Lingüística. Tese - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 168, 2000.

MILANI, S. E. Wilhelm von Humboldt e o Conceito de Gerações, In: **II Simpósio Internacional de análise crítica do discurso**, 2007.

MORATO, E. M. Um estudo da confabulação no contexto neuropsicológico: o discurso à deriva ou as sem-razões do sentido. Tese - IEL, Unicamp. Campinas 1996.

MORATO, E. M. ; KOCH, I. V. Linguagem e Cognição: os (des)encontros entre a lingüística e as ciências cognitivas. In: **Cadernos de Estudos Linguísticos.** Campinas, 2003, pp. 85-92.

MORATO, E. M. Das Relações entre Linguagem, Cognição e Interação - Algumas Implicações para o Campo da Saúde. **Linguadem em (Dis) Curso**, v. 16, p. 575-590, 2016.

MUÇOUÇAH, L. D. L. **A eugenia, a insânia e os desvarios nazistas**. Dissertação, Universidade do Minho, 2020.

OLIVEIRA, A. S. Saudação In: SOUZA, C. A. M. **Antologia de Famosos Discursos Brasileiros**. São Paulo: Logos, 1960.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento**, um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

ROGOFF, B. Observando a atividade sociocultural em três planos: apropriação participatória, participação guiada e aprendizado. IN.: WERTSCH, J. V.; ALVAREZ, A.; DEL RÍO, P. **Estudos socioculturais da mente.** Porto Alegre: ARTMED, 1998.

SAWAIA, B. **As artimanhas da exclusão:** análise psicossocial e ética da desigualdade social. Editora Vozes Limitada, 2017.

SPENCER, H. **Principes de sociologie**. Trad. M. Cazalles. Paris: Librairie Germer Baillière, 1878.

TAYLOR, J. R. **Cognitive Grammar**. Oxford: OUP Oxford, 2002.

THOMPSON, G. **From process to pattern:** methodological considerations in analysing transitivity in text. sl: se, 2009.

VAN DIJK, T. A. Ideology and discourse analysis. **Journal of political ideologies**, v. 11, n. 2, p. 115-140, 2006.

VERGUEIRO, W. A odisséia dos quadrinhos infantis brasileiros: Parte 1: De O Tico-Tico aos quadrinhos Disney, a predominância dos personagens importados. **Revista Agaquê** 2.1, 1999.

VOLOCHINOV, V (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e Filosofia da Linguagem** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad Sheil Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

WOODS, A.; FLETCHER, P.; HUGHES, A. **Statistics in Language Studies**. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge University Press: Cambridge, 1986.

XAVIER, L. N. O debate em torno da nacionalização do ensino na Era Vargas. **Educação**, Santa Maria, v.30, n.02, p.105-120, 205.

Anexos

ANEXO A

Transcrição do Corpus A - *Hilf mit!*

H1 - *Mädel am Lager*

Mädel am Lager

Draußen in der märkischen Heide.

"... Und über uns die Fahne, sie rauscht und knattert mit." Seit zwei Stunden marschieren wir schon. Zwanzig Mädel aus Berlin. Hinter uns liegt die Großstadt mit ihren steinernen Wohnkästen, mit ihrem Nauch und Nutz. Vergessen sind Schule, Fabrik und Büro; denn vor uns liegt eine Woche Kameradschaft, eine Woche voller Sport und geistiger Schulung.

Keine von uns ist müde vom langen Marschieren. Bald müssen wir ja auch das Ziel, unser Heim in der märkischen Heide, erreicht haben. Noch ein letztes Lied.

"Wir sind jung, die Welt ist offen!" Unsere Augen suchen das Ziel. Da liegt auch schon in Kiefernwald versteckt unser Heim. Ein Kommando: "Abteilung - halt! Weggetreten!"

Wir sind a gelangt.

Stunden der Kameradschaft.

Vier Tage sind wir jetzt schon hier. Jeden Tag Spiel und Sport. Abends singen wir Lieder oder erzählen uns gegenseitig von unserem Leben in der Stadt. Gestern hat Ruth, unsere Führerin, aus dem Jahren des Kampfes berichtet. Sie hat im Oktober 1932 am "Reichsjugendtag" in Potsdam teilgenommen. Zum ersten Male in der Geschichte Deutschlands, so erzählt Ruth, haben über hunderttausend Jungen und Mädel in einer gewaltigen Kundgebung sich zu Deutschland und unserem Führer Adolf Hitler bekannt. Jeder, der damals Nationalsozialist war, hat es schwer; denn die verhetzten Volksgenossen überfielen nicht nur SA und SS-Männer, sonder sehr oft auch Jungen und Mädel der Hitlerjugend. "Wir haben damals zusammengestanden", hatte Gerda gesagt, "damit unser Volk wieder stark und einig werden sollte. Wir haben uns vor niemandem gefürchtet und stets

zusammengehalten in Freud und Leid." Wir aber, die wir erst nach der Machtübernahme zu Adolf Hitler fanden, wollen unsere Kameraden aus der Kampfzeit zum Vorbild nehmen und, so wie damals, auch heute mit den anderen Kameradschaftlich zusammenhalten. Ob Mädel oder Junge, ob Schülerin, Fabriklehrmädel oder Stenotypistin. Wir alle sind Deutsche - ein eigenes Volk. Unser Lager hier in der märkischen Heide aber is ein Abschinitt aus der großen Volkskameradschaft.

Vom Küchendienst und anderen netten Sache.

Die Jungen in der HJ haben, wie wir immer wieder in ihren Fahrtenberichten lesen, eine ziemlich große Vange vor dem Küchendienst und sehen ihn als Strafdienst an. Bei uns war das ganz anders. jede wollte kochen, und Ruth hatte ihre Mühe, die Küchenarbeit zu verteilen. Dabei ist die Arbeit nicht etwa einfach. Der küchendienst mußt immer eine Stunde früher aufstehen, damit die anderen zur rechten Zeit ihr Frühstück bekamen. Für zwanzig hungrige Mädel aber Stullen zu schmieren und belegen, das ist eine ziemlich anstrengende Arbeit. So manche von uns hat ihre voreilige Meldung zur Arbeit bald betreut, wenn es auch keine recht zugeben wollte.

Was es bei uns zu essen gab? Ihr werdet Staunen. Nur einmal in der ganze Woche Erbswurst. Sonst Milchnudeln, Gulasch, Brühreis, Kohl und Kartoffelsuppe mit Würstchen. (Die Jungen würden da sicher vor Neid geplatzt sein, hätten sie es gesehen.) Geschmeckt hat es uns immer. Auch das eine Mal, als unserm Küken der Milchreis anbrannte.

Oft haben wir abends lange gesungen. Ruth kannte so viele schöne alte Volkslieder, die sie uns auf der Laute vorpielte. Eine Menge Neues haben wir dabei gelernt; denn unsere Führerin erzählte uns immer gleich dazu, wie diese Lieder entstanden und man sie gesungen wurden. Das haben wir alles nicht gewußt. Jetzt singen wir die Lieder noch einmal so gern.

Mädel im Dienst

Wißt ihr, die ihr nicht am Leben und Treiben unseren Mädelsbundes teilnehmenwollt, wie schön solch ein Lager ist? Wer nur einmal mit anderen Mädel, Kameradinnen, draußen gelebt hat, bei Sport und Spiel, der vergißt das nie. Es waren schöne Stunden, ernste und heitere. Erfüllt vom Geist der Kameradschaft, die man nicht schildern und beschreiben kann, sondern die man erleben muß, um sie zu verstehen. Da sitzen wir nebeneinander, Mädel aus Schichten unseres Volkes, Mädel aus dem Osten, Norden, Süden, und Westen Berlins, und sind doch nur eins: deutsche Mädel, die in der Hitlerjugend ihren Volke mit der Tat und Einsatz zur Seite stehen sollen.

Manch eine von uns hat erst hier im Lager verstehen gelernt, wozu sie in unserem Mädelbund ist, und was wir wollen. In Gemeinschaft mit den anderen steht nunmehr auch sie bewußt zu den Fahnen und Wimpeln unseres Bundes als Mädel im Dienst für Deutschland.

Alles Gute hat ein Ende.

Heute ist der letzte Tag im Heidelager. Säuberlich liegen die Tornister schon gepackt an den Fußenden der peinlichst sauber gebauten Betten. Wir stehen zum letzten Male um den Tisch herum, reichen uns die Hände und singen zum Abschied: "Ade nun zur guten Nacht. . . "

Morgen früh, um sechs Uhr, wird uns ein schriller Pfeifenton zum Aufstehen rufen, und dann geht's Heim. Zurück in die Großstadt. Zurück an der Arbeit.

Bis zum nächsten Lager. W. W.

Bekenntnis

Mutter, hört du das jauchzende Lied, Das in jungen Kolonnen vorüberzieht? Es ruft mich, es lockt mich, Es läßt mich nicht los! Die Welt ist so weit - Und die Sehnsucht so groß. Mutter, wär' ich dabei!

Mutter, hörst du die Fahnen knattern, Die über den Hitlermädel flattern? Es singt so seltsam in meinem Blut. Es klingt so freudig, so voller Mut. Die Fahne ruft Und lockt so gut. Mutter, wär ich dabei!

Mutter, ich darf nicht abseits stehen, Hör meines Blutes Schrei! Die jungen Herzen brennen wie Flammen Und singen zusammen Und schwören zusammen; Alle, die deutschem Blut entstammen, Mutter, sind alle dabei! Greta Steinrück

H2 - *Wir wollen mithelfen*

Wir wollen mithelfen Briefe von Schulkindern über das Winterhilfswerk 1934/35

Eine Jungenschaft sammelt Papier Im vorigen Winter war es. Wir saßen vergnügt und munter in unserem neuen, selbsttapezierten Heim und fangen pfundige Landsknechts- und Fahrtenlieder. Unser Heim sah einfach knorke aus, da ließ sich nichts gegen sagen. Wir hatten einem alten Pferdestall, der längst von seinem Besitzer wegen "Unfähigkeit", ausgegeben war, mit Hilfe von ungeheuren Wassermengen, vielen Leisten und geschmorter Tapete wieder ein "menschliches Aussehen" gegeben. Es war verflixt gemütlich an dem Abend.

Plötzlich aber wurde die gute Stimmung durch lauten Krach unterbrochen. Kurt und Erich hatten sich in die Wolle gekriegt. "Du hast das doch gestern Stundendienst gehabt und hast also für Sauberkeit zu sorgen. Wie sieht das aber noch aus? Da liegt ja noch der ganze Zeitungskram vom Tapezieren. Meinst du vielleicht, ich räume den weg, bloß weil du gestern zu faul zum Stundendiest warst?" Wütend stieß Kurt mit dem Fuß gegen einen Stapel alter Zeitungen, die in einer Ecke des Heimes lagen. "Wo soll ich denn den Quatsch hinbringen", gab Erich wütend zurück, "Denkst du, ich mache eine

Altpapierwarenhandlung auf?

Unbemerkt war inzwischen unser Jungenschaftsführer Hans eingetreten. Erich wiederholte noch einmal knurrend seinen Satz mit Altpapierwarenhandlung. Da sagte Hans laut: “Gar nicht so dumm, der Vorschlag.”

Wir kriegten natürlich alle einen Schreck, als unser Jungenschaftsführer auf einmal hinter uns stand. “Paßt einmal auf”, sagte er und wies auf den Stapel Zeitungspapier. “Das ist noch lange nicht genug. Das muß noch viel mehr werden.” Kurt, der am anderen Tage Stundendienst hatte, machte entsetzte Augen. “Wieso noch mehr?” - “Das sollt ihr gleich hören! Also - wir sammeln jetzt alle alten Zeitungen, dann verkaufen wir sie in der Altwarenhandlung. Das Geld aber überweisen wir der Winterhilfe.” Das gab ein lautes Hallo bei uns. Da waren wir alle natürlich dabei. Am anderen Tage sahen die Hausbewohner schwerbepackte Jungen im Heim aus und eingehen. “Wo wollen die bloß mit dem ganzen alten Zeitungspapier hin?” fragte sich mancher kopfschüttelnd. Wir aber schleppten mit Feureiser weiter Zeitungsballen auf Zeitungsballen in unser Heim, in dem jetzt fast kein freies Fleckchen mehr war. Dann verluden wir das Papier auf das Handwagen, und hinein ging es in die Stadt zum Altpapierwarenhändler. Zwanzig Mark erhielten wir ausgezahlt. Der Händler gab uns noch zwei Mark zu, als er erfuhr, wofür wir gesammelt hatten.

Auf der NSV-Ortsgruppe waren alle sehr überrascht und freuten sich riesig. Jetzt hängt in unserem Heim ein großes Bild von unserem Führer, das hat uns der Ortsgruppenleiter geschenckt und dazu geschrieben: “Meinen jungen Kameraden für ihren Tateinsatz in Winterhilfswerk” Werner S.

Weinflaschen für die Winterhilfe Erst haben sie alle gelacht, als ich es in der Klasse erzählte. Aber nachdem haben die meisten gesagt: “Du, das ist ja einfach pfundig. Nächstes Mal machen wir das auch, das mit den Weinflaschen für die Winterhilfe.”

Unser Lehrer hatte uns in der Deutschstunde einen langen Vortrag über die Volksgemeinschaft und die Winterhilfe gehalten. Er hat gesagt, daß jeder Deutsche, ob Mann oder Frau, ob Junge oder Mädel, dieses Aufbauwerke unterstützen müsse. Da bin ich nach Hause gegangen und hat mir vorgenommen, auch etwas Schönes für das Winterhilfswerk zu tun. Aber wie soll ich das machen? Geld hatte ich nicht, denn mein Vater kann mir kein Taschengeld geben, weil er nur ein einfacher Streckenarbeiter bei der Deutschen Reischsbahn ist. Auf einmal fiel mir ein, daß es bei uns im Keller noch eine Menge alte Wein- und Bierflaschen standen. Wir haben nämlich draußen in Kaulsdorf in einer Laubenkolonie ein Stückchen Pachtland (man nennt das “Schrebergarten”). Mein Vater hatte dort Stachelbeeren ausgepreßt und der Saft in einer großen Korbflasche zum Stachelbeerwein. Die vielen Wein- und Bierflaschen aber brauchte mein Vater zum Abfüllen des Weines. Auf meine Bitte, mir doch ein paar Flaschen zu schenken, fragte mich der Vater: “Wozu brauchst du sie? Was willst du denn mit dem Geld?” Da habe ich geantwortet: “Ich möchte auch einmal etwas für die Winterhilfe tun!” Darauf hat mir mein Vater den Kellerschlüssel

gegeben und dann gesagt: “wir haben zwar selber nur wenig, aber wenn wir können, dann wollen wir auch helfen!” Zwanzig Flasche schenckte mir mein Vater, und ich erhielte zwei Mark fünfzig dafür. Stolz trug ich sie zur NSV-Stelle und zahlte sie ein. Die Quittung hat mein Vater in seinen Schrank gelegt, weil er sich über mich gefreut hat.

“Sieh mal, Junge”, hat er zu mir gesagt, “das ist Sozialismus in der Tat; nicht Spenden oder Almosen geben ist sozialistisch, sondern mit dem Volksgenossen teilen und opfern. Wenn sie alle deine jungen Kameraden so denken und handeln wie du, dann wird es bei uns in Deutschland bald wieder besser werden.” Kurt. W.

Ich habe Topflappen genäht...

Weil meine Mutter gesagt hat, daß ich an Sie schreiben soll, muß ich jetzt den Brief fertigmachen. Denn wir haben für das Weihnachtsfest etwas gemacht, und das soll beim Winterhilfswerk abgegeben werden, damit auch andere eine Freude haben. Wir sind drei Geschwister, und ich bin die Jüngste. Meine Mutter ist auch bei der NSV und geht in der Häusern rum und spricht mit den Leuten. Da sieht sie allerhand, und sie hat uns erzählt, daß da manchmal große Freude ist auch über kleine Sachen, die gar nicht viel wert sind. Manche haben so was zu viel und werfen es weg und anderen sind arm, und die können es noch brauchen. Ich muß immer die Sachen tragen, die meine große Schwester ausgewachsen hat. Meine Mutter macht die Sachen immer schön für mich zurecht, macht mir einen neuen Kragen oder so raus, damits ein bißchen anders aussieht. Wenn ich dann zu groß geworden bin, dann können wir sie nicht mehr brauchen. Aber da läßt sich noch etwas daraus machen. Da hatten wir eine alte Wolljacke, die wollen wir Kinder in den Lumpensack stecken. Doch das hat unsere Mutter nicht erlaubt. Wir mußten die Jacke aufribbeln, Mutter hat für so was keine Zeit, und dann hat meine Schwester Schuhe daraus gestrickt für kleine Kinder, für so kleine Kinder, die noch nicht laufen können, die noch im Wagen liegen, damit sie nicht an den Füßen frieren. Und ich habe Topflappen genäht, weil ich noch nicht stricken kann. Mutter hat die Topflappen zugeschnitten und ich habe sie dann mit bunten Garn umstochen. Ich wollte erst so kleine Mäusezähnchen rumhäkeln, aber das gelang mir nicht. Mutter sagte, dazu bin ich noch zu klein, ich soll bis zum nächsten Jahr warten, und die Leute freuen sich auch so über meine Topflappen. Und dann haben wir es den andern Kindern in unserm Hause gesagt, sie sollten auch helfen. Da haben wir denn aus Abfällen einen ganzen Haufen Kleinigkeiten genäht, gehäkelt und gestrickt und zum Winterhilfswerk gebracht.

Meine Mutter hat gesagt, das müßten alle Kinder so machen in Deutschland und deswegen schreibe ich Ihnen. Heil Hitler! Käthe L.

Die vorstehenden Briefe eurer Kameraden und Kameradinnen zeigen euch, was andere Kinder für das Winterhilfswerk getan haben. Wie steht es mit euch? Auch in diesem Winter soll ja wieder hunderttausenden und Millionen armer Volksgenossen geholfen werden. Wie wollt ihr dabei mithelfen? Überlegt euch diese Frage einmal ganz genau, und dann teilt

uns eure Vorschläge mit. Ihr könnt Glück haben, denn wir wollen die beßten Vorschläge belohnen. Je nach ihrem Wert sollen dafür fünf bis zwanzig Mark gezahlt werden. Nun denkt euch etwas ganz besonderes aus, nicht etwas, was alle schon gemacht haben, sondern etwas ganz Neues. Das teilt ihr uns dann in einem Briefe mit.

Auch auf andere Weise könnt ihr euch eine Belohnung verdienen. Manche unter euch besitzen einen Photoapparat, vielleicht habt ihr ihn früher in einem "Hilf-mit"-Preisausschreiben gewonnen. Der Leiter des Winterhilfswerkes, Hilgenfeld, bittet uns, die deutsche Jugend zur Einsendung von Winterhilfswerkbildern aufzufordern. In jedem noch so kleinen Ort wird ja in diesem Winter für das Winterhilfswerk gearbeitet. Der wagen, der die Kleidungsstücke, Wäsche, usw sammelt, fährt durch die Straßen, es wird mit Sammelbüchsen gesammelt und zu Hause mancherlei genäht und gestrickt. Gewiß werden auch einige Jungen schöne Sachen basteln und zur Sammelstelle des Winterhilfswerkes tragen; da gibt's also eine Menge zu photographieren. Schickt uns die Bilder ein, die besten werden ebenfalls mit einem Geldpreis belohnt.

Alle Einsendung sind mit folgender Anschrift zu versehen: An den "Hilf-mit!"-Wettbewerb für das Winterhilfswerk, Berlin-Tempelhof, Alboinstraße 21/23. - Der Einsendetermin läuft vom 1. Oktober bis 30. November 1935. Die besten Vorschläge werden veröffentlicht. Auf allen Zuschrifte, auch auf den Photots, muß Vor- und Zuname des Einsenders, Alter und genaue Anschrift (mit Poststation) stehen. Einsendung, die diese Bedingungen nicht erfüllen, werden nicht berücksichtigt. Alle Einsendungen bleiben Eigentum des Verlages und werden nicht zurückgeschickt.

H3 - *So sind wir!*

So sind wir!

Geschichten von Jungen und Mädel der HJ.

Um eine Jungvolkbücherei

Das war nach der großen Büchersammlung. Jedes freie Plätzchen war in der Jungmanndienststelle mit Bücher belegt. Die Stapel lagen vom Fußboden bis zur Decke und von der Decke bis zum Fußboden. Selbst die besten Kenner der örtlichen Verhältnisse satzte manchmal ein gelindes Brauen. Und die Nichtkenner fürchteten alle drei Sekunden, daß ihnen Dutzend Bücher auf den Kopf fielen. Aber auf solche nebensächliche Bedenken konnte jetzt keine Rücksicht genommen werden. Denn immer noch erschienen "Rollkommandos", die irgendwoher immer noch einige Bücher mitbrachten. Und diese Bücher mußten ja auch gleich wieder aufgestapelt werden.

Doch mit dem Stapeln allein war es natürlich nicht getan. Das Stapeln war ja nur der Vorgeschamck von der Vorarbeit für die kommenden Büchereien. Wichtiger nämlich

schon als das Stapeln war das Sichten. Auch das wurde schon eifrig besorgt. Während vorn an der Tür noch feste gestapelt wurde, fingen am Fenster schon einige Schriftgelehrte an, die Riesenmenge sichtend auszuwählen und die Böcke von der Schafen zu fondern. Ach, das war eine Arbeit! Donner, Donner! Und was man da so zu sehen bekam. Gut gemeint hat es die Spender ja vielleicht, aber zu brauchen waren solche "wertvolle Geschenke" nun in einer Jungenbücherei doch wahrhaftig nicht. Kein Wunder, daß jetzt der Stapel "unbrauchbare" immer höher und höher stieg, während sich der Stapel "brauchbare" nur sehr viel langsamer auffüllen ließ.

Frau Geheimrat Mindlers Kochbuch "für eine deutscher Hausfrau" befand sich in guter Gesellschaft. Da waren die Berichte einer medizinischen Vereinigung zur Heilung des Kopfes aus der Jahre 1885, in Ganzleinen gebunden. Es lagen daneben die "Liebesbriefe der Marquise von X" in reizvollen Buntdruckeinband. Eine Geschichte vom "Glück und Ende eines Raubmörders" fehlte ebensowenig wie eine längere Betrachtung über natürgemäße Lebensweise und Lauwarmwasserkuren.

Schade, von solch schönen Dingen wollen nun einmal Pimpfe nichts wissen. Darum mußte das ganze Zeug eben raus. So sehr die guten Einbände zu bedauern waren. Hätte man nur jemand gekannt, der für seinen Bücherschrank Bücher meterweise benötigte. Der hätte die ganze Makulatur sicher schon und der Leder- und Leinenrücken willen gern gekauft. So war alles ohne Barmherzigkeit dem Trödler verfallen. Selbst das Kochbuch der Frau Geheimrat Windler ging diesem Weg.

Und es ging ihn mit vielen, vielen anderen. Von rund 10.000 Büchern, die im Laufe einer langen Zeit eingetrudelt waren, blieb knapp die hälfte als brauchbar zurück in der darum allmählich wieder leerer werdenden Dienststelle. Diese 5000 guten Bücher, die nicht von den höllich dröhnenden Einstampfmaschninen gefressen wurden ausgebessert, ein fehlender Rücken wurde ersetzt, vielleicht sogar ein fehlender Einband. Schließlich gab ihnen eine sorgende Pimpfenhand einen gut zugeschnitten Schutzumschlag und das Bibliotheksexemplar der ungvollbücherrei war fertig.

Ja, es war fertig, bis auf die Katalogisierung. Mit dieser begann die Arbeit von neuen. Große Listen wurden ausgestellt nach Verfassernamen und nach Sachgebieten. Komplizierte Zähl- und Prüfsysteme wurden ausprobiert und schließlich notiert. Kleine Klebezettel kamen auf den Schutzumschlag und auf das Buch. In die Listen trug man einen entsprechender Bemerk ein. So ging das Stück für Stück an seinen endgültigen Platz auf dem Selbstgezimmerten Regal gestellt war. Die Bibliothek im Rohbau war vollend.

Der "Herr Bibliothekar" blickte stolz auf die Bücher in der Runde, "organisiert" sich schnell noch aus einem anderen Dienstraum einen kleinen Tisch für seine Karteikästen, rückte die Ordner an ihren Platz und lächelte siegesgewiß: "Jetzt kann es losgehen! Wir katalogisieren!"

In der Schwimmstunde

Jungmädelführerinnen und Sorgen? Sorgen um einen Grundschein im Schwimmen? Das paßt wohl nicht zusammen. Natürlich hat jede von uns einige Bedenken - aber, wir werden es schon schaffen! 17-Meter-Streckentauchen ist für die eine nicht schwer, für die andere kostet es große Anstrengung. Tieftauchen macht mancher keine Sorgen, doch eine andere bekommt die Augen unter Wasser nicht auf. Retten will gelernt sein, damit das "arme Opfer" nicht noch beim "Retten" ertrinkt. Wenigstens müssen wir noch often üben, denn bisher spielt keine von uns gern "Verunglückte". Aber was ist das alles gegen den Willen, dieses selbstgesteckte Ziel zu erreichen. Wir werden es schaffen, jede einzelne von uns , das wissen wir.

Leibeserziehung ist ein unserer wichtigsten. Schwimmen und Springen wird um Sommer und im Winter geübt. Ist es da ein Wunder, daß wir jede Minute zum üben benutzen? - So eine Übungsstunde läuft sehr lustig ab. Zunächst gibt es zwei große Gruppen: Optimisten und Pessimisten. Fangen wir bei den Pessimisten an; Käte zeigt einen Abfaller rückwärts. "Fabelhaft! Bloß das kriege ich nicht raus!" - Also Leni fängt an: der Weg bis zur Spitze des Sprungbretts wird Grazie und Sicherheit zurückgelegt, doch dann - das Umbrechen geschieht mit dem üblichen Wackeln. Jetzt heißt es, sich auf die Fußspitzen, knapp an der Kante, stellen. Ja, und da findet man das Gleichgewicht nicht und fliegt irgendwie, nur nicht im Abfaller, ins Wasser. Schallendes Gelächter schlägt mit dem Wasser über Leni zusammen. - Liesel ist Optimist. Alles geht gut, sie steht schon richtig fest und hebt die Arme, um nun wundervoll, sich nach hinten fallen lassend, Käte in den Schatten zu stellen; doch - mit des Geschickes Mächten - leider kommt doch das "Wackeln" und das Weitere: siehe Leni.

Bei einem einfachen Hochsprung kann auch so allerlei zum Lachen kommen. Da zählt eine Tapfer, eins, zwei, drei, Absprung, anhochen. Peng! Sie vergaß nun aber die Beine wieder zu strecken und landet "wie'n Schaukelpferd" im Wasser. Aber wenn Liesel auch vom Kopfsprung sonderbare Muster blauer Flecke auf den Beinen hat oder wenn uns der Kopf brummt, wir sind doch schon weiter gekommen und werden bald Springerinnen sein, auf die man stolz sein darf. Mittwoch geht es wieder zum Schwimmen.

Frühsport für Hindernissen

"Wo ist denn nun schon wieder Turnschuh?" Ich mache mich daran, noch einmal auf dem Boden herumzurutschen, suche überall, sogar unterm Bett. Kein Turnschuh ist zu finden! Da - ein Pfiff! Mit einem Turnschuh und einem Strumpf schiebe ich mich ins Glied. Neben mir steht Ella und kann es nicht lassen, lachend auf meine "einseitige" Fußbekleidung zu gucken. - Nun wird auch noch Helge aufmerksam. "Ursel, was hast du denn da an deinen Füßen?" "Ja, als gepfiffen wurde, war ich noch nicht fertig." - "Zieh den anderen Schuh an und melde dich sofort zurück!" - Ich liege wieder auf dem Bauch, suche und suche und finde nichts. Klettere auf dem Schemel und suche in den Betten. Vielleicht

hat diese Pummel, eingedenk des nassen Waschlappens, auf Kache gesonnen. Na warte! - Ich stehe wieder im Glied, ohne Turnschuh. “Er ist nicht zu finden.” - “Hast du ihn denn auch nach der Lagerordnung an Ort und Stelle gehabt?” - “Ja, ganz bestimmt - das heißt, ich glaube. . . ” - “Hier ist er! Heute früh lag er im Waschraum. Paß nächstens auf deine Sachen auf!” Natürlich, da hatte ich heute früh beim Anziehen gebummelt und nachher vor lauter Eile vergessen, nach meinen sachen zu sehen.

“Rechts um - im Laufenschritt!” Durch den Wald, der hinter der Herberge liegt, laufen wir zum Sportplatz. Wir lockern unseren Körper durch Schwingen, Kreisen, Beugen und Hüpfen.

Wir machen Bockspringen und Rollen zu zweien. Inge hat ihr Seil, eine Wäscheleine, die ihren Dienst getan hat, mit zum Sportplatz genommen. Hilde und Gerti müssen das Seil halten, und wir springen hintereinander darüber. - Dann laufen wir nacheinander durch den Seilbogen. Wir wechseln mit einem Zwischensprung, linkes Bein, rechtes Bein, vorwärts und rückwärts, zu zweien und mehreren. Als Abschluß steigt noch ein Neckenspiel. Erika hält das Seil an einem Ende, und am anderen Ende baumeln ein Paar Turnschuhe zum Beschweren. Sie schwingt das Seil nun in einen halben Meter Höhe über dem Boden im Kreis herum, und wir stehen neben Erika und springen dauernd über das Seil, damit es uns nicht an die Beine schlägt. Wer das Seil berührt, mußt in die Mitte. - Ja, da muß man schon flink sein!

Die Weitzer-Eltern

Überall wird im Fähnlein behauptet, daß die Weitzer-Eltern ganz besonders knorke sind. Und die Pimpfe wissen für diese Behauptung eine ganze Anzahl Beweise. Einmal: wenn einer der beiden Weitzer-Pimpfe sich ‘ne Hose oder ein Hemd zerreißt, dann gibt das zu Haus keineswegs einen großen Krach. “Wenn du dir deine Sachen kaputt machst, mußte eben in geflickten rumlaufen”, sagt Mutter Weitzer und flickt die Geschichte. Und Vater Wietzer meint: “Ich hab mir früher meine Hose auch an Lattenzäunen aufgespiepietzt.” Oder: als Weitzers Karl in der Schule beim Fußballspiel neulich die Scheibe eingeschossen hat, da gab es von Vatern nicht einmal Ohrfeigen. “Abstottern vom Taschengeld”, lautet das Urteil. Im Grunde wäre eigentlich ohne Ohrfeige leichter zu verschmerzen gewesen. Aber so fühlt man sich doch selbstständiger, gewissermaßen mehr anerkannt.

Nur über eins hat Vater Weitzer vor kurzen geschimpft: darüber, daß sein Jochen das Leistungsabzeichen nicht gleich beim erstenmal gepackt hat. “Ein Pimpf ohne Leistungsabzeichen ist kein Pimpf. Und ich will ganze Pimpfe haben. Nimm dir ein Beispiel am Karl!”

Schwer trainieren mußte der Jochen seitdem. Doch eigentlich hat es ihm selbst Spaß gemacht, daß sich “sein Alter” so um jeden Zentimeter Fortschritt gekümmert hat. Bei jedem größeren Erfolg hat der Vater sich mit gefreut als hätte er in der Lotterie gewonnen.

Da war's denn am Ende gar nicht mehr allzu schwer, die Bedingungen zu erfüllen. Nachdem der Papa persönlich das Training geleitet hatte!

Wenn mal irgendwo über Pimpfe gemerckt wird, dann zuckt Frau Wietzer nur mit der Aschel: "Ein wenig schief geht ja überall etwas. Und was sich Leute schon erzählen, das ist zumeist nicht alles goldene Wahrheit. . . "

Brauch der Jungzugführer einen Rat oder eine Hilfe, bei Vater Wietzer findet er das immer. "Na, wo fehlt's denn wieder? Hat sich wieder so ein schrulliger Onkel beschwert? Oder habt ihr was verbrochen und mißt euch nicht zu helfen? Was? Bei der nächsten Fahrt können drei Jungen kaum mitkommen wegen der Kosten? Ich muß zwar für den Jochen und den Karl schon bezahlen, aber die drei Mark, die kann ich dir noch extra zugeben. Und dann will ich mal bei uns im Geschäft sehen, da sind so ein paar "Finanzmänner"..."

Wirklich, auf die Weitzer-Eltern ist das ganze Fähnlein stolz. - Und wenn jemand den Vater Weitzer nach seinen Kindern fragt, dann sagt er nur: "Meine Sohne, das sind Pimpfe. . . !"

Du bist einer von uns

Vor mir liegt meine Ahnentafel. Mit der Tuschfeder habe ich Namen und Daten sauber eingetragen. Sie hat schon manche Arbeitsstunde gekostet, aber ich freue mich immer, wenn ich sie weiter vervollständigen kann. Jetzt fällt mir wieder eine Lücke auf, die unbedingt ausgefüllt werden muss. Ein Blick auf das nächste Glied zeigt mir, dass in heringen an der Helme bestimmt Anhaltspunkte zu finden sind. Der Entschluß steht fest: die freie Zeit muß ausgenutzt werden. Das Fahrrad wird startfähig gemacht der Tornister gepackt, und schon geht's flotter Fahrt los. Ein Kamerad ist gern mitgefahren, wir zwei wollen bei dieser Gelegenheit auch noch andere Orte aussuchen.

Nach einem schönen Morgen hat sich der Himmel überzogen, sanft rieselt der Regen wieder. . . "Ach! wenn doch nur einer käme der uns mitnähme!" Kaum gedacht, rattert auch schon hinten uns ein Lastauto mit Anhänger. Das wäre so etwas! Aber er braust vorbei und spritzt uns leicht von unten her naß. Wir stoßen einige Artigkeiten zwischen den Zähnen hervor. Schade! Der Heimatort des "Lasters" lag an der Strecke. - Doch merkwürdig, jetzt verlangsamt er die Geschwindigkeit und hält schließlich. Zwei Männer steigen aus und beäugen Mammutreifen. Das dauert eine geraume Zeit, in der wir uns prustend "herangetrampelt" haben.

Das ist ja riesig interessant, rufe ich und schwinge mich runter von der Drahtkommode. Mein Freund steht mit dabei und staunt. Dann loben wir die "kloßtigen" und "prima" Profile der Reisen. "Wohl synthetischen Gummi, was?" - Kurz, wir benehmen uns sehr fachmännisch. Nun stellt sich, nachdem der Fahrer seine Zigarette ausgeraucht hat, heraus daß an dem Reisen eigentlich gar nichts war, und die genaue Untersuchung lediglich auf das Konto des hohen Veranwortungsgefühls zu buchen ist.

Man schickt sich, an weiterzufahren. Da machen wir natürlich sehnsüchtige Augen in die unerreichbare Ferne. Einer von den beiden trägt das SA.-Zivilabzeichen, der versteht unsere Blicke. “Wo wollt ihr denn hin?” - “Nach Heringen.” - “Das klappt ja, da könnt ihr ein anständiges Stück bei uns mitfahren. Los, rauf auf den Karren mit den Räden, Platzt ist noch genug!” Schon sitzen wir hinter Glas und rattern, während der Regen in Strömen niedergeht, trocken unseren Ziel zu. Abends helfen wir eifrig mit ausladen, bevor wir die Jugendherberge aussuchen...

Heute ist strahlendes Wetter. Wir haben unsere Mäntel ausgezogen. Schon sehen wir Heringen vor uns; in der Ferne grüßt der Kyffhäuser, und nordostwärts ziehen sich die Berge des Harzes entlang. In Heringen ziehe ich meine Ahnentafel heraus und sehe mir die Name an. Ein alter Bauer, der uns freudig die Hand reicht und mich prüfend betrachtet: “Jawohl, du bist einer von uns.”

Dann führt er uns durch das Städtchen und macht uns mit den anderen Verwandten bekannt. An Hand der alten Chroniken von Heringen und der Familienbibel kann leicht meine Ahnentafel vervollstänfigen.

Schauergeschichte

Mit Regen waren wir in den ersten Tagen des Lagers mehr als genug eingedeckt. Wenn eben noch strahlend die Sonne geschienen und dem Lager Farbe und Frische verliehen hatte, bot das Lager eine halbe Stunde Später ein grau in grau gemaltes Bild. Dann flüchtete alles in die Zelte, und die Wachen hüllten sich in ihre Zeltbahnen, so daß es aussah, als ob seltsame Gnomen an den Toren Wache hielten.

In den Zelten aber kam keine Langweile auf. Schulung, Singen, und luftige Zeltstunden ließen keinen Gelegenheit, tiefsinnige Betrachtungen anzustellen. Mit einem Lied wurde begonnen. Dann las der Zeltführer aus der Heimabendmappe vor und erzählte wohl auch eine “selbsterlebte Geschichte”.

So hörte ich einmal die Geschichte jener grausigen Nacht, als der Zeltführer auf einsamer Fahrt in einer noch unheimlicher Fahrt in einem unheimlichen Gegend aufgenommen wurde. Wie er dann in der Nacht die Sense schleisen hörte, mit der die Alte dann dreimmal zu ihm kam, und da er noch wach war, immer wieder wegging. Beim viertenmal stellte er sich schlafend. “Da hab die Alte die geweßte, im bleichen Mondschein blinkende Sense, und...” und, mit aufgerissenen Augen, weit vorgebeugt, sitzen die Pimpfe da. “Ja, und das Loch habe ich heute noch”, fuhr der Zeltführer fort. “Jetzt ist es natürlich schon vernarbt. Man läßt sich so was natürlich gleich operieren, nicht wahr?” Jetzt hat sich der Bann gelöst. Die gespannten Gesichter der Pimpfe verziehen sich ob dieses profaischen Schlusses zu einen stillen Brinsen. Und doch fragt einer noch ziemlich besangen: “Och, das ist ja alles Quatsch, nicht wahr, Berhard?”.

H4 - *Ich besuche eine Austellung*

Mein Freund Thomas ist wohl einer der besten Kerle, die überhaupt gibt. Man kann von ihm mit Rcht behaupten, daß er mit alle Waßern gewaschen sei. Er hat sozusagen einen Riecher für alle Dinge und Ereigniße, und es gibt kaum irgendetwas, von dem er nicht zumindest eine leise Ahnung hätte. Wo es etwas zu sehen oder zu beobachten gibt, da ist auch mein Freund Thomas. Er steckt seine Nase in alle Sachen. Ihr dürft dies nicht etwa als Neugierde auffaßen. Nein, neugirig ist der gut Thomas nicht. Nur wißbegierig. Er hat sich einen alten Spruch zu eigen gemacht und der heißt: "Man kann nie genug wißen!"

Neulich war Thomas bei mir und fragte mich: "Du, Peter, kommst du mit in die Austellund?"Ich hatte keine Ahnung, welche Austellung er meinte, und hielt seine Frage für irgendeine verrückte Idee oder einen verspäteten Aprilscherz. Da wurde er aber enstlich böse. "Wenn schon einer nichts von der Austellung nichts weiß, dann soll er nicht noch andere, die klüger sind, beleidigen.", sagte er und wollte wutschnaubende von dannen eilen. Ich konnte ihn gerade noch am Jackenzipfel festhalten.

"Nun sei nicht gleich eine gekränkte Leberwurst", besänftigte ich ihn. "Aber ich habe wirklich keine Ahnung welche Austellung du meinst und wieso du mich gerade da mitnehmen willst."

"Was?"fragte er, "du weißt nichts von der Austellung, "Volksgemeinschaft - Blutsgemeinschaft", du weißt nichts von dieser Austellung, die deine Schülerzeitschrift "hilf mit!"eröffnet hat? Na, du bist mir ja ein schöner "hilf-mit!-Freund, Das erzähle nur keinem weiter.

Ehe ich überhaupt noch etwas sagen konnte, schubste er mich zur Tür hinaus, und bald marschierten wir beide durch die Straßen in Richtung Austellung. Ich muß ehrlich zugeben, daß ich ein klein wenig beschämt war: denn ist ja bestimmt ein Fehler, wenn man soclche wichtigen Dinge vergivt. Noch dazu, wenn man selbst sich bei der Einsendung beteiligt hat. - Thomas schmunzelte mich von der Seite an und grinste schadenfroh. Wer ihn nicht kennt, der würde sein Lächlen überheblich finden und ihm am liebsten dafür ein paar hinter die Ohren geben. Aber ich wußte, daß er nicht so meinte.

Kurz vor der Austellung puffte er mir handfest in die Seite und sagte: "Sei nicht böse über meinem Flachs. Du konntest das mit der Austellung noch nicht wißen. Ich habe es ja selbst nur durch Zufall erfahren. Heute ist erst Vorbesitchtigung für die Preße. Ich hoffe aber, daß sie uns auch hineinfallen."

Und so war es. Es gab keinen Pförtner mit abweisender Miene oder drohnendem Finger, sondern nur freundliche Menschen, die uns schnell Bescheid sagten,

Kinder, Kinder - was sas eine Austellung! So etwas Schönes könnt ihr euch gar nicht vorstellen. Da sieht man ja erst, wie schön es ist, wenn alle Schüler und Schülerinnen an

einen Strang ziehen und sich alle einmal mit einer großen Aufgabe beschäftigen.

Wunderschöne Arbeiten konnten wir bewundern, eine immer fleißiger und sorgfältiger als die andere. Wandteppiche, Läufer, riesige Ahnentafeln, herrlich gebastelte Bauernhäuser, Spruchbänder, in Leinen gebundenen Ahnengeschichten und vieles andere mehr.

Wenn die Austellung euch kommt, müßt ihr sie unbedingt besuchen. Sie wird viel Freude bereiten, und ich glaube sogar, daß mancher dadurch erst richtig angeregt wird, sich in Zukunft an den "hil-mit!-Wettbewerben noch reger zu beteiligen.

Es gab da wirklich sehr schöne Dinge zu betrachten. Besonders gut gefiel mir ein Band, der den Titel trug: "Ahnen, die Geschichte machten."Darin standen verschiedene Berichte, die mir sehr gut gefielen. Ich habe mir darum einen ganz schnell abgeschrieben.

Da erzählte nämlich Ludwig Merkel aus Bunslau aus der Geschichte seinen Ahnen:

"Unter den Aufzeichnungen über meine väterlichen Ahnen fand ich bei dem Urahn "Othen von Mauderode"und seinen Enkeln manches Intereßante.

Dieser Urahn hieß früher einmal "Othen", und er hat den Adel "von Mauderode"nur seiner großen Tüchtigkeit zu verdanken. Dadurch hat er also bewiesen, wie man durch Tatkraft und Einsatz des Ganzen es zu etwas bringen und auch dem gemeinsamen Wohle des Volkes dienen kann. - Bald kamen wieder schwerere Zeiten für die Familie, und der größe Landbes ging wieder verloren, aber das alte Haus im Harz soll noch stehen. - Von seinen Kindern und Enkeln sind keine besonderen Nachrichten in der Familie weiter übermittelt.

Erst ein Urenkel von ihm und seine Frau konnten wieder von sich reden machen. Als nämlich könig Friederich Wilhelm II aud einer Besichtigungsreise nach Schlesien kam, traten die Offiziere zu einer Begüßung zusammen und bekleideten sich mir der von Friedrich dem Großen vorgescriebenen Uniform. Der Major von Mauderode hatte leider durch den harten Kragen der Uniform so eine schwere Halsentzündung erhalten, daß er daran nach wenigen Tagen starb (1791).- Dieser von Mauderode war verheiratet mit Wilhelmine Kalinova de Zaremba. Sie war eine Tochter des aus dem damalingen Litthauen eingewanderten Generalfeldmaschalls Zira Zara Kalinova de Zaremba. Laut Aufzeichnung soll sie sehr energisch und mutig gewesen sein und auch zum König Friederich Wilhelm II großes Vertrauen gehabt haben. Bei der Rückkehr des königs durch Brieg drängte sie sich mit ihren acht Kindern durch die Menschenmenge überreichte den Herrscher eine Bittschift. Der König half auch dieser mit Kindern so reichgesegneten Witwe. Ihren fünf Söhnen bewilligte er die Aufnahme in ein Radettenhaus, wo sie zu Offtzieren ausgebildet werden sollten, ihren drei Töchtern gab er eine Außteuer. Der Wille des Köngs mußte aber doch geändert werden, denn da der zweite Sohn Leopold sich durch starkes Scharlach ein Ohrenleiden zugog, wurde er dienstuntauglich. Der könig mußte aber Rat und gab ihm eine Stelle beim Finanzamt. Später bekam er als Geheimrat die Leitung der berühmten,

von Friedrich dem Großen gegründeten Königlichen Porzerllanmanufaktur. Nach seiner Pensionierung zog er mit seiner Frau Juli, Tochter des Oberkonsistorialrat Hecker an der Dreifaltigkeitßkirche zu Berlin, nach Wolkenbüttel, wo beide begragen liegen.

Eine Tochter dieser beiden, Wilhelmine, heiratet den Pastor Karl Gustav Pfitt in Genin bei Lübeck. Sie ist in großer Zeit geboren, am 16. April 1812. Von ihr besitzen meine Eltern durch mehrfache Vererbung ein halbes Dutzend silberne Teelöffel, die kurz nach der Schlacht von Belle-Alliance hergestellt sind. Eine alte, fast 90jährige Urgroßtante aus Lübeck erzählt darüber, daß diese Löffel - es gibt nur ein Duzend davon - von einem Lübecker Juwelier aus Freude über den Sieg der vereinigten Armeen hergstellt seien. Auf derVorderseite sind die Köpfe con Blücher und Wellington abgebildet, darunter steht: Belle-Aliiance 18. Juny 1815. Auch jetzt leben wir wieder in großer Zet unter einem herrlichen Führer. Ich möchte einmal Offizier werden, vielleicht ist mir dann Gelegenheit gegeben, durch die Tat zu beweisen, daß ich des Erbes meiner Väter würdig bin."Solche spannenden ind wißenswerten Eisendungen gab es zuhaus un dieser Austellung. - "Weißt du", sagte ich zum Thomas, "es wäre doch wirklich schade, wenn diese schönen Sachen nicht auch denen gezeigt werden könnenten, die nicht zur Austellung kommen."

Da war er mit mir einer Meinung , und wir beschloßen, einen Brief an die Schriftleitung von "Hilf mit!"loszulaßen, in dem wir baten, recht viel von den ausgestellten Dingen in unserer Schülerzeitschrift zu veröffentlichen. Gesagt, getan. Am anderen Tag schon steckten wir beide geeinsam den Brief an "Hilf mit!"in den Kasten. Wann würden wr wohl Antwort erhalten?

"Das kann eine ganze Weile dauern", meinte Thomas. "Die müßen ja doch täglich einen Berg Briefe durchsehen und beantworten und sollen außerdem noch die Zeitschrift dabei machen. "Also, schön, warten wir. Aber schon nocht vier Tagen kamm die Antwort: "Liebe Kamadaden!! hieß es in dem Brief, "Ihr habt natürlich recht, wenn Ihr allen Lesern und Freunden unserer Zeitschrift recht viel über die Austellung mitteilen möchtet. Wir sind mit Euch einer Meinung. Schon im nächsten Heft wollten wir damit beginnen. Nun haben wir Eurn Brief mit dem Bericht erhalten und werden ihn als esten Beitrag zur Austellung veröffentlichen. Schönen Dank und seid begrüßt. Heil Hitler! Dieschriftleitung."

Da haben wir uns natürlich riesig gefreut, und Thomas meinte sogar, daß wir nun beinahe richtige Schriftsteller wären. Als ich ihn auslachte, wurde er ein bißchen böse und sagte dann: "Du wirst ha sehen, ich werde doch mal ganz groß".

"Na ja", gab ich noch, "das mag schon sein. Ein Landstreicher wirst du nie werden. Aber gleich Schrifsteller, das ist doch nicht so einfach! Da muß an schon ein Köfchen haben und viel lernen."

"Dann lerne ich aber noch mehr", trotzte der gute Thomas, und wie ich ihn kenne, wird er es doch einmal schaffen. Peter.

*

Wir beginnen in der nächsten Numemr mit den besten Beiträen aus dem großen "Hilt-mit!-Wettbewerb "Volksmeinschaft - Blutsgemeinschaft". Ihr werdet sehen, wie weit man durch Fleiß und Ausdauer kommt und wieviel man dabei lernt. Nehmt euch den Thomas und den Peter zu Vorbild. Jeder an seiner Stellen ein ganzer Kerl.

Schon beim neuen Wettbewerb "Volksgemeinschaft - Schicksalgemeinschaft"sollt ihr euern Fleiß und euer Können unter Beweis stellen. Jeder kann an diesem Wettbewerb teilnehmen. Wir glauben, daß auch jeder Junge und jedes Mädel mit Feuereifer schon an die Arbeit gegangen ist oder noch geht. Wer da nicht mittmacht, muß ein Feigling sein, der sich nichts zutraut. Alle richtigen Jungen und Mädel machen mit. Also auch du.

H5 - *Was wir erlebten*

Was wir erlebten.

Unsere Leser berichten für ihre Freunde Berichten.

Mein Schwager in Frankreich.

Mein Schwager ist schon über ein Jahr Soldat. Er hat den Krieg in Frankreich mitgemacht. Meine Eltern und wir Geschwister warten jeden Tag auf Post. Aber wir mußten lange warten. Doch endlich kam Feldpostbrief. Wir freuten uns sehr. Mein Schwager lag in Ardennen-Wäldern. Er schrieb, daß sich die Kolonialtruppen in den Wäldern festgesetzt hätten. Sie saßen mit Maschinengewehren auf den Bäumen und wären von unten kaum zu sehen. Dadurch ist mancher deutsche Soldat ums Leben gekommen. Doch alle deutschen Soldaten haben sich tapfer gehalten und die Wälder von den Schwarzen gesäubert. Später hat mein Schwager noch in den Argonnen-Wäldern gekämpft. Als der Krieg mit Frankreich zu Ende war, kam er in Urlaub. Er hat uns sehr viel erzählt. Seine kleine Tochter freute sich sehr, daß sie ihren Vater wiederhatte. Doch es war schade, daß er wieder weg mußte, denn ich hörte gerne die vielen Geschichten, die er erzählt. Ob er wohl zu Weihnachten kommt? Margarete Köttner.

Wir sammelten Heilkräuter.

Wir bekamen Ferien. Die Lehrerin gab uns den Auftrag, bis zum Schulanfang Haselnußblätter zu sammeln und zu trocknen. Als der erste Schultag heranrückte, waren meine Blätter längst trocknen. Ich stopfte sie in einen Sack und nahm sie mit in die Schule. Dort leerten wir die Körbe und die Säcke aus. Es gab vier große Säcke voll mit dem Gewicht von 10 Kilogramm.

Am anderen Tag war Regenwetter. Als die Lehrerin den Auftrag stellte, die Haselnußblätter nach Gomaringen in die Schule zu bringen, meldeten sich Willi, Karl, Waldemar und ich. Nach der Schule holten wir zwei Wägelchen und ein Paar Säcke und Tücher

zum Zudecken. Dann luden wir auf und deckten die Haselnußblätter fest zu, daß sie nicht naß würden. Nun konnte es losgehen. Die Fahrt im Regen verlief auf der hinfahrt gut. In Gomaringen kamen die Schulkinder schon von der Schule Heim. Da kamen wir also schon gut spät. Der Lehrer war nicht mehr da. Wir stellten unsere Wagen unter dem Vordach, ließen den Waldemar als Wache zurück und suchten die Lehrerwohnung. Der sagte, wir sollten unsere Säcke in die Schule stellen. Da gingen wir eben den gleichen Weg zurück, deckten die Haselnußblätter ab und legten sie auf ein paar Schulbänke. Für den Heimweg hatten wir die Wahl zwischen einem steilen Treppenweg und einer langen Fahrstraße. Wir entschieden uns für den Treppenweg. Einer ging an die Deichsel, einer hängt sich hinter an den Wagen, und so kamen wir gut unten an und machten uns gleich auf den Heimweg. Wir kamen recht naß, aber ohne Unfall, heim. So hatten wir einmal wieder unser Teil geschafft. Hubert Holzner.

Ein Soldat erzählt in der Schule.

Im Mai hatte unser kleines Dörfchen Einquartierung. Nach ihrem Abmarsch wanderten von unseren Schulklassen Briefe, Aufsätze, Photographien, Gedichte, Zeichnungen und Päckchen an den Pionierzug. Dicke Feldpostbriefe mit Kriegserlebnissen aus Frankreich bekam die einklassige Volksschule. Anfangs September stattete einer unserer Pioniere unserer Schule einen Besuch ab. Er erzählte, daß sein Zug im Juni beim Übergang über den Aisnekanal eingesetzt war. Zuerst mußten sie deutsche Infanterie in Schlauchbooten über den Kanal bringen, dann wurde Munition und anderes Gerät über den Kanal geschafft.

An der anderen Seite des Kanals bekamen sie schon den französischen Baumschützen Feuer. Gegen Abend verschanzten sie sich hinter einem Waldhügel. Am nächsten Tag hatten sie den Befehl, eine Brücke zum Übergang deutscher Artillerie zu bauen. Die Pioniere machten sich an die Arbeit und nahmen dabei französische Baumschützen gefangen, die ihnen dann die Brücke vollends bauen halfen. Einen Tag später fuhr schon deutsche Artillerie über ihre neugebaute Brücke. Wir Schüler würden uns freuen, wenn wir recht oft so braven Besuch bekämen. Liselotte Hoch.

A.1 Tradução do Corpus A - *Hilf mit!*

H1 - *Meninas no acampamento*

(ao ar livre em Mäkische Heide)

"... E sobre nós, a bandeira estala e trepida junto. Já marchamos há duas horas. Vinte meninas de Berlim. A cidade grande fica para trás de nós, com seus caixotes de pedra, com sua fumaça e fuligem. A escola, a fábrica e o escritório estão esquecidos, pois à frente há uma semana de companheirismo, uma semana cheia de esporte e formação espiritual. Nenhuma de nós está cansada da longa marcha. Em breve nós já deveremos ter

alcançado nosso destino, em Märkische Heide . Mais uma última música.

'Nós somos jovens, o mundo é livre!' Nossos olhos procuram o destino. Lá está, em Kiefernwald, o nosso abrigo secreto. Um comando: Pelotão - Sentido! Descansar!

Nós o alcançamos.

Horas de companheirismo

Nós já estamos aqui há quatro dias. Todo dia brincadeira e esporte. À noite, nós cantamos músicas e contamos umas às outras sobre a nossa vida na cidade. Ontem, Ruth, nossa Führerin relatou sobre os anos de batalha. Ela participou, em outubro de 1932, no Reichsjugendtag. Pela primeira vez na história da Alemanha, assim narrou Ruth, centenas de milhares de meninos e meninas ficaram conhecidos pela Alemanha e por nosso Führer, Adolf Hitler, numa poderosa manifestação. Todos que eram, naquela época, nacional-socialistas, tinham isso forte dentro de si, porque o mágico patriotismo invadia não apenas os homens da SA ou SS, mas também meninos e meninas da Juventude Hitlerista. 'Nós ficamos todos juntos, dissera Gerda, para que nosso povo pudesse se tornar forte e unido novamente. Não temíamos ninguém e sempre permanecíamos unidos, na alegria e na tristeza'. Nós, porém, que só depois encontramos o reconhecimento ao poder de Adolf Hitler, queremos tomar nossos camaradas dos tempos de luta como modelo e, assim como eles anteriormente, permanecer juntos com os outros em companheirismo. Seja menina ou menino, ou estudante, ou aluna do ensino industrial ou datilógrafa. Somos todos alemães - um único povo. Nosso acampamento aqui em Märkische Heide é, porém, um pequeno fragmento do grande companheirismo do povo.

Sobre o serviço de cozinha e outras coisas agradáveis

Os meninos, como nós sempre lemos em seus relatos de viagem, têm um medo muito grande dos serviços de cozinha e encaram-no como um castigo. Conosco, isso era totalmente diferente, e Ruth tinha que se esforçar para separar os afazeres. Com isso, o trabalho não era tão simples. Quem era do serviço de cozinha, precisava acordar uma hora mais cedo, para que as demais recebessem seu café-da-manhã na hora certa. Preparar sanduíches para vinte meninas famintas, isso é um trabalho cansativo. Então, algumas de nós logo se arrependeram de sua precipitada prontificação para o trabalho, quando ninguém mais queria fazê-lo de novo.

O que tinha para comer? Vocês vão se surpreender. Apenas uma vez, ao longo de toda a semana, tinha salsicha e ervilha. De resto, era macarrão de leite, gulasch, arroz com caldo de carne, couve e sopa de batata. Os meninos ficariam, com certeza, mordidos de inveja se tivessem visto. Tudo sempre esteve delicioso. Até uma vez, em que nossa amiga queimou o arroz doce.

Geralmente, à noite, nós cantávamos bastante. Ruth conhecia muitas músicas folclóricas bonitas, cujas melodias ela tocava para nós. Aprendemos uma enorme quantidade de

novas canções com isso, pois a nossa Führerin nos contava sempre em seguida como essas músicas haviam surgido e como são cantadas. Nós não as conhecíamos. Agora gostamos muito de cantá-las.

Meninas em serviço

Vocês, que não querem participar da vida e agitação da Federação das Meninas, sabem o quão belo é um acampamento como o nosso? Quem já viveu ao ar livre ao menos uma vez com outras meninas, camaradas, num acampamento repleto de esporte e brincadeiras, jamais se esquecerá disso. Foram belos momentos, sinceros e serenos. Repletos de espírito de companheirismo. Esse companheirismo que não se pode descrever, apenas vivenciar. Aqui nós nos sentamos uma ao lado da outra, meninas de todas as origens do nosso povo, meninas do leste, norte, sul e oeste de Berlim, e somos todas uma só: meninas alemãs, que na juventude hitlerista, com atitude e detenção devemos estar ao lado do nosso povo.

Algumas de nós já aprenderam a entender no acampamento porque estão em nossa Federação de meninas e o que nós queremos. Em comunidade com outras, elas ficam agora conscientes em relação à bandeira e flâmula da nossa federação enquanto meninas em serviço da Alemanha.

Tudo o que é bom tem seu fim

Hoje é o último dia em Märkische Heide. As mochilas estão limpas e já feitas, as cabeceiras das camas, higienicamente preparadas. Nós estamos em pé ao redor da mesa e, pela última vez, damo-nos as mãos e cantamos em despedida: "Ode ao bom poder..."

Amanhã cedo, às seis horas, um som de apito estridente nos chamará, e então vai-se para casa. De volta à cidade grande, de volta ao trabalho.

Até o próximo acampamento.

W. W.

Mãe, você está ouvindo a canção exultante,
Pelas quais os jovens grupos estão passando?
Ela me chama, ela me atrai,
Ela não me deixa!
O mundo é tão vasto -
E a saudade é tão grande.
Mãe, eu queria estar lá!
Mãe, você ouve as bandeiras chacoalharem,
que palpitam sobre as Meninas de Hitler?
Canta-se estranhamente no meu coração.
Canta-se tão amigavelmente, tão cheia de coragem.

A bandeira chama
E atrai tão bem.
Mãe, eu queria estar lá!
Mãe, eu não posso ficar de fora,
Ouça o grito do meu sangue!
Os corações jovens queimam como chamas
E cantam juntos
E juram juntos
Todos, que vem de sangue alemão,
Mãe, todos estão lá!

H2 - *Nós queremos ajudar*

Cartas de alunos sobre a Brigada de Inverno de 1934/35

Uma equipe de meninos recolhe papéis.

Foi no inverno passado. Nós estávamos contentes e animados com nosso novo abrigo, por nós mesmos decorado, e cantávamos valorosas canções de serviçais da pátria e de viagens. Nosso cantinho era simplesmente primoroso, não se podia falar o contrário. Nós tínhamos um antigo estábulo, o qual fora abandonado há muito tempo por seu dono, devido a sua "incapacidade". Com a ajuda de uma monstruosa quantidade de água, muitos rodapés e papéis de parede cortados, deu-se a ele uma aparência habitável. À noite, já estava perfeitamente agradável.

De repente, porém, o bom humor foi interrompido por um alto barulho. Kurt e Erich haviam se pegado pelos cabelos. "Mas você já teve horas de serviço ontem e por isso foi responsável pela limpeza. Como isso está até agora? Ali estão jogados todos os jornais velhos da restauração. Você acha, talvez, que eu vou arrumar tudo isso, só porque ontem você estava muito preguiçoso para seu serviço?" Irritado, Kurt empurrou com o pé contra uma pilha de jornais, que estava num canto da casa. "Onde devo, então, levar essa bobagem?" Devolveu- lhe Erich furioso "Você acha que eu estou montando um brechó de papéis velhos?

Sem ser notado, nosso Führer do acampamento dos meninos, Hans, entrara. Erich repetiu mais uma vez, resmungando sua frase com brechó de papéis velhos. Então Hans disse alto: "Nada má a sugestão".

Naturalmente, todos nós levamos um susto, quando nosso Führer apareceu atrás de nós. "Prestem atenção", disse ele e apontou para a pilha de papel de jornal. "Isso ainda não é suficiente, isto deve aumentar ainda mais". Kurt, que em outro acapamento ficara

com o serviço de quarto, fez um olhar horrorizado. “Por que ainda mais?”. “Isso vocês devem ouvir agora! Então - nós vamos coletar agora jornais, depois os venderemos todos à reciclagem de papéis velhos. Porém, vamos transferir todo o dinheiro à Brigada de Inverno.” Isso nos chamou bastante a atenção. Todos nós concordamos com isso, logicamente. No outro dia, os moradores do abrigo viram pacotes pesados entrando e saindo da casa. “Para onde vocês querem ir com todo esse papel de jornal velho?” perguntavam alguns incrédulos. Nós, porém, continuamos a carregar com fervor as pilhas e pilhas de jornal em nosso lar, no qual não havia mais nenhum papelzinho. Então nós carregamos o papel sobre um carrinho de mão. E de lá ele ia para a cidade, na reciclagem de papéis. Vinte marcos, foi o que conseguimos. O catador nos deu mais dois marcos quanto descobriu para que nós havíamos os coletado.

No grupo regional do NSV todos ficaram surpresos e se alegraram enormemente. Agora há pendurado em nosso lar um grande quadro do nosso Führer, que o chefe do Grupo Regional nos presenteou e nele escreveu: “Aos meus jovens camaradas, por seus serviços á Brigada de Inverno.”

Werner S.

Garrafas de Vinho para a Brigada de Inverno

Primeiro, todos eles riram quando eu contei na sala de aula. Mas depois, a maioria disse: “Ei, isso é simplesmente sensacional. Na próxima vez, vamos fazer isso também com as garrafas de vinho para a Brigada de Inverno.” Nosso professor nos apresentou na aula de alemão uma longa palestra sobre a comunidade popular e a Brigada de Inverno. Ele disse que todo alemão, seja homem ou mulher, menino ou menina, deve apoiar essa obra do Führer. Então, eu fui para casa e fiquei pensando em também fazer algo bacana para a Brigada de Inverno. Mas o que eu deveria fazer? Dinheiro eu não tinha, pois meu pai não podia me dar mesada, já que ele é um simples peão de obras da Reichesbahn alemã. Então eu me lembrei que em nosso porão há muitas garrafas antigas de vinho e de cerveja. Nós temos, em Kaulsdorf, uma pequena colônia de hortas ao livre, um pedacinho de terra (a isso se chama “Horta Urbana”). Meu pai plantou lá sementes de groselha-espinhosa e groselha-negra. As frutas são prensadas em um vasilhame para destilar. Depois viravam, mais tarde, vinho de groselha. Mas meu pai precisava de muitas garrafas de cerveja para estocar o vinho. Ao pedido de me dar algumas garrafas, meu pai perguntou: “Para que você precisa delas? O que você vai fazer com o dinheiro?” Então, eu respondi: “Eu quero fazer algo pela brigada de inverno”. Por conta disso, meu pai me deu a chave do porão e então disse: “Nós mesmos temos só um pouco, mas se pudermos, também vamos ajudar!” Vinte garrafas meu pai me deu, e consegui dois marcos e cinquenta com elas. Com orgulho, levei o dinheiro ao posto da NSV e depositei. Meu pai pendurou o recibo em seu armário, pois ele se regozijou comigo.

“Olha só, rapaz,” ele me disse, “isto que é socialismo de fato. Não fazer doações e

dar esmolas, mas sim dividir os sacrifícios com o compatriota alemão. Se todos os seus jovens camaradas pensarem assim e agirem como você, a Alemanha se tornará melhor."

Kurt W.

Eu costurei aparadores de panelas...

Porque minha mãe disse que eu deveria escrever aos senhores, tenho que finalizar essa carta agora. Todos nós fizemos algo para as festividades de Natal, e essas coisas devem ser entregues à Brigada de Inverno, para que outros também tenham alegria. Nós somos três irmãs e eu sou a mais nova. Minha mãe também faz parte da NSV e vai às casas para conversar com as pessoas. Lá ela ajuda de várias maneiras, e nos contou que, às vezes, há grande alegria em coisas pequenas, que não tem nenhum valor. Alguns têm muito e jogam coisas fora, e outros são pobres e podem precisar delas ainda. Eu sempre tenho que vestir o que já não serve mais para as minhas irmãs. A minha mãe sempre deixa as coisas muito bonitas para me servirem, me faz um novo colarinho, mas bem alto, para que pareça diferente. Quando eu estiver maior, poderemos não precisar mais delas. Mas ainda é possível fazer mais alguma coisa com isso. Nós tínhamos uma velha jaqueta de lã, que nós crianças queríamos colocar na sacola de farrapos. Mas nossa mãe não nos permitiu isso. Nós tivemos que desfiar a jaqueta, já que mamãe não tinha tempo para isso. Então minha irmã tricotou a partir da jaqueta, sapatos para crianças pequenas - crianças tão pequenas que nem podem andar ainda, que ainda ficam no carrinho -, para que não congelem seus pés. E eu costurei aparadores de panelas, porque eu ainda não sei tricotar. Mamãe cortou os aparadores de panelas e eu então costurei com linhas coloridas. Eu queria, inicialmente, fazer pequenos dentinhos de rato de crochê, mas não deu certo. Mamãe disse que sou muito pequena para isso, eu devo esperar até o próximo ano, e as pessoas já estão muito contentes por meus aparadores de panela. E depois, nós dissemos às outras crianças em nossa casa que elas também deveriam ajudar. Então costuramos, tricotamos e fizemos crochê com pequenas sobras de toda a casa, e levamos à Brigada de Inverno.

Minha mãe disse que todas as crianças na Alemanha devem fazer o mesmo e por isso eu escrevo a vocês. Heil Hitler!

Käthe L.

As cartas aqui presentes de seus camaradas mostram a vocês o que outras crianças fizeram para a Brigada de Inverno. E vocês? Também nesse inverno milhões e milhares de compatriotas pobres deverão ser ajudados. Como vocês querem ajudar nisso? Pensem bem nessa pergunta e então compartilhem conosco suas sugestões. Vocês podem ter sorte, porque nós queremos premiar as melhores ideias. Cada um deverá receber de cinco a vinte marcos por sua obra. Agora pensem em algo bastante especial, não algo que todos já tenham feito, mas algo bem inovador. Depois vocês compartilham isso conosco em uma carta.

Vocês também podem receber um prêmio de outras formas. Alguns de vocês possuem câmera fotográfica, talvez tenham ganhado uma em um concurso anterior de cartas de "Hilf mit!". O diretor da Brigada de Inverno, Hilgenfeld, pede a nós, para que os jovens alemães enviem fotos da Brigada de Inverno. Em todo o canto será trabalhado neste inverno para a Brigada. O carro que recolhe peças de roupas, tecidos, etc., passará pelas ruas, serão coletadas caixas de tudo o que foi costurado e tricotado em casa. Certamente, alguns jovens já terão feito coisas muito bonitas e trazido aos pontos de coleta da Brigada de Inverno; então haverá muito o que fotografar. Enviem-nos as imagens, as melhores serão igualmente premiadas em dinheiro.

Todas as cartas devem conter o seguinte endereço: ao concurso de "Hilf mit!" para a Brigada de Inverno, Berlim Tempelhof, Rua Alboinstrasse 21/23. - As datas de envio vão de 1º de outubro a 30 de novembro de 1935. As melhores sugestões serão publicadas. Todas as cartas, inclusive as fotos, devem conter nome, sobrenome, idade e endereço completo (com código postal) do remetente. Cartas que não preencherem esses requisitos não serão consideradas. Todos envios ficarão como propriedade da editora e não serão devolvidos

H3 - *Assim somos nós*

Histórias de meninos e meninas da JH.

Em uma biblioteca infanto-juvenil

Isso foi depois da grande coleta de livros. Todo lugarzinho livre estava preenchido com livros no setor dos jovens. As pilhas iam do chão ao teto e do teto ao chão. Até o mais conhecedor das condições locais mostrava um leve espanto. E a cada três segundos um não conhecedor temia que uma dúzia de livros lhe caísse sobre a cabeça. Mas não se podia deter-se a essas questões menores. Porque sempre aparecia alguém que trazia mais livros de algum lugar. E esses livros precisavam ser empilhados.

Mas, é claro, não bastava apenas empilhar. As pilhas foram apenas o aperitivo do trabalho que viria nas bibliotecas. Era mais importante peneirar do que empilhar. O que também foi resolvido rapidamente. Enquanto ainda se empilhavam livros em frente à porta, alguns livreiros à janela já começavam a vasculhar a enorme quantidade e a separar o joio do trigo. Que trabalheira! E vocês tinham que ver. Os doadores talvez tivessem boas intenções, mas esse "presentes valiosos" não eram necessários em uma biblioteca para meninos. Não surpreende que a pilha dos "não aproveitáveis" crescia cada vez mais e mais, enquanto a pilha dos "aproveitáveis" era preenchida bem vagarosamente.

O livro de culinária da dona-de-casa alemã, da Sra. Geheimrat Mindler, estava em boas condições. Havia relatos de uma associação médica de "Cura da Cabeça", do ano de 1885, encadernada em linho. Ao lado, estavam as "Cartas de amor da Marquesa de X" em

belas capas com estampas coloridas. Faltavam apenas uma história da "Sorte e do fim de um latrocida" e uma longa consideração sobre um modo de vida naturalista e cura com águas mornas.

Infelizmente, os moleques não se interessam por essas belas coisas. Por isso, todas elas deveriam ser jogadas fora. Até as boas edições foram descartadas. Se ao menos se soubesse de alguém que precisasse de metros de livros em sua estante. Essa pessoa teria ficado feliz em comprar todas as encadernações de couro e linho. Mas tudo foi entregue à reciclagem sem dó nem piedade. Até mesmo o livro de culinária da Sra. Geheimrat Mindler teve esse mesmo fim.

E assim foi com muitos e muitos outros. Dentre cerca de 10.000 livros, que chegaram ao longo do tempo, quase a metade deles foi considerada "aproveitável" naquele setor, que estava, aos poucos, ficando novamente vazio. Esses 5.000 bons livros que estavam em bom estado foram consertados, uma lombada perdida - talvez até uma capa perdida - foi substituída. Por fim, uma mão carinhosa deu a eles uma contracapa bem ajustada e o exemplar da biblioteca estava pronto.

Sim, estava pronto, até a catalogação. Com isso, o trabalho começava de novo. Foram expostas listas enormes, de acordo com os autores e a temática. Foram testados sistemas de provas e de contagem e, então, anotados. Foram colocadas pequenas etiquetas nas sobrecapas e nos livros. Incluiu-se uma observação correspondente a elas na lista. E assim foi livro por livro em seu destino final em nossa estante artesanal. A biblioteca estava então, em seu interior, pronta.

O "Sr. Bibliotecário" olhou orgulhoso para os livros ao redor, "arranjou" rapidamente uma mesa de outro setor para seu ficheiro, colocou os arquivos em seus lugares e sorriu vitorioso: "Agora podemos começar! Nós catalogamos tudo!"

Na aula de natação

Chefe das meninas e preocupação? Preocupação com a licença de natação? Essa combinação não é boa. Naturalmente, cada uma de nós tem suas próprias preocupações - mas vamos conseguir! Um mergulho de 17 metros de distância pode não ser difícil para algumas, para outras pode ser motivo de grande estresse. A maioria não receia um mergulho profundo, mas algumas não conseguem nem abrir o olho debaixo da água. Deve-se aprender primeiros socorros, para que as "pobres vítimas" não se afoguem no "salvamento". Nós precisamos, pelo menos, praticar com frequência, porque nenhuma de nós gosta de brincar de "vítima de acidente". Mas isso tudo é contra a vontade de atingirmos esse objetivo imposto. Nós vamos conseguir, cada uma de nós. Sabemos disso.

A aula de Educação Física é uma das nossas áreas de trabalho mais importantes. Praticamos natação e saltos no verão e no inverno. É alguma surpresa que nós usamos cada minuto para treinar? Uma aula dessas é muito divertida. Antes de tudo, existem dois

grupos: as otimistas e as pessimistas. Comecemos pelas pessimistas; Käte demonstra um salto de costas. “Fabuloso! Pena que eu não consigo fazer!” - Então Leni começa: o caminho para o topo do trampolim é feito com graça e segurança, mas então - o acidente acontece com o bamboleio de sempre. E agora chegou hora de ficar na ponta dos pés, perto da borda. É, e então ela não consegue se equilibrar e, de alguma forma, voa direto para a água. Risadas retumbantes caíram na água junto com Leni. Liesel é otimista. Tudo corre bem, ela se posiciona firmemente e ergue os braços, para ofuscar Käte ao se jogar maravilhosamente de costas. Mas infelizmente - com o poder do destino - vem o “bamboleio” e todo o resto: feito Leni.

Qualquer uma pode ser motivo de riso num salto alto. Alguém conta, um, dois, três, vai. Bang! Mas ela se esqueceu de esticar as pernas e caiu de barriga na água. Mas ainda que Liesel tenha hematomas horríveis nas pernas de seu salto de barriga, ou ainda quando nossas cabeças estiverem zumbindo, sabemos que percorremos um longo caminho e, em breve, seremos saltadoras das quais nos orgulharemos. Quarta-feira tem aula de natação de novo.

Exercício matinal com obstáculos

“Onde está o tênis?” Eu deslizo pelo chão, procuro por todo canto, até embaixo da cama. Tenho que achar o tênis! Ali - um apito! Eu calço o pé com apenas um tênis e uma meia. Ao meu lado está Ella, que não consegue parar de rir ao ver meu estilo unilateral nos pés. - Agora a Helge também percebe. “Ursel, o que você tem nos pés?” “Sim, quando tocou o apito eu ainda não estava pronta.” - “Tire o outro sapato e volte agora mesmo!”. Eu novamente deitei sobre minha barriga, procurei, procurei e não encontrei nada. Subi no banquinho e procurei pelas camas. Talvez essa coisinha tenha simplesmente fugido para longe. Espera só! - Eu volto para o campo sem tênis. “Eu não consegui encontrá-lo.” - “Você já procurou em todos os cantos do acampamento?” - “Sim, com certeza - quer dizer, eu acho. . . ” - “Aqui está ele! Estava na lavanderia hoje cedo. Preste atenção nas suas coisas da próxima vez!” É claro, nessa manhã eu estava andando por aí enquanto me vestia e depois, com tanta pressa, esqueci de verificar as minhas coisas.

“Direita - em passos de corrida!” Corremos através do bosque que fica atrás do abrigo para a quadra de esportes. Aquecemos nossos corpos balançando, girando, dobrando e pulando.

Nós saltamos e rolamos em duplas. Inge levou para a quadra sua corda, um varal que seu grupo fez. Hilde e Gerti tinham que segurar a corda e nós pulamos uma atrás da outra. Depois corremos uma após a outra pelo arco da corda. Nós trocamos entre os pulos, perna esquerda, perna direita, de frente e de costas, em duplas ou em grupos. No final tem um desafio. Erika segura a corda em uma ponta, e na outra balança um par de sapatos para dar peso. Ela bate a corda em círculos a meio metro de altura do chão, e nós ficamos ao seu lado e pulamos a corda, para que ela não bata em nossa perna. Quem encostar na

corda, deve ficar no meio. - Sim, é preciso ser rápido!

Os pais Weitzer

Em todos os lugares, entre os bandeirantes, diz-se que os pais Weitzer são particularmente duros. E os pirralhos conhecem inúmeras evidências que corroboram essa afirmação. Primeiro: quando uma das duas crianças Weitzer rasga uma calça ou uma camisa, não tem nenhuma briga em casa. "Se você estragar as suas coisas, então deverá andar por aí remendado", diz a mãe Weitzer ao consertar a roupa. E o pai Weitzer fala: "Eu já rasguei minhas calças na cerca uma vez." Ou então: quando Karl Weitzer acertou um disco no jogo de futebol na escola, não houve nenhum puxão de orelha do pai Weitzer. "Descontado da sua mesada", soou a sentença. Na verdade, teria sido mais fácil superar a situação sem um puxão de orelha. Mas dessa forma você se sente, por assim dizer, mais independente, mais reconhecido

Apenas uma vez, há pouco tempo, o pai Weitzer ralhou: porque seu Jochen, pela primeira vez, não ganhou nenhum distintivo. "Uma criança sem um distintivo não é uma criança. E eu quero crianças perfeitas. Tome o Karl como exemplo!".

Desde então o Jochen tinha que treinar pesado. Mas ela ficou feliz em saber que "seu velho" se preocupava com cada centímetro de seu progresso. O pai se alegrava com cada um de suas conquistas como se tivesse ganhado na loteria. Então, no fim das contas, não era muito difícil corresponder às exigências. O próprio pai conduziu pessoalmente o treino!

Se, em algum lugar, alguém reclamar de um dos pequenos Weitzer, a Sra. Weitzer apenas dá de ombros: "Sempre há algo que dá errado em todos os lugares. E o que as pessoas dizem por aí, nem sempre é verdade..."

Se um jovem chefe precisa de um conselho ou de uma ajuda, ele sempre procurará o pai Weitzer: "Bem, qual o problema agora? Outro tio chato veio reclamar? Ou você fez algo de errado e não mede esforços para resolver? O quê? Três garotos não vão poder ir na próxima viagem por causa dos custos? Eu já preciso pagar pelo Jochen e pelo Karl, mas eu posso arcar com três marcos a mais. E então eu vou ver na nossa loja, há alguns "financistas"..."

Realmente, todos os bandeirantes se orgulham muito dos pais Weitzer. - E quando alguém pergunta ao pai Weitzer sobre seus meninos, ele apenas responde: "Meus filhos, esses são rapazes. . . !"

Você é uma de nós

Diante de mim há uma árvore genealógica. Escrevi os nomes e as datas direitinho com uma caneta. Ela já me custou algumas horas de trabalho, mas eu sempre fico contente quando consigo completá-la mais um pouco.

Agora percebo uma lacuna, que deve ser preenchida imediatamente. Uma olhada no

membro familiar mais próximo me mostra que, definitivamente, ainda há pistas a serem encontradas.

A decisão é certa: meu tempo livre deve ser aproveitado. A bicicleta e a mochila já estão prontas e já está na hora de partir. Um camarada quis ir comigo, nós dois queremos aproveitar a oportunidade para escolher outros lugares.

Depois de uma linda manhã, o céu ficou nublado e a chuva começa a cair fraquinha novamente... "Ah! Se aparecesse alguém e nos desse uma carona!" Mal pensei nisso e ouvi um caminhão com carroceria sacudindo atrás de nós. Isso seria uma beleza! Mas ele passou por nós e ainda nos deixou completamente molhados. Muito polidamente, seguramos nossas bocas. Uma pena! A cidade dos "caminhoneiros" ficava bem no nosso caminho. Mas, surpreendentemente, ele reduz a velocidade e finalmente para. Dois homens descem de dentro dele e vão checar os gigantescos pneus. Isso levou um certo tempo, até que nós chamamos sua atenção.

"Ele é realmente muito legal", falei e já me aproximei deles. Meu amigo estava ao meu lado maravilhado. Então elogiamos o perfil relevado e bem feito dos pneus. "Feito totalmente de borracha sintética, não?" Em resumo, nós nos comportamos de maneira bastante profissional. Depois que o motorista fumou um cigarro, foi esclarecido que não ocorrera nada ao longo da viagem e que o cuidadoso exame dos pneus se devia apenas à sua cuidadosa responsabilidade.

Eles se preparam para voltar à estrada. E, claro, olhamos aflitos para nossa distância inalcançável. Um dos dois trazia um emblema da SA civil, ele entendeu nosso olhar. "Aonde vocês estão indo?" - "Para Heringen." - "Acho que daria certo. Vocês poderiam andar até um trecho com a gente. Vamos, subam na carroceria pelas rodas. Há espaço suficiente!" E logo já nos sentamos atrás do vidro e balançamos secos ao nosso destino, enquanto a chuva e o vento continuavam a cair. Ao anoitecer, ajudamos os homens com o descarregamento, antes de procurarmos o albergue da juventude.

Hoje o tempo está ótimo. Nós despimos nossos casacos. E já vemos Heringen à nossa frente. De longe, as casas nos cumprimentam, e ao nordeste, as montanhas de Harz se estendem. Em Heringen eu tiro da mochila minha árvore genealógica e vejo os nomes. Um velho camponês, estendeu a mão amigavelmente e a examinou. "Ah sim, você é uma e nós!"

Então ele nos guiou pela cidadezinha e nos apresentou aos outros parentes. Com ajuda das antigas Crônicas de Heringen e do livro da família, minha árvore genealógica pode ser facilmente concluída.

História de Terror

No primeiro dia do acampamento, ficamos mais do que cobertos pela chuva. Mesmo quando o sol apareceu brilhando e trouxe cor e frescor ao acampamento, meia hora depois,

o local já se tornou uma pintura cinzenta novamente. Então todos correram para suas barracas e os guardas se enrolaram em lonas, de tal maneira a parecer que estranhos gnomos estavam de guarda nos portões.

Nas barracas não houve tédio algum. Treinos, cantorias e horas arejadas na tenda trouxeram a oportunidade para um momento de contemplação profunda. Começou uma música. Em seguida, o chefe da tenda leu da coletânea da noite familiar uma possível "história por ele vivenciada".

Então eu ouvi a história de uma noite cinzenta de quando o chefe da tenda foi levado de uma viagem solitária a uma viagem assustadora em um local assustador. E como ele ouviu, durante a noite, a foice se arrastando, com a qual a Velha veio atrás dele três vezes, mas como ainda estava acordado, ela sempre ia embora. Na quarta vez, ele estava dormindo. "E lá estava a velha me encarando, sob o luar pálido, com a foice na mão, e..." E os meninos, com os olhos arregalados, continuam sentados. "Sim, o buraco que ela fez, eu ainda tenho", continuou o chefe da tenda. "É claro que agora já está cicatrizado. Já se pode operar esse tipo de coisa, né?". "Agora o feitiço foi retirado." Com esse final profano, os semblantes assustados dos meninos se transformaram em feições silenciosas. Mas então alguém perguntou admirado: "Ah, isso é tudo bobagem, não é Bernhard?"

H4 - *Eu visitei uma exposição*

Meu amigo Thomas é provavelmente um dos melhores caras por aí. Pode-se dizer com razão que ele conhece todos os truques. Ele tem faro para todas as coisas e eventos, por assim dizer, e quase não há nada de que ele não tenha pelo menos uma vaga ideia. Onde quer que haja algo para ver ou observar, está meu amigo Thomas. Ele mete o nariz em tudo. Não tome isso como curiosidade. Não, o bom Thomas não é curioso. Apenas tem sede de conhecimento. Ele criou um velho ditado que significa: "Você nunca pode saber o suficiente!"

Thomas estava comigo outro dia e me perguntou: "Você, Peter, você vem à exposição?"Eu não tinha ideia de qual exposição ele estava se referindo e pensei que sua pergunta era alguma ideia maluca ou uma piada atrasada de 1º de abril. Mas então ele ficou muito bravo. "Se alguém não sabe nada sobre a exposição, então ele não deve insultar os outros que são mais inteligentes", disse ele e queria sair correndo, bufando. Eu só consegui segurá-lo pela cauda de sua jaqueta.

"Agora não bancar o ofendido,"eu o acalmei. "Mas eu realmente não tenho ideia de qual exposição você quer dizer e por que você quer me levar lá."

"O que?"ele perguntou, "você não sabe nada sobre a exposição, 'Volksgemeinschaft - Blutsgemeinschaft', você não sabe nada sobre esta exposição que a revista da sua escola

'Hilf mit!' inaugurou? Bem, você é um bom leitor de "Hilf mit!", não conte a mais ninguém."

Antes que eu pudesse dizer mais alguma coisa, ele me empurrou porta afora e logo estávamos ambos marchando pelas ruas em direção à exposição. Devo confessar honestamente que fiquei um pouco envergonhado: porque certamente é um erro quando se perde coisas tão importantes. Ainda mais se você mesmo se inscreveu para o concurso. - Thomas sorriu de lado para mim e riu maliciosamente. Quem não o conhece acharia seu sorriso arrogante e gostaria de dar-lhe alguns safanões atrás das orelhas por isso. Mas eu sabia que essa não era sua intenção.

Pouco antes da exposição ele cutucou-me de lado com firmeza e disse: "Não fique com raiva do meu comentário. Você não poderia saber da exposição. Eu só descobri por acaso. Hoje é apenas a prévia para a imprensa . Mas espero que eles também nos deixem participar."

E assim foi. Não havia nenhum porteiro com uma expressão de desprezo ou um dedo ameaçador, apenas pessoas amigáveis - que rapidamente nos avistaram.

Crianças, crianças - que exposição! Vocês não podem nem imaginar algo tão bonito. É quando você vê como é bom quando todos os alunos se reúnem e todos lidam com uma grande tarefa.

Pudemos admirar belos trabalhos, cada um mais diligente e cuidadoso que o outro. Tapeçarias, enormes gráficos de linhagem, linda casas de fazenda artesanais, faixas, histórias ancestrais encadernadas em linho e muito mais.

Se a exposição chega até você, você tem que visitá-la. Vai ser muito divertido, e até acredito que algumas pessoas serão realmente incentivadas a participar ainda mais ativamente nas competições de "Hilf mit!"no futuro.

Havia coisas realmente lindas de se ver. Gostei particularmente de um volume intitulado "Ancestrais que fizeram história". Continha vários relatórios que eu gostei muito. Então eu escrevi um muito rapidamente.

Era sobre quando Ludwig Merkel de Bunzlau contou a seus ancestrais sobre a história:

"Entre as anotações sobre meus ancestrais paternos encontrei algumas coisas interessantes sobre o ancestral "Othen von Mauderode"e seus netos.

Este ancestral costumava ser chamado de "Othen"e ele só deve a nobreza "von Mauderode"à sua grande habilidade. Ao fazê-lo, provou como se pode conseguir algo através da energia, do empenho e também servir ao bem comum do povo. - Tempos difíceis logo chegaram para a família novamente, e o grande país foi perdido de novo, mas diz-se que a velha casa nas montanhas Harz ainda está de pé. - Nenhuma notícia especial foi passada para a família de seus filhos e netos. Apenas um de seus bisnetos e sua esposa poderiam fazer um nome para si mesmos novamente. Quando o rei Friedrich Wilhelm

II veio à Silésia em um passeio turístico, os oficiais se reuniram para cumprimentá-los e vestiram o uniforme de Friedrich, o Grande. Infelizmente, o major von Mauderode tinha sofrido uma dor de garganta tão severa por causa do colarinho duro de seu uniforme que morreu alguns dias depois (1791).- Este von Mauderode era casado com Wilhelmine Kalinova de Zaremba. Ela era filha do marechal de campo Zira Zara Kali, que havia imigrado do que era então a Lituânia. De acordo com a gravação, ela teria sido muito enérgica e corajosa e também tinha grande confiança no rei Friedrich Wilhelm II. Quando o rei voltou através de Brieg, ela abriu caminho entre a multidão com seus oito filhos e entregou uma petição ao governante. O rei também ajudou esta viúva, que foi tão abençoada com filhos. Ele concedeu aos seus cinco filhos a admissão em um Radettenhaus, onde eles deveriam ser treinados para se tornarem oficiais, e deu uma mesada às suas três filhas. No entanto, o testamento do rei teve que ser alterado, pois desde que o segundo filho, Leopoldo, contraiu uma doença de ouvido devido à escarlatina grave, ele não estava apto para o serviço. Mas o rei precisava de conselhos e lhe deu um emprego no fisco. Mais tarde, como conselheiro privado, foi encarregado da famosa Manufatura Real de Porcelana fundada por Frederico, o Grande. Após sua aposentadoria, mudou-se com sua esposa Juli, filha de Oberkonsistorialrat Hecker no Dreifaltigkeitsskirche em Berlim, para Wolkenbüttel, onde ambos estão enterrados.

Uma filha desses dois, Wilhelmine, casou-se com o pastor Karl Gustav Pfitt em Genin, perto de Lübeck. Ela nasceu em grande época, em 16 de abril de 1812. Meus pais herdaram meia dúzia de colheres de chá de prata dela, que foram feitas logo após a Batalha da Bela Aliança. Uma velha bisavó de Lübeck, de quase 90 anos, diz que essas colheres - existem apenas uma dúzia delas - foram feitas por um joalheiro de Lübeck por alegria da vitória dos exércitos. As faces de Blücher e Wellington são retratadas na frente, com o seguinte escrito abaixo: Belle-Aliiance 18 de junho de 1815.

Também agora, vivemos novamente em grandes tempos sob um líder glorioso. Eu gostaria de me tornar um oficial um dia, talvez então eu tenha a oportunidade de provar por minhas ações que sou digno da herança de meu pai."

Um final tão emocionantes que vale a pena conhecer esta exposição. - "Sabe", eu disse a Thomas, "seria realmente uma pena se essas coisas lindas não pudessem ser mostradas também para quem não veio à exposição."

Ele concordou comigo e decidimos escrever uma carta aos editores de "Hilf mit!", em que pedimos para publicar sobre a exibição da revista na nossa escola.

Dito e feito. No dia seguinte, nós dois levamos a carta: "Hilf mit!"ao correio.

Quando teríamos uma resposta?

"Pode demorar um pouco", disse Thomas. "Eles têm que olhar e responder uma montanha de cartas todos os dias e também devem fazer a revista. "Bem, tudo bem, vamos

esperar. Mas quatro dias depois veio a resposta: "Caros camaradas!!"a carta dizia: "Claro que você está certo se quiser contar a todos os leitores e amigos de nossa revista sobre a exposição. Nós concordamos com você. Queríamos começar com isso na próxima edição. Recebemos agora sua carta com o relatório e a publicaremos como a primeira contribuição para a exposição. Muito obrigado e bem-vindo. Salve Hitler! Os editores."

Claro que estávamos muito felizes, e Thomas até disse que agora éramos escritores quase de verdade. Quando eu ri dele, ele ficou um pouco bravo e depois disse: "Você vai ver, quando eu for grande".

"Bem", acrescentei, "pode ser assim. Você nunca se tornará um vagabundo. Mas para ser um escritor, não é tão fácil! Você tem que ter um pouco de dinheiro e estudar muito. Mas então eu vou estudar ainda mais", desafiou o bom Thomas, e como eu o conheço, ele vai conseguir um dia. Peter.

*

Começaremos no próximo número com as melhores contribuições da grande competição "Ajude-me!Volksgemeinschaft - Blutsgemeinschaft". Você verá até onde pode chegar com diligência e perseverança e quanto aprende no processo. Tome Thomas e Peter como exemplos. Todos podem ser um cara legal.

Já na nova competição "Volksgemeinschaft - comunidade de destino"você deve colocar sua diligência e suas habilidades à prova. Qualquer pessoa pode participar nesta competição. Acreditamos em todo menino e toda menina que já trabalha ou ainda vai trabalhar com muito entusiasmo. Quem não participa deve ser um covarde que não se atreve a fazer nada. Todos os meninos e meninas certos participam. Então você também.

H5 - *O que nós vivenciamos*

Nossos leitores trazem relatos aos seus amigos.

Meu cunhado na França.

Meu cunhado já é soldado há mais de um ano. Ele participou da guerra contra a França. Meus pais e nós irmãos esperamos o correio todos os dias. Porém, tivemos que esperar bastante. Mas finalmente chegou uma carta do campo. Nós ficamos muito entusiasmados. Meu cunhado estava nas Florestas de Adrenas. Ele escreveu que as tropas coloniais haviam se estabilizado nas florestas. Eles ficaram em cima das árvores com metralhadoras e mal se podia vê-los. Com isso, muitos soldados alemães perderam suas vidas. Mas todos os soldados alemães se mantiveram firmes e limparam as florestas dos pretos. Mais tarde, meu cunhado lutou na Floresta de Argonne. Quando a guerra contra a França acabou, ele voltou de férias. Ele nos contou muitas coisas. Sua pequena filha ficou muito feliz em ter seu pai de volta. Mas foi uma pena ele ter que ir embora de novo,

porque eu gosto de ouvir as muitas histórias que ele conta. Será que ele vem para o Natal?

Margarete Köttner

Nós coletamos plantas medicinais.

Saímos de férias. A professora nos deu a tarefa de coletar e secar folhas de avelã até a volta às aulas. No primeiro dia de aula, minhas folhas já estavam secas há muito tempo. Eu coloquei as folhas num saco e as levei para a escola. Lá nos esvaziamos as cestas e os sacos. Havia quatro sacolas grandes cheias, com peso de 10,75 Kg.

No dia seguinte, estava chovendo. Quando a professora nos deu a tarefa de levarmos as folhas de avelã para a escola de Groningen, Willi, Karl, Waldemar e eu nos candidatamos. Depois da aula, pegamos dois carrinhos de mão, alguns sacos e toalhas para cobrí-los. Depois nós carregamos o carrinho e cobrimos as folhas de avelã firmemente, para que não molhassem. Então pudemos partir. A viagem na chuva correu bem na ida. Em Gomaringen, os alunos vieram para a frente da escola. Como chegamos atrasados, o professor não estava mais lá. Nós paramos os carrinhos na frente da marquise e deixamos Waldemar como guarda e procuramos pela casa do professor. Ele disse que devíamos deixar os sacos na escola. Então voltamos pelo mesmo caminho, descobrimos as folhas de avelã e as deixamos sobre alguns bancos da escola. Para o caminho de volta, tínhamos a escolha entre uma escada íngreme ou uma longa estrada. Nós escolhemos o caminho da escada. Um foi pela frente e outro por trás do carrinho e descemos com segurança, então fomos direto para casa. Chegamos encharcados, mas não houve nenhum acidente. Então, mais uma vez, havíamos feito a nossa parte.

Hubert Holzner.

Um Soldado falou na escola.

Em maio, nosso pequeno vilarejo recebeu um acampamento militar. Depois de sua partida, cartas, ensaios, fotografias, poemas, desenhos e pacotes foram enviados para o pelotão pioneiro. A escola primária, de apenas uma classe, recebeu cartas extensas com relatos da guerra na França. No começo de setembro, um de nossos pioneiros fez uma visita à escola. Ele contou que seu pelotão se estabeleceu em junho na travessia do Canal de Aisne. Primeiro, as infantarias alemãs tiveram que atravessar o canal em botes infláveis, e depois conseguiram transportar munição e outros aparatos pelo canal.

Do outro lado do canal, eles atearam fogo nos escudos franceses de madeira. Por volta da noite, eles se entricheiraram atrás da colina da floresta. No dia seguinte, receberam a ordem de construir uma ponte para a travessia da artilharia. Os pioneiros se puseram ao trabalho e, para isso, utilizaram os escudos de madeira capturados, que os ajudaram a construir a ponte inteira. Um dia depois, a infantaria chegou pela ponte recém-construída. Nós alunos ficamos entusiasmados em receber visitantes tão valentes.

Liselotte Hoch.

ANEXO B

Transcrição do Corpus B - *O Tico-Tico*

T1 - *Meu Jornal*

MEN DE SA' E A FUNDAÇÃO DO RIO DE JANEIRO No governo de Duarte da Costa, homem sem energia, e que só se preocupava em beneficiar seus parentes, os francêses, sob o comando de Nicolau Durand de Villegaignon, estabeleceram-se em 1555 na ilha de Serigipe, nela construindo o forte de Coligny, em honra a um seu correligionário. Os francêses tinham vindo para cá com a intenção de fundar a "França Antártica", pois a vida na França era impossível, em virtude das perseguições religiosas. Mais tarde, chegou para Villegaignon ármas e refórços, trazidos por seu sobrinho, Bois-le-Comte. Villegaignon, pouco tempo depois, disse que ia buscar refórços na França e partiu, nunca mais voltando ao Brasil. Mem de Sá, logo após sua chegada, reuniu suas forças e atacou os francêses em 1560, destruindo o forte de Coligny e obrigando os francêses a fugirem para as mátas. Mem de Sá pensava que os francêses jámais tornariam a voltar, porém, nêsse ponto enganou-se, ainda nem bem tinha êle partido, já os francêses estavam de volta e levantarão diversas fortificações, preparando-se para qualquer eventualidade. De Portugal mandaram Estácio de Sá, sobrinho do governador, com ordem de expulsar terminantemente os francêses daqui. Estácio de Sá, ao chegar ao Rio de Janeiro (atual), viu que não podia dar combate decisivo aos francêses e, enquanto esperava refórços de seu tio, fundou ao lado do Pão de Acúcar uma cidade, a de São Sebastião. O governador reuniu tôdas as suas forças e com os índios de Ararigboia, foi em auxílio de seu sobrinho.

Jardim do «Livro Aberto ás Crianças». (Homenagem ao poeta João Guimarães pelo seu aniversário e o meu abraço).

Jardim florido, de lindas côres... Ostentam o perfume, de variadas flôres!... A brisa oscúla, levemente, as pétalas, O lindo aroma, dessas flôres belas!..

Girasol, boninas, rosas e violetas... Um grande número, de flôres matisadas; Inquietam vôam, buliçosas borboletas... Mostrando, o colorido de suas azas!... Assim é o Jardim do "Livro Aberto ás Crianças". Rico em flôres e de perfume suave... Artistico, Jardineiro é o - "Professor Camarada"; E na Academia Infantil de Castro Alves, São as crianças, essas flôres perfumadas!...

Yolânda Ribeiro.

O PECADO DA LILI.

Lili, uma menina De beleza mui louçã Contemplava cobiçosa Uma soberba maçã.

Em cima da mêsa a fruta Despertava tentação, Mas a pequena sabia Que comê-la era feia ação.

A mamãe á prevenira Que aquêle pomo rosado Já estava destinado Ao seu priminho Ricardo.

Lili deu um passo á frente, Mais outro, até que afinal, A mãozinha delicada Tocou na fruta do mal.

Lutou o espírito um pouco, Mas á tentação não venceu, E a menina mui rápida, Um bom pedaco comeu.

Dêste pedaço, mais outro, Outro mais até que, então, Lili viu, arrependida, Só o miolo na mão.

Ficou quietinha, está visto, E á mamãe nada disse, Jogou o miolo fóra Para que o vestigio não visse.

Á noite, a mamãe, por acaso, O assunto á baila leva, Contando a biblica história Do pecado de Adão e Eva.

"E, depois que serpente maldita! Á tentação os levou, O nosso Pai mul tristônho Do Paraíso os expulsou.

Rompe a boa menina Num pranto que á sacode, Pende a cabeça lourinha, No seio que lhe acode.

"Que foi filhinha, minha?" Pergunta a mãe em aflição, "Diga o que sente, meu anjo! O que tem teu coração ?"

Mamãe ! - começa a dizer, Com lágrimas, na face louçã, Eu tambem sou pecadora... Tambem comi a maçã...

Alberto F Bastos.

Em 20 de Janeiro de 1567 começou o combate. Depois da tomada do forte de Urucú-Mirim pelos portuguêses, os francêses foram completamente derrotados. No combate, Estacio de Sá foi ferido por uma flécha envenenada, no rosto, que lhe causou a morte

poucas horas depois. Após expulsar os francêses, Mem de Sá transferiu a cidade que seu sobrinho fundára, para o morro de São Januário. Depois da construção dos edifícios públicos e nomeado os funcionários, empossou seu sobrinho, Salvador Corrêia de Sá como governador da cidade que começava a florescer e que, mais tarde, viria a ser a grandiosa e sempre florescente Rio de Janeiro.

Dalton G. Trevisan

MOCIDADE.

Adormecem os folguedos, as recordações dos primeiros anos de infancia ! Acorda a Mocidade para a vida, para outras ilusões ainda mais enganadoras que as primeiras. É um passarinho a ensaiar seus primeiros vôos, a soltar os primeiros cantos de alegria. Mas, ái, se no vôo ainda incerto, bate de encontro a uma parede, e cái inerte ao chão ! Ái, se, em pleno comêço de vida fere a aza, ou quebra uma perna ! A Mocidade abre os olhos e contempla a vida com serenidade e confiança. Corre liberta em redor dessa luz que a atrái. A luz são os sônhos, as esperanças, os ideais, que enchem os corações dos jovens aventureiros. De longe, tudo nos parece risanho e belo ! De perto, o panorama é outro. De longe, é a visão ; de perto, é a realidade. Não procuremos aquilo que invariavelmente nos virá buscar. Não riamos deante de uma ventura inda não alcançada, porque, de perto ela é bem diferente do que nos pareceu. Fiquemos tranquilos, sonhando, alimentando nossas ilusões, enquanto o vento do destino não arrasar nossos castelos... Mocidade - quadra feliz da luta pela vida, quadra em que o coração pulsa com mais fôrça e a alma acalenta mais ideais. Mocidade - breve sonho, nuvem que se dissipa, alegria passageira, um beijo, uma saudade, cortina que tapa um fim desesperador : - a velhice !

Agenôr de Carvoliva.

T2 - *Meu Jornal*

PEDRO II

É dever lembrarmo-nos dêste velho de olhos doces e barbas longas e brancas que, em seus últimos momentos sofreu amargurado uma grande ingratidão do povo que amára e protegera. Não era o Império que cobiçava ; cobiçava o bem-estar dos brasileiros dado pela sua mão caridosa.

Mas a dôr que excrucia e que maltrata, A dôr cruel que o ânimo deplora, Que fere o coração e quasi o mata,

É vêr na mão cuspir á extrêma hora, A mesma bôca, aduladora e ingrata, Que tantos beijos nela deu outr'ora !

Eis o final de um dos sonetos que diz sinceramente a dôr que o velho imperador sofreu exílio. Nada fizera ao povo. Por que, então, arrancá-lo á Pátria amada, no momento

em que se achava á poucos passos da morte ? Ingratidão ! Sim, ingratidão ! Por mais necessária que fôsse a República, não havia necessidade de ferir tão cruelmente o coração sensivel dêste santo homem.

Alberto F. Bastos

O COQUEIRO FIDALGO

Não sei por que, aquêle coqueiro me dá idéa de um fidalgo, que ainda conserva o seu aspecto e os seus costumes do tempo da monarquia. Altivo, parece contemplar, com desdem, as árvores que crescem sob as suas fôlhas cortadas em leque. Com certeza é anti-republicano, dêsses coqueiros que, como certas pessoa que, embora mudem os tempos, não mudam de idéas. Tem personalidade de gente e físico de coqueiro. Viveu sempre onde o plantaram, no sopé daquêle môrro, por trás de um casarão em ruinas, com o seu porte de fidalgo que conserva os mesmos costumes do tempo da monarquia.

Agenôra de Carvoliva

DIA DE CHUVA

Antes de me recolher ao ninho da noite, sempre olho para a janela que dá para o quintal, para vêr se esta está aberta. Deito-me. Não ha meio de dormir; viro, para ca e para la ; não adianta... Levanto-me, vou á janela e contemplo as grandes árvores, parecendo gigantes pretos que se mexem a todo o instante. Mais adiante se vê um gato preto que anda para cá e para lá ; um grilo canta sem cessar ; até a cigarra entra no côro musical da noite ! Como que sentindo a falta de alguma voz, a cigarra é a que mais alto canta ... produzindo um grande éco. Todo esse conjunto de harmonia musical fórma um concêrto de notas graves e musicais, sem parar, querendo sempre avançar, afim de se encontrar com os outros companheiros artísticos do côro e da beleza ! Depois dêste suave côro, lentamente viria o canto do galo, anunciando a manhã escrava, e despedindo-se da noite liberta! A madrugada envolta em um manto côr de rosa, surge ao longo de tudo. Destacando agora grande parcela que anuncia o principio da luta ! Homens ! Mulheres ! Crianças... vinde todos e começai o trabalho ! Sôbre o capim verde, derramam-se as primeiras lágrimas pela terra santa, a lavar de tudo o que é mal ! Mais adiante, uma cêna triste! Sangue ! Sangue ! na terra, para torná-la maldita por Deus! Uma grande mata verdejante, vultos causados por esta, um gato preto a passear de todos os lados, cantores musicais, grilos, cigarras, êstes é que são meus companheiros da noite ! Ouve-se um tiro ao alvo... bandos de aves e de todos os outros animalejos esvoaçam pelo espaço, tornando-o um lençol de côres misturadas ! O dia continua com a sua percussão ; e, eu, da janela, fico a contemplar todos os que começam o dia bem, como os passarinhos. E tambem os que começam o dia mal, que são os que estão a roncar, e a dormir ..

Inalga Rejana (13 anos)

UMA JANELA

Daquela casa antiga, Que foi tão linda, tão bela, Daquela casa amiga, Só existe uma janela,

Muito velha, muito feia, Abandonada no chão, Como alguem que receia, Um alguem sem coração.

E a janela abandonada Inda vive lá no chão, Sem alguem, sem ser amada, Sem amor, sem coração.

ORLANDO

FEDERAL REPUBLICANA

Ha anos, logo após á terminação da revolução federalista no sul, entrou no Correio local, um soldado que, dirigindo-se ao chefe da repartição, disse-lhe: - o “seu"tenente manda pedir uma estampia federal. O agente informa-o de que sómente na Alfandega, já aquela tinha fechado, poderia comprar o que desejava. O soldado ficou atrapalhado e chamando de parte outro funcionário, disse-lhe, muito confidencialmente: O seu tenente mandou buscar uma estampia federal mas, se não tem, me dê uma republicana, mesmo.

Dorval Santos

SINHA’ MARIA

Havia anos atrás, no sertão, uma velhinha chamada Sinhá Maria, que, em noites de luar, reunia os netinhos para lhes contar histórias rústicas e tradicionais. Numa dessas noites, ela estava contemplando o céo estrelado, quando ouviu pela estrada, um sussurro, eram os dois netinhos que se aproximavam; ela olhou o céo sereno e não viu a lua; instantes após, olhou a curva misteriosa do horizonte Ionginquo e descobriu um reflexo pálido, consolador, que lhe rejuvenesceu... Era a lua que vinha, em blandicias, afagar as faces e os cabelos brancos de Sinhá Maria, orvalhados pela luz das estrêlas ... Nas mâtas, as árvores tornavam-se laivadas de mantos de prata... As estradas, desertas, sorriam... E Sinhá Maria começou a contar lindas e singelas histórias. Parecia que nesta hora, as flôres dos prados soltavam a brisa oculta entre seus cálices. Longe, muito longe, ouviu-se um canto de uma sertaneja e depois em sons harmoniosos choraram violões ... Sinhá Maria continuava suas histórias, enquanto a serenata se aproximava... E a lua descia no poente. Agora, pede que a meninada oiça a serenata que já vem perto; ficam todos atentos. Instantes após, a velhinha cochila ao som das notas saudosas da serenata. E a serenata passa... já vai longe. A garotada assustada fita Sinhá Maria, que não se move. Depois, todos juntos levam-n’a para a casinha rústica, de sapê : lá numa enxerga, aljofrada de pingos de prata e formada por uma relva macia e perfumada, Sinhá Maria dorme . Quando a garotada veiu á porta a serenata ia bem distante, no horizonte, e a lua despedia-se da terra, entre nuvens flocosas, mimosa. As auras eram brandas e doudejavam olorosas... Amanhecia... Foi aquela a última vez... Sinhá Maria foi ensinar historias rústicas aos anjinhos, lá no céu estrelado ... E dormiu... Dormiu...

Armindo Pereira

T3 - *Meu Jornal*

CARLOS E O TOTÓ

Carlos é um menino muito engraçadinho. Êle possue muitos brinquedos, e no dia dos seus anos, ganhou um belo cachorrinho preto e branco, do qual êle gostou muito. No dia em que êle completou quatro anos, sua mãe vestiu-lhe um calção azul, o qual lhe ficou muito bem. Carlos brincou todo êsse dia com o cachorrinho e com os brinquedos. Depois do almôço êle lavou o seu belo animalzinho, pois estava fazendo calor e só assim poderia refrescá-lo. E foi assim que Carlos passou o dia de seu natalicio com o seu amigo Tótó.

Bellarmina Diniz

Um menino curioso

Perto de minha casa mora uma menino muito curioso, chamado Paulo. Duma feita, sua mãe, dona Alice, fez uma sobremesa para o jantar e recomendou-lhe que não mexesse, porque era surpresa para a noite. Paulo, como era muito curioso, abriu o armario e, com a faca, tirou um pedaço. De repente, por traz do armario, saiu um camondongo e Paulo, assustado, deixou cair o prato que, com o doce, ficou reduzido a migalhas. Quando sua mãe chegou, foram jantar e, ao buscar o doce para servir a sobremesa, nada encontrou. Perguntou o que haviam feito da surpresa que estava guardada no armario. Como a empregada nada soubesse, Paulo logo se condenou e acabou confessando. Sua mãe, visto têr êle confessado a travessura, não lhe deu uma bôa surra como merecia, mas o deixou uma semana sem sobremesa. MORALIDADE: - É o que resulta de uma criança muito curiosa.

Carlos A. P. Cavalcanti (8 anos)

Ã

Mãe!... Uma sílaba encerrando um poema de amor, de doçura... Quem nunca sentiu a magia celestial dêsse nome, não sabe o que êle contém de belo, de grandioso e de sublime!... "Mãe é uma palavra doce, pequenina e fácil; é a primeira flôr dos lábios, que tem encantos na bôca de uma criança."Mal ainda nos sustemos nas pernas, e já os nossos lábios balbuciam, quasi em surdina, numa linguagem encantadora, o doce nome de Mãe. Feliz de quem póde sentir todo o carinho de u'a mãe, todos os seus desvelos, todos os seus beijos, que nos aplacam na alma os impulsos para o mal. Ter mãe é ter tudo, porque ela é o desdobramento de todos os tesouros do coração. Não ha amor que se compare ao amor de mãe. Êle sobrepuja a todos os outros, porque é desinteressado, porque é feito de sacrifício, porque é feito de martírio. - Que recebe êle em paga? - O despreso, quando não o abandono... E, quem nos conforta, nas horas de sofrimento, quando não encontramos em

peitos amigos, o conçolo e o amparo? Ela, a doce conselheira, com suas palavras meigaas e bôas, que penetram em nossa alma suavemente, embriagando-nos com o seu perfume de bondade... E as noites mal dormidas, ao nosso lado, quando, em criança, um perigo ameaça a nossa saúde delicada? E o amor de mãe é, assim, um poema feito de lagrimas e renúncias, de tormentos sobresaltos, e, nunca, de felicidade completa e serena

Adhemar Xavier

SAUDADE

Ó que saudade Daquela Terra Daquêle monte Daquela serra

Saudades eu tenho Do Mato Grosso Daqui eu vejo E tudo eu ouço

São saudades Que fazem isto Mas tenho fé Em Jesus Cristo

Que ha de chegar Ainda um dia Que lá eu volte Com alegria

Ainda hei de vêr Aquela serra De lá, de lá Da minha terra

Deixei Papai E minha irmã Ao amanhecer Bem de manhã

Armindo Neiva

ALEIJADINHO

Todos os dias, aquêles garotos do colegio, em frente á minha casa, jogavam pedras, mexiam, caçoavam de um aleijadinho, que sempre ali parava, para vender balas. A saida das aulas fazia-se ao meio-dia, mas era quasi certo, o rapaz aleijado, estar ali, ás 11 horas, a esperar os freguezes. Lembro-me, certo dia, quando um menino o insultou, eu estava perto, com varios outros guris, comprando guloseimas. Um dos garotos disse-lhe : - Não se incomode, com o que lhe disse êsse maleriado, que amanhã hei de fazer queixa do seu procedimento máo, á professora ! E o aleijadinho, um sorriso meigo, falou-lhe : - Não; eu não me impressiono com o que dizem as crianças, gosto tanto delas... e foi por causa de uma, que fiquei assim... defeituoso... - Como?... - "Eu estava, uma vez, a vender jornais, numa rua movimentada, quando vi que uma criança saia a correr de uma casa, brincando, talvez, com um dos seus irmãosinhos, e se precipitou de encontro a um automovel, que vinha em muita velocidade... Nem um minuto perdi, no meu intento de salvar a inocente, e... atirei-me, como um louco, a segurar a criança, que salvei, perdendo, pela sua vida, uma das minhas pernas. Hoje sou aleijado, como todos os meninos me chamam... mas, não me importo, adoro as crianças ; cumpri o meu dever, e sei que se, muitos dos guris, que comigo mexem, não diriam o que dizem, nas suas brincadeiras, se soubessem essa história! Todos os dias, vejo o aleijadinho, á porta do colégio, a vender balas e amendoim, mas nunca ouvi frases que pudessem magoar o sentimento do pobre aleijado, pelo contrário, os meninos o cumprimentam, respeitosos, como a aprovarem-lhe o gesto grandioso que praticou a bem de uma criança!

Diva Paulo

Pombinha branca

Pombinha branca, tão bela... Algodão que o vento leva... Rosa branca que se eleva Entrando pela janela...

Pombinha que vôa ligeira, Dando uma curva bonita... Pombinha que se agita, Como a flôr da laranjeira..

Eu muito te amo, pombinha, Pombinha dos meus amores... És linda como as flôres, E triste como a rolinha...

Orlando

Minhas colegas

O meu primeiro artigo Compõe-se de seis quadrinhas, Nelas, direi o tipo De minhas nove coleguinhas,

Como é linda a Odete Verdadeira bonequinha, Por minha vontade, seria Da nossa turma a rainha.

De cabelos e olhos negros, Uma adoravel morena, Tipo bem brasileiro, É a Joselita serena,

Muito bonita é a Daisy Simpática e atraente. Tambem a Anatolia é bela, E anda sempre sorridente.

Felicia é um pouco levada, Parece estudiosa. Lucinda é encantadora, E um tanto misteriosa.

Nilza é cativante, De semblante delicado. Sebastiana é fina, E... por hoje, está terminado.

Vinicius Faria

T4 - *Meu Jornal*

AMANHECER

Foi-se a última estrela Que no céo ainda brilhava, E agora, mansamente, A clarear começava.

Canta o primeiro gato, Os passaros já gorgeiam, Tudo começa a mover-se, Pois, pela manhã anceiam.

Atraz da linda montanha, Surge o sol tão lindo, Como um cravo côr de sangue, E, aos poucos, vai subindo.

Desaparece a neblina. Fica o céo côr de anil, É mais um dia que surge, Ao meu

querido Brasil.

Vinicius Faria

UMA PESCARIA

- Vamos pescar? - Vamos. - Os peixes que pegarmos comeremos ao jantar. Êste dialogo era travado enquanto tomavamos o café matinal. Estavamos, eu e meu irmão, na chacara de nosso tio João, onde passavamos as férias do mês de Junho. Pedimos licença a êste e sendo ela concedida, tomamos dos anzóis e rumamos para o rio, que se avistava ao longe. Afinal, depois de uma bôa caminhada, chegamos ao nosso destino. Ai chegados, escolhemos um lugar de sombra e iniciamos a pescaria. As minhocas, que apanhavamos, serviam de isca. (Os peixes têm um paladar diferente do nosso, não acham?) Foi tudo bem, até que meu irmão me disse: - Você não pode comigo, veja quantos peixes peguei, enquanto você, quasi nada. Respondi-lhe, zangado : - Você já vai vêr! E, escolhendo uma isca, pu-la no anzol e arremessei a linha á agua. De repente, vi que havia alguma coisa presa no anzol e puxei a vara. E apareceu, sabem o que? Uma bota velha, cheia de plantas fluviais, presa a anzol, aquilo era o peixe que eu pensava. Meu irmão soltou uma gargalhada, e eu fiquei mais que furioso e empurrei-o, dizendo: - Você... Não terminei a frase, com o empurrão que êle levou, perdeu o equilíbrio e caiu na agua: - Tchimbum! A agua espirrou de todos os lados e meu irmão desapareceu. Fiquei aflito, mas, súbito, ei-lo que surge, todo molhado e espirrando: - Atchi! Atchi! Conseguiu sair da agua e vendo-me com um sorriso nos labios, disse-me, furioso: - Você vai me pagar, "seu"... Vendo que a coisa estava "preta"do meu lado, joguei o anzol fóra e larguei a correr, com meu irmão atraz. Só parei, quando vi meu tio. Êste, ao saber do ocorrido, deu-nos uns "beliscões"e prendeu-nos o resto do dia. E preso aqui, em casa, estou eu contando aos meus amigos, leitores, a minha de desastrada pescaria.

Dalton Gerson Trevisan

A bravura de um soldado do fôgo

Era horrivel o quadro que se desenrolava numa das ruas de São Cristovão. Era uma casa dêste bairro que ardia em chamas. Foi dado o alarme, pedindo o socorro dos bombeiros, os quais chegaram alguns minutos após, içando as suas mangueiras. Súbito, escuta-se um grito de socorro, partido do interior da casa incendiada O fogo era cerrado, mas o soldado do fogo, que é valente, avançou em busca do que pedia socorro, e encontrou uma senhora de idade, infelizmente paralítica. O soldado não exitou, tomou a velha aos hombros, e procurou saída na casa. Depois de salva, a senhora ficou descansando numa cadeira, e o soldado é felicitado pelos companheiros, que se admiraram da sua bravura. O proprio coronel comandante do batalhão do fôgo, deu-lhe os parabens, elogiando-o em ordem do dia e promovendo-o com uma divisa.

Salvador Walter Lento (12 anos)

Avarento por um real, perde um conto

Os proverbios sempre encerram uma lição. Existia uma casa que dava para os fundos de um capimzal, tendo uma porteira com a tranca quebrada. O dono da casa pedia a quem nela entrasse, que fechasse e, ao sair, tambem, colocando uma pedra, para não deixar aberta. Mas, um dia, um homem, ao entrar, se esqueceu e deixou a porta aberta. Um porquinho que os donos da casa estavam criando para comer, vendo a porta aberta, fugiu para o meio das matas. O dono saiu a correr peIas matas, atraz do porquinho, mas êste cada vez corria mais, metendo-se pela mata a dentro. Por fim, depois de muito custo, o apanharam todo machucado, o proprio dono tambem se achava no mesmo estado. A cozinheira tambem saiu á procura do animal, esquecendo-se da panela no fogo, que queimou; a copeira estava passando á ferro, deirou o ferro em cima da roupa, que se queimou, pegando fogo. O filho do casal caiu e quebrou o braço e todo machucado, teve que ficar no hospital, tendo o pai que pagar um grande prejuizo, e ainda pagar o médico, a estadia do garoto, só por causa de tres ou quatro mil reis que podia dispender com uma fechadura. Depois do caso passado é que se lembrou do proverbio que diz: o avarento, por um real, perde um cento.

Yolanda Ribeiro

O TRABALHO

Ninguem póde passar sem ter a sua ocupação ou o seu ofício. É tão bonito vêr-se passar, diariamente, pelas principais ruas da cidade bandos de senhoras, moças, rapazes e crianças que se dirigem aos estabelecimentos onde exercem as suas atividades, aquelas, envoltas em "manteaux"ou capas finas, e êstes, em grossos e pesados sobretudos, para se defenderem do frio que êste ano veiu como que desafiando os turistas que não acreditam que no Brasil haja Inverno. Parece que a cidade acorda para receber os seus filhos queridos que chegam para recomeçar suas atividades! Enquanto na cidade, as moças vão trabalhar em "ateliers"com "toilettes chics"; nas ruas, distantes da cidade, onde funcionam várias fábricas e oficinas de diversos artigos, é que a luta é intensa, onde os operarios, muitas vezes, não percebem o salário a que fazem jús e que, ás vezes, não dá para o seu sustento. Os homens, que labutam em seus ofícios, dirigem-se para as oficinas em que trabalham, uns de tamancos, outros, de sapatos de "tennis", levando de baixo do braço as suas marmitas com o almôço que, em casa, lhe prepararam. As moças tambem fazem o mesmo sacrifício, diariamente. Conheço uma que, ao meu vêr, faz um grande sacrifício em ter que trabalhar todos os dias, pois esta moça deveria estar em lugar mais adequado ou em casa tomando conta de coisas uteis, e que são proprias a sua pessoa. Entretanto, como o destino, muitas vezes, é inverso, isso acontece com ela que, diariamente, segue para a luta pela vida, que lhe é muito ingrata! Porém, apesar de trabalhar muito, esta criatura parece feliz, e é dona de um carater elevadissimo e um coração de ouro que não se esquece da pobreza, a qual ela ampara, fazendo inumeras caridades. Por todas estas razões é ela querida e estimada

por todos os que têm a felicidade de a conhecer. Quando vai anoitecendo e é chegada a hora do operariado se recolher ao seu lar, ela o faz tambem, depois de disputar uma condução, que, aliás, é muito escassa, muito feliz, como que tivesse cumprido um dever de chefe de família, que vai para seu lar, onde a família a espera com os braços abertos e feliz!

Erbon

T5 - *Meu Jornal*

O SONHO

Demir era um menino que costumava ter sônhos de grandes aventuras. Certo dia, foi dormir muito cêdo e começou a sonhar... Sonhou que estava em férias, e seu pai o levou, nêsse periodo, para a fazenda de seu tio Manoel, o qual possuia um bonito cavalo que tinha por nome "Rex", e um cão policial: o "Re-tim-tim"; e um belo dia, quando a brisa soprava levemente, Demir montou no cavalo, deu-lhe umas chicotadas, chamou o cão e estava alegremente passeiando no campo, vestido á "far west", daí a momentos, o cavalo tropeçou e caiu; nêste instante, Demir deu um grito e acordou, pois estava na hora de ir para a Escola.

Bellarmina Diniz

O sapo da lagôa

Na beira da lagôa, Desde o cair da garôa, Até o sol levantar; Um sapo, feio, bem feio, De cantar, não tem receio; E passa a noite a cantar...

Ele pensa que cantando, E p'ras estrelas olhando, Não morrerá, nunca mais. - Por isso eu digo, crianca: Cada um com a sua crença, E todos vivendo em paz...

Orlando

A lenda de Mani (interpretação)

Em épocas que se perdem na noite dos tempos, nasceu uma criança formosissima e mais branca do que a neve, neta de um chefe indígena. O chefe índio quiz logo matar a filha mas apareceu-lhe em sônho um espirito branco e luminoso que lhe disse, que sua filha era pura como a luz de Caué e a mais inocente das dádivas de Tupan. A criança chamou-se Mani e viva inquieta falava, corria pelos campos até que mêses após, morreu sem uma contração de dôr. Foi enterrada como era de costume, no chão da tribu. Um dia viram nascer sôbre a sua sepultura, uma planta que não arrancaram, por ser desconhecida. Cresceu, deu flôres, frutificou e os que lhe comeram os frutos, embriagaram-se. Então cavaram a terra e encontraram um tuberculo que tinha a mesma conformação do corpo de Mani. Supondo que êle désse fôrça e vigor, comeram-no e eis como aprenderam a fazer uso dêsse tuberculo, ao qual chamaram de Manioca, e que quer dizer, casa de Mani e que

depois, modificado, derivou a palavra mandioca.

Yolanda Ribeiro

O terror do Norte

Havia, lá para o Norte, numa casinha modesta, um casal que possuia varios filhos. Dentre êles porém destacava-se um que desde criança revelava os seus máus instintos, praticando toda a sorte de crueldades. Repudiava, sobretudo, os estudos, que os seus pais com sacrifícios pagavam. Porém em nada atendia, apezar dos conselhos e rogos, sómente se preocupava em "gazetear", e praticar mil e tantas travessuras, que somente acabrunhavam os pobres progenitores. Afinal um dia resolveu abandonar o lar, onde somente semeara desgostos e lagrimas amargas, afim de ingressar na vida de bandoleiros, sob o cognome de "Lampeão". Desde então o miseravel "Lampeão", que já se tornara homem, dava largas aos seus instintos perversos, saqueando as fazendas, matando os indefezos fazendeiros e homens que não conheciam peior flagelo, do que vêr-se frente a frente com tão terrível cangaceiro. A sua mente obtuhediondez dos seus tenebrosos crimes, prosegnindo casa não compreendia toda a da vez mais, desafiando a argucia das fôrças policiais, e enchendo cada vez mais, de terror o povo do Norte; que com os seus arduos trabalhos, conseguiram montar algum peculio, vêr-se repentina e miseravelmente assassinado pelo terrivel criminoso; que cada vez mais ampliava o seu bando, acolhendo pobres homens, que como êle constituem para a humanidade uma nodoa vergonhosa. Como eles são dignos de lastima!... Não conhecendo jámais a felicidade, o amor ao trabalho e ao estudo, e de serem distinguidos pelos atos, não conhecendo a paz, a tranquilidade de uma vida honrada e honesta, em que se vive com frutos do Estudo e do Trabalho, que sempre se é recompensado... Que arrependimento não teve êle de sentir quando viu aproximar-se o fim de sua vida? E eis sem duvida o que êle pensou ao expirar: "Como fui tolo. Julguei que ingressava numa vida cheia de aventuras e emoção, digna de ser vivida... mas que ilusão!... Sómente encontrei o remorso a entrar, intranquilidades e o medo. Sim, tambem o medo. Porque estar sempre na iminencia de ser preso é sentir-se medo. E que ironia! Ter riquezas mas não poder gozá-las em socego... Antes nada possuir, mas sentir-se seguro e tranquilo e feliz"... E' assim meus caros leitores, que o célebre bandoleiro, o terror do Norte, expirou entre as balas dos bravos e infatigaveis policiais, que arriscaram a vida afim de libertar o Brasil, de um terrível criminoso, que sómente cobria de vergonha o país. Porque aos homens desta especie a humanidade condena, o mundo somente precisa de homens sadios, tanto de espirito e de corpo e de alma e que engrandeçam sempre a Terra com as armas do Estudo e do Trabalho e Perseverança que sempre auxiliam aos homens em qualquer empresa, concorrendo para o progresso da Civilização!

Olga Janiszewska

O milagre da Hostia

Em certo convento havia um frade, que por ser muito piedoso, era admirado por todos. Em suas horas de folga, gostava de estudar a origem das coisas. E por causa dêste seu hábito de analisar tudo, começou a duvidar que Jesus existisse realmente na Sagrada Hostia, e desejou vêr o que havia em seu interior, depois da transformação do pão em corpo de Jesus Cristo. Certo dia, aproveitando uma ocasião em que se achava sózinho na capela, foi ao Sacrario e furtou uma Hostia. Escondeu a e levou-a para a sua cela. Depois de axaminá-la bem, apertou-a entre os dedos e para vêr o que se achava em seu interior, mordeu-a, partindo-a. Mas, quando seus dentes cortaram a Sagrada Hostia, sentiu um gôsto de sangue, como si tivesse mordido um corpo real. E um grande clarão iluminou toda a cela. Assombrado, o frade viu a Hostia desaparecer de suas mãos e transformar-se na visão de Jesus Cristo, que lhe estendia as mãos num gesto de perdão e o olhava muito triste, com um ar de censura. Tão grande foi sua emoção que caiu desmaiada. Horas depois, os outros frades do convento vieram encontrá-lo, ainda desacordado. Reanimaram-no e êle voltou a si. Sinceramente arrependido de sua falta de fé e do sacrilegio que cometera, desde então foi ainda mais piedoso e concentrado em seu amor a Jesus.

Emir de Oliveira Silva

MEU NINHO

Abandonado num ramo, O ninho pobre que eu amo, Vive escondido e sózinho Lembrando tempos passados, Relembrando os trinados Dum alegre passarinho.

E eu, saudoso relembro, Quando no mês de dezembro Via flôres pelo chão. E saudoso como o meu ninho Que relembra o passarinho, Eu não esqueço o sertão.

Orlando

De uma leitora

á Olga Janiszewska

Querida Olga. Lendo os seus apreciados trabalhos, os seus maravilhosos contos, não pude esquivar-me de lhe escrever. Venho acompanhando-a desde muito tempo, e por isso lhe peço que me dê alegria de sua fotografia com a sua antografia. Esperando receber uma resposta, subscrevo-me anciosa

Annita Vasconcellos

(13 anos)

T6 - *Meu Jornal*

INDEPENDENCIA OU MORTE

No dia 7 de Setembro de 1822 foi proclamada a nossa Independencia. O Principe D. Pedro se achava em viagem, nas campinta do Ypiranga, perto da cidade de São Paulo,

quando um moço, chamado Paulo Bregaro, se aproximou, a galope. Bregaro tinha vindo a cavalo, numa carreira doida, para entregar a D. Pedro papéis importantes, expedidos por José Bonifacio, anunciando discussões tempestuosas, nas Côrtes de Lisboa e várias resoluções tomadas por essa assemblea, marcadamente a que autorisava perseguições contra os membros do gabinete do Rio de Janeiro. Os papéis continham ainda esta horrirível notícia: Portugal nomeára um novo govêrno para o Brasil e intimava o Príncipe a embarcar no prazo de 30 dias. D. Pedro, montado como estava, leu os papéis e as cartas de Dona Leopoldina, sua esposa, e do ministro José Bonifacio. Nestas cartas, a Princeza e o Ministro lhe mandavam dizer que era chegado o momento de proclamar a Independencia do Brasil. D. Pedro ficou pensativo, uns segundos: e, em seguida, amassou os papéis nos dedos e atirou-os ao chão, gritando: - "É preciso, de uma vez, acabar com isso!"O Príncipe estava rodeado das pessoas do séquito e dos oficiais e soldados de sua guarda de honra, que, de olhos fixos nos seus movimentos, estavam silenciosos. D. Pedro, então, disse bem alto, para que ouvissem: - "Camaradas! Portugal quer escravisar o Brasil; cumpre, portanto, declarar a nossa Independencia. Estamos, pois, definitivamente, separados de Portugal! - Tira a espada da bainha, levanta-a para o céo, onde seu braco alcança e grita alto, muito alto, mesmo: - Independencia ou Morte! - E toda a comitiva, de espada levantada, repete, a uma só voz: - Independencia ou Morte! - D. Pedro arrancando, a um só movimento, o laço português do chapéo, sacode-o ao chão. Num momento, a comitiva inteira, atira ao chão os laços do chapéo. E assim, na tarde linda e azul de 7 de Setembro, ás margens do Ipiranga, foi proclamada Independencia ou Morte, grito que ecoou em todas as Provincias e constituiu o Brasil em nação independente, realizando o sônho de todos os mártires, desde Bernardo de Melo até Tiradentes!

(Dedicado á Maria Helena Silveira de Albuquerque)

Yolanda Ribeiro

Borboleta alada...

Na sala de minha casa penetrou certa manhã, uma branca borboleta, e doudejando pela casa entrou, poisando aqui, ali, numa linha réta,

Balançou-se pela casa inteira, buscando o rendilhado das aranhas, fez em suas voltas tanta asneira, que até zombei de tantas artimanhas...

E consultando o meu pobre coração, Indaguei, então, do trêfego inséto? dize a tua pressa e conta-me a razão

de voares tão cedo nêste této? e a borboleta azul alou-se... além, e naquela manhã morreu Araken...

Felicio da Pedra

A Bandeira do Brasil

A nossa linda bandeira, Retrato do nosso Brasil, Representando o seu verde As nossas florestas mil

Falando sôbre nossa terra, Que é o querido Brasil, O nosso ouro representa-se! Com o amarelo varonil.

Agora, vou dizendo, A côr branca, expressiva. Nos manda fortificar o Brasil, Na sua parte progressiva.

Nas nossas pelejas renhidas, Figura sempre, altaneira. Na frente dos nossos exércitos, A nossa querida Bandeira...

Como todo brasileiro Eu amo o meu Brasil, Um amor sem igual, Um amor viril.

Elmo Coutinho da Silva –(9 anos)–

A CORUJA

Era uma vez, uma pequena carriça, que perdera suas pênas e foi pedir emprestadas as pênas a outros passaros. Êstes ficaram muito satisfeitos, por terem emprestado as pênas, só a coruja, que disse: - Eu não posso emprestar, porque, quando fizer frio, tenho que precisar delas. O rei das aves, soube da avareza da coruja e lhe disse: - Por teres negado á carriça, terás um castigo severo, sempre sentirás frio, e só poderás sair do ninho, á noite, pois se saires de dia, os outros passaros te darão bicadas. E a coruja não deixou mais de gritar, hou, hou, como se estivesse com frio.

Yolanda Ribeiro

O DIA DA RAÇA

6 de Setembro !!! É o chamado "Dia da Raça". Todos os colégios formam, com suas roupas de trabalho, isto é, a farda cáqui, e vão saudar, em frente da tribuna de honra, o nosso Presidente, Sr. Dr. Getullo Vargas. É belo apreciar a formatura dos colegiais; vêm com banda de música á frente, e marcham garbosamente. Alguns dos colégios têm corpo atlético e ciclistico, tornan- assim mais bela e imponente a formatura. São muitos os colégios que formam, ficando filas extendidas ao longo das ruas centrais. As escolas públicas formam, geralmente, na praia do Russell, cantando diversos hinos, entre os quais se destaca o "Hino Nacional". São milhares de alunos, os que formam para cantar os hinos, e os que marcham pelas ruas da cidade, em homenagem ao grande dia, mostrando a pujança de nossa raça.

Salvador Walter Lento (12 anos)

O PASSARINHO FUGIU

Meu passarinho bonito, Que cantava todo dia Quando o sol já se escondia Pelas nuvens do infinito.

Aprendeu u'a melodia, Um canto lindo e bonito, A canção do infinito Quando vai

morrendo o dla...

Agora, aquela canção Que alegrava o coração, Comove-me tanto e tanto...

Meu passarinho bonito, Que cantava o infinito, Converteu tudo em pranto.

Orlando

T7 - *Meu Jornal*

UM DIA DE CHUVA

O dia nasceu feio. O céu escuro ameaçava chuva, pouco a pouco ia escurecendo mais e pequenas gotas de agua caiam, cujos pingos apareciam com mais frequencia, e força. Os fuzis, subitamente, clareavam tudo logo seguidos pelo trovão, a chuva descia estrepitosamente, nos cantos das calçadas rolava a agua para dentro dos bueiros e logo a chuva foi cedendo e, a cidade voltou á vida normal...

Darson Trevisan. (10 anos)

O IMITADOR por Luiz Ranter.

Quando Costerus Wegner foi fazer um movimento não poude, e viu que estava solidamente amarrado e tinha um enorme "galo"na cabeça; fechou então os olhos para se lembrar como aquilo tinha acontecido e pouco a pouco lembrar-se que, quando ia atravessar a rua, levára uma pancada na cabeça e era arrastado para o interior de uma cara e depois caíra desmaiado. Wagner, olhando para frente, viu um rapaz se disfarçando em sua pessoa e lembrou-se de fazer uma careta, para que a imitação fosse errada, porém, esta idéa foi muito tardia, pois o homem, com um sorriso nos lábios ia saindo. Enquanto isto, o comissario Joe Bélleme esperava impacientemente a vinda do detetive Costerus Wagner e quando ía soltar uma imprecação, apareceu Wegner na porta do distrito. - Chegaste muito tarde, seu fanfarrão, mais um minuto de atrazo e eu não esperava mais: resmungou Bélleme. - Sempre resmungando, ein Bélleme? disse rindo Wegner, porém, vamos aos planos para prender o Imitador, continuou Weqner. Depois de vinte minutos, quando Wegner ía assinar o plano, um pingo caiu-lhe na face tirando uma parte, pois Wegner não era outro, senão o próprio imitador! Porém êle ao notar isto, deixou cair propositalmente a caneta, e, ao abaixar-se para apanha-la amarrou com um barbante os pés do comissário com a mesa e, quando o comissario foi dar o alarme, caiu em cheio no chão. Enquanto isto o Imitador tratava de fugir. Ao chegar na sua casa, O Imitador o verdadeiro Wegner e poz um pingo de tinta no rosto dêle, a primeira coisa que Wegner fez foi fugir para a delegacia porém, ao chegar lá, Bélleme pensando que o verdadeiro Wegner fosse o Imitador Mandou dar-lhe uma surra de borracha. Pouco tempo depois, Bélleme viu o erro que cometera e ficou apavorado. Neste interim o Imitador rejubilava-se por saber o plano que ia ser feito pela polícia contra sua pessoa.

A BANDEIRA

À Bandeira. Ela simbolisa a Patria, o amor, ela desperta os corações de todos os brasileiros; o amor a Patria e o desejo de servir o Brasil. Devemos ter para ela todo o respeito e afeto. Em todas as festas nacionais a bandeira nacional é hasteada. Todos os brasileiros sentem-se orgulhosos de vêr a bandeira desfraldada. Em todos os perigos de guerra a bandeira deve ser defendida pelos seus patriotas, não devemos deixar cair em mãos dos inimigos. A Bandeira é formada por um quadrado feito de côr verde, representando as nossas florestas do Brasil. O losango de côr amarela simboliza o ouro, e as riquezas minerais, tem ao centro uma esfera azul simbolizando as amenidades do nosso clima que nos permite ver sempre o céu azul. Na espera ha 21 estrellas.

Lucila M. Barros

Uma aventura do reporter X

Eu, um menino de onze anos, que a mim mesmo cognominara-me de Reporter X, numa bela noite de Primavéra, jantei rapidamente e depois de pôr na algibeira o meu revólver (que atira agua), uma lanterna (que ha muito já gastara a pilha) e uma mascara preta que me acompanhava em todas as aventuras, saí ás escondidas de meus pais. Dirigi-me para as ruas mais escuras da cidade, pois, lá talvez encontrasse alguma reportagem para o meu jornal que sairia no dia de S. Nunca. Quando fazia já uma meia hora que vagava pelas ruas, divisei numa esquina dois meninos que, com os bonés sob os olhos, falavam repetidas vezes para os lados. Logo percebi que tramavam alguma coisa. Aproximei-me sorrateiramente e puz-me a ouvir. Soube assim que estes dois meninos iam praticar um grande roubo, assaltando um empregado que passaria por aquela rua, dali a poucos minutos. Eu, o Reporter X, pensei em chamar a policia, mas como esta não gosta muito de reporters decidi resolver o misterio sósinho. Os dois pequenos, delinquentes depois de conversarem mais um pouco, esconderam-se e ficaram á espera, cada um com um cacete na mão. Puz a minha mascara e tirei o revólver. Pouco depois vi um menino que empurrando um carinho, com um pacote volumoso. Vinha assobiando alegremente sem ver o perigo que corria. Quando chegou perto dos ladrões, êstes pularam sobre ele e um deu-lhe uma pancada, deixando-o desacordado. Um deles pegando o pacote, disse: - É nosso. Vendo que chegara o momento de agir, sai da sombra e ordenei, como vira fazerem no cinema: - Levantem as mãos “hombres”. Irão agora haver-se com o Reporter X. Eles olharam surpresos para mim e para o revólver e fingiram obedecer, mas subito um pulou para a frente com o cacete erguido. - Eu, que já contava com isto, puxei o gatilho, mas... ó infelicidade, esquecera-me de carregar o revólver. Porém, rapido como o raio, desviei-me do meu atacante, dando-lhe com a coronha do revolver na cabeça, deixando-o "grog". No mesmo instante atirei-me contra o outro, dando-lhe um soco, pondo-o "K. 0.". (Podem crer). Amarrei-os com as cordas que sempre trazia e ajudei o menino que fôra atacado a levantar-se. Perguntei-lhe porque fôra atacado, ao que ele respondeu: - Eu levo no carrinho

uma serie de ALMANAQUES D'O TICO-TICO" para 1939. Fiquei contente ao saber que prestara um serviço para a minha revista predileta. Levei os ladrões para o Juiz de Menores. Fui muito felicitado pelos meus amigos pela minha formidavel atuação. E até ganhei um beijo de minha namorada. (Do que mais gostei). E até a volta.

Dalton Gerson Trevisan

Dentro de uma caixa de costura

- Não me espete D. Agulha, dizia o Dr. Carretel. - Eu não tenho culpa, disse a D. Agulha, foi a Tesoura que me empurrou. - Voce, Agulha, tema horrivel mania de pôr culpa em cima dos outros, precisa perder êste costume. O Cap. Metro, vendo que ia sair "teréré", interveiu: - Deixe isto para o ano que vem, retorquiu. A Agulha danou. - Não se intrometa seu... - Seu o que? Perguntou o Cap. Metro. - Seu intrometido, ouviu? Disse a Agulha, vermelha de cólera. Nêste momento, a porta abriu, dando passagem á dona da casa e tudo emudeceu.

Maria Passos (9 anos)

A COBRA.

Ha muito tempo, no reino dos animais, uma escola foi aberta para a instrução dos animais. Deus era o professor. Havia lá varios alunos, entre os quais a cobra, que era a mais travessa da classe, jogando pedrinhas nas cabeças dos colegas, brigando, chingando os outros, e fazendo barulho na classe. Certo dia, ela brigou com o gato, e saiu apanhando. Jurou vingança. No dia seguinte, durante a aula, pegou dum tijolo, e jogou-o na cabeça do gato. O pobre bichano pôz-se a chorar. Deus chamou a cobra, e ralhou com ela. Enquanto Ele falava, ela assobiava. Então, Ele falou: - Cale a boca! Não se deve assobiar quando outra pessoa fala. A cobra continuava a assobiar. Deus, vendo o proceder da bicha, disse: - Ah, é assim? Pois condeno-te a assobiar eternamente! E dai por diante, a cobra ficou sempre assobiando.

Osvaldo Costa de Lacerda

T8 - *Meu Jornal*

OS AMBICIOSOS

Lá, além da mata verde, vivia uma pobre gente numa cabana proxima de um regato de aguas cristalinas. Ainda, ha poucos passos desta cabana haviam outros demais moradores. Eram pobres e ambiciosos. As noticias chegadas aos ouvidos de um corriam de boca em boca daquela gente, que as ouviam com enorme entusiasmo, mesmo que estas fossem de assuntos meros. Um dia, porém, uma noticia sensacional alastrara-se naquele povo. Não se sabia ao certo de onde viera. - E' longe, bem longe. Mas esta mina de ouro nos enriquecerá se partirmos. Um dia, talvez, havemos de partir, e, então voltaremos ricos.

Riquissimos! Seria verdade a existencia de tal mina? Ninguem sabia e nem siquer pensava em saber. Os homens sómente é que iriam. Quinze dias depois, partiam com grandes carregamentos de alimentos. Noites se passavam após aos dias acalorados. Os alimentos esgotavam-se rapidamente. Mas eles só pensavam no OURO! E aquela gente sempre a marchar, guiada por um mapa desconhecido. Dois homens fatigados cairam para nunca mais se levantarem. No dia seguinte a caravana partia novamente deixando como rastro duas sepulturas com duas cruzes. Dois lares sem chefes. Tres dias mais tarde, um dos guias tombou morto. Da caravana oito esperançosos restavam, dos doze que partiram. Seis mezes passaram-se. Sofriam fome! Atravessavam matas! Escalavam montanhas e transpunham desertos! Sempre na esperança de encontrarem a mina aurifera! Um dia, quando só restava um, este depois de muito pensar, resolveu voltar. - Estou perdido! Sim, mas os meus companheiros mortos me ajudarão a voltar. Guiar-me-ei pelas cruzes. Dias, mezes e anos passaram. Afinal, o ultimo dos iludidos regressava para o lar. Ele vira a angustia das outras familias. A ambição acabara. As casas cobertas de flores e trepadeiras. Reconhecido de que era a ambição, disse de si para si: - Serão os chefes agora, pobres orfãos. Creio que não serão tolos e ambiciosos como o fomos. Oxalá. E breve ele viu os seus fillos e esposa chorarem de alegria ao ve-lo, voltando para aquela cabana, além daquela mata verde, proxima de um regato de aguas cristalinas...

José Abrahão Asmar

O MEU BALÃO

Hoje é noite de festa, é noite de São João... Minh'alma triste não tóma parte nos festejos, não sabe mais cantar as alegres cantigas de S. João, não tira sorte, porque já conhece o seu fim, como tambem não ignora o fim de todos os balões: - subir muito alto para depois cair repentinamente ou, então, fugir para bem longe, levados pelo vento... Tive um São João alegre e feliz na minha vida de menina - moça e nesse dia, soltei o meu balão, muito lindo e azul, feito com tanto carinho, amor e esperança! Quando o soltei, para minha maior alegria, subiu tão alto que ficou logo, acima de todos os balões. E eu, satisfeita, cantava, pensando que, talvez, não mais descesse ou que, de tão alto, atingisse o céu. Mas o destino ironico zombou de mim e o meu balão caiu vertiginosamente. Fiquei com os olhos inundados de lagrimas, sem poder evitar a sua quéda; quis correr, alcança-lo e nem isso consegui. Crianças empunharam páus, atiraram pedras, rasgaram e queimaram o meu balão! Seu fim foi igual ao dos outros, e eu jurei nunca mais soltar um outro. O', São João, porque você não o agarrou para que êle não caisse?

Edithe Moura

Araraquara

O dia 4 de Setembro

- No dia 4, todos os colegios desfilaram pela Avenida. Foi um dia muito alegre! A

Avenida estava repleta de pessoas que, cheias de entusiasmo, davam vivas e batiam palmas quando passavam os alunos de cada colegio. Eu fui formar e gostei muito do passeio. Marchei por toda a Avenida, levando as bandeirinhas, e passei defronte ao palanque oficial, onde se achava o Senhor Presidente da Republica. O nosso colégio, o Externato S. José Diocesano, foi um dos mais aplaudidos, pois estava muito bem organisado. Chegando em casa, contei a meus paes tudo o que eu tinha visto e tambem a alegria que foi para mim, um passeio muito agradavel.

Emir de Oliveira Silva (12 anos)

Uma recordação da infancia

Eu tinha então oito anos. Era um menino travesso como poucos. Como todos os dias minha mãe depois de vestir-me, mandou-me brincar. Com alguns companheiros comecei a chutar bola no meio da rua. Um auto pára no lugar onde estavamos brincando, era uma limousine novinha “em folha", que nosso vizinho comprara, ha dois dias. Com aquele carro ali não podíamos mais brincar, Então furiosa com aquilo, minha pequenina cabeça teve uma idéa má. Imediatamente a puz em ação. Corri para casa e, sem ser visto, enchi um balde de cal branco. (Que sobrara dum concerto que uns pedreiros fizeram em casa). Levei o balde para a rua e lá chegado, enchi a mão de cale passei-a com gosto na pintura nova do carro, procedi assim até êste ficar todo sujo. (Entre nós: dava até medo). Ouvi um grito atraz de mim e voltando-me vi que era a mulher do nosso vizinho, que desmaiara vendo o estado em que eu deixara o carro. Foi um reboliço. Nosso vizinho estava disposto a arrazar céus e terras. Sossegou um pouco ao saber que meu pai ia dar-me uma surra. E eu todo orgulhoso do meu feito, empinei o peito e marchei para casa. (Pensando que não iria apanhar). Mas, oh, decepção! levei uma surra que me lembro ainda, foi a maior de toda a minha vida. Arrependi-me depois do que fizera, mas... quem o mandou ir estragar o nosso brinquedo.

Dalton Gerson Trevisan

Noite de Natal

Natal! noite de festa! Noite de Iuz, e de harmonia! E’ nesta noite que as crianças, Teem em seu coração, uma profunda alegria.

E’ na noite de natal, Que todos os pobresinhos Ficam alegres esperando, O seu humilde brinquedinho.

Mas eu como já sou grande, E não posso mais brincar, Papae Noel me trouxe, Um terço para eu resar.

Maria Bernadete Martins.

O "quero quero"

Ha tempos, havia uma ave que não tinha nome. Era muito gulosa. Certa vez, o

macaco fez um deliciosissimo dôce de côco. Quando ia levando-o, varios bichos o seguiram, com o intuito de comer o dôce. O macaco foi distribuindo, e quando chegou na tal de "ave sem nome", verificou que tinha apenas um bocadinho. - Pois é, comadre. Acabou o dôce. Só tem um pouquinho para mim. - Ah, que pena! Gostaria tanto de come-lo! E o macaco foi-se. Mas o passaro, tentado, seguiu-lhe, dizendo: - Mas já acabou! - Eu quero, quero, quero, quero!I E pôz-se no encalço do macaco, que caminhava sem parar. E tanto andou, falando, que se habituou á dizer, passando o tempo assim: - Quero, quero, quero, quero, quero... E foi dai que lhe veio o nome de "quero-quero".

Osvaldo Costa de Lacerda

T9 - *Meu Jornal*

O principe Frigiquito

Havia muito tempo, em longinquo país, uma linda princêsa, chamada Idalina. Era muito querida por seus pais, pois era a única filha da rainha Joaquina e do rei Mulambon. Certa vez, devido á uma batalha que havia ganho contra o rei inimigo Quinquinho, o Grande, deu um enorme banquete, para comemorar a vitória. Lá se achavam varios príncipes, duques, condes, marquêses, barões, etc. Ao meio do banquete, o conde d'Edo ofereceu ao rei uma taça de um vinho, feito em suas fábricas. Entretanto, oculto aos olhares dos convidados, pois se achava invisivel, ali estava o feiticeiro Golpinho, que para se vingar do rei, pois êle era amigo de Quinquinho, o Grande, havia posto pó de unha de formiga na taça que o conde d'Edo oferecera á Sua Magestade. Quando o rei levou o copo á boca, sumiu no mesmo instante. Os convidados soltaram um grito unisono. Procuraram por todos os cantos do palacio, mas em vão: o rei havia desaparecido. A princeza e a rainha verteram lagrimas inconsolaveis, mas debalde, o rei tinha-se evaporado. Certa noite, a princeza teve um exquisito sônho: o rei achava-se prêso no castelo de Golpinho, e para libertá-lo, era preciso lá ir um príncipe amado pela princeza. E depois ela teria de dar-lhe a mão. Ao acordar, a princeza lembrou-se de seu amado, o príncipe Frigiquito. Mandou chamá-lo imediatamente; contou-lhe o sônho, e o príncipe declarou-se pronto á partir em socorro do rei Mulambon. Após as despedidas, partiu com seu ajudante Cóbinhe num avião bi-motor de bombardeio. Depois de um dia de viagem, chegaram ao castelo de Golpinho. Frigiquito jogou algumas bombas, destruindo as defesas do castelo do feiticeiro. Depois, atirou-se de para-quedas, e chegado que foi á residencia de Golpinho, duelou renhidamente com ele, e ao fim, Golpinho tombava, morto, aos pés de Frigiquito. O príncipe soltou o rei e com êle voltou ao castelo real. Lá verteram-se lagrimas, mas desta vez de alegria. Frigiquito e Idalina casaram-se, levando as festas oito dias e oito noites, e viveram muito felizes, tendo muitos filhos.

Osvaldo Costa Lacerda

DESCRIÇÃO

O dia amanheceu. A barra do horizonte tingiu-se de púrpura. Os ninhos despertam e a passarada foge, alegre, cantando, pelo espaço livre. O gado muge nos campos. Um sino sôa ao longe. O lavrador aparece á porta da cabana e feliz, olhando o sol que nasce, levanta as mãos como para agradecer ao Creador o benefício da luz.

Antonio Nery (13 anos)

"PATRIA"

Patria! Quanto misterio, quanta magnitude de puro idealismo concentra-se nesse vocabulo. O coração do filho que se formára, que desabrochára sua infancia no teu seio, nunca poderá olvidar-te, Brasil, querido, embebido dessa suave poesia que exala tuas tardes de Primavera. Os paineis sobrenaturais que decora no horizonte, o sol, fez com que tu, Patria, extasiasse o contemplador, deixando-o, por fôrça, sentir-se religioso. Os teus mares, que brilham como liquidas esmeraldas, na pêna de Alencar; as tuas florestas, que resplandecem em colmeias de esperanças; os teus vales, onde circundam torvelins de existencias e palpitam cataratas de prata; o doce enlevo das tuas noites, quando celebram na solidão o hino das estrelas, interpretado na lira do poeta, arrebata-nos de entusiasmo, fazendo-nos por ti elevar-nos ás culminancias do Poder Divino. Teu símbolo de paz, êsse belo auri-verde, quando tremúla á aragem, nas belonaves, nas fronteiras, nos exércitos, nos mastros das náus que cortam os oceanos longínquos, tem um poder sedutor, que obriga o inimigo e o adversario á descobrirem-se diante de ti. O casto cruzeiro, que vive em doce coloquio, nas trevas do teu firmamento, reflete o seu brilho na tua bandeira, que representa, nas quatro estrelas que a ornam, todo o valor da harmonia, de civismo e de coesão do teu povo. Quando passas triunfante, pelas regiões da nossa terra, levas o coração da Patria, inspirando em todos, êsse nobre amor, capaz de acolher em tuas dobras o último suspiro do jovem soldado que tombára por ti! Aquêles que pizam o teu solo, sentem-se envolvidos de um profundo respeito, reconhecendo nas tuas plagas, a doce viração que espalhou o teu descobrimento nos braços da cruz. Eis o que é que me faz reconhecer-te indelevel entre as demais nações do Universo. É essa luz perpétua, que brilha em tudo, que é teu, desde os picos das Vertentes até as profundezas do Amazonas, desde o céo até os damasqueiros. Essa prodigiosa essencia é a vida espiritual que te domina, porque a tua perpétua mocidade vive e reina nos braços da Fé. Será eternamente êste o lêma, o esquadrão que te conduzirá através dos seculos infinita bemuventurança das belezas imortais do Além.

Ercilia Simões

"UM BATISADO"

Em minha casa houve um batisado, sabe? Armei uma grande mesa, onde continha gulodices e alguns brinquedos. Fiz uns leques de papel dourado para enfeitar a mesa, o que deu muito realce á nossa festa. O quintal foi todo ornamentado de lindas lanterninhas

multicôres. Convidei todas as minhas amiguinhas, que vieram, com muita satisfação, e cada uma trazia um embrulhinho, ou lindos ramalhetes de flôres. O Mario, meu primo, quiz ser o padre. Fiz um calçãozinho de setim sulferino e dois sapatos de lã angorá, para o meu gurizinho. Mamãe admirou muito a nossa festa.

Yára de Mendonça (11 anos)

"De ruim ninho, sái ás vezes bom passarinho"

Quando, algum dia, perguntarmos a alguem: Quem foi Cômodo? Se esta pessoa souber um pouco de "História da Civilização", deverá responder: Filho de um conhecido filosofo grego, chamado Marco Aurelio. Ficarão, então, surpreendidas, ao pensar: "Marco Aurelio foi um tão grande filosofo, um homem bom e sabio; e Cômodo foi outro romano, que nada fez pela Patria, apenas se fez detestado pelo povo, acabando por ser assassinado..."O proverbio neste caso mudará para: "De bom ninho sái, ás vezes, mau passarinho". Vejamos agora, um exemplo, de acordo com o nosso proverbio. Em Campinas, tive oportunidade de conhecer um grande poeta, e seu pai era um ebrio. Fiquei admirada com tal fenomeno. Mas, representa o que êste proverbio diz.

Snalca Ryana

A PRIMAVERA

A Primavera é a estação das flôres. As abelhas fazem o saboroso mel zumbem nos cálices das flôres. As cigarras entoam hinos suaves e melodiosos, na Primavera tudo produz. As borboletas multicôres, saltitam, alegres, pelos jardins e pomares. Os passaros voam, alegres, procurando alimento para os filhos, que as esperam, ansiosos, pela apetitosa refeição. As flôres abrem seus cálices perfumados, para que possamos, alegres, sentir o inebriante perfume de suas corolas. Os campos, ficam verdes, a côr da bandeira do nosso caro Brasil. A Primavera é a estação dos poetas. Os botões parecem adivinhar, a poetica estação, abrem-se e vão ficando tão bonitos, quanto perfumados. A estação que tudo produz é a romantica e florida Primavera.

Martha de O. Roque (10 anos)

T10 - *Meu Jornal*

A ESCOLA

A escola é o berço da civilização dos povos. E' nela que se desenvolvem os grandes sabios e os mais celebres talentos. Não ha civilização e multo menos instrução, onde não ha escolas. O nosso Brasil seria, ainda, um paiz selvagem, se nele não houvesse escolas e mestres. O mestre desempenha o principal papel na escola, pois, é dele que nos vêm todos os conhecimentos que procuramos. E' ele que nos deve introduzir no caminho justo da vida, por meio de conselhos ou ensinamentos. Para isso é preciso, entretanto, que exista mutua

amizade entre mestres e alunos. Geralmente, só são atendidos os conselhos e pedidos de um amigo; por essa causa, é necessario que mestres e alunos se tratem como amigos, e nunca como superiores e inferiores. E' na escola que estão todas as nossas aspirações, toda a nossa esperança no futuro. Nela sentimos uma vontade forte de lutar, de vencer, enfim, de sairmos vitoriosos na vida. Muitas vezes, entretanto, ao em vez de vermos coroadas de exito todas as nossas ambições, vemos ruir por terra todo o triunfo que delas esperavamos. E, justamente por isso, ao frequentarmos uma escola, necessitamos além de fôrça de vontade, um desejo louco de vencer. Para não desanimar, nunca, um estudante deve ter por lema: "Fé em Deus e Esperança no futuro". Fé, para que possamos beber resignadamente o calix da amargura que muitas vezes nos é oferecido pelo Destino. Fé, a Fé pura em Deus, para que tenhamos o consolo nas Orações, quando, num momento desesperado, sentimos o desanimo invadir-nos a alma. E não é difícil encontrarmos barreiras desoladoras em nossa vida de estudante. Para isso tudo necessitamos da Fé. Da Esperança, precisamos, para termos nela uma arma com a qual poderemos lutar contra os obstaculos de existencia. Uma mulher ou um homem sem Esperança, é um perdido na vida. Não deseja lutar porque não tem esperança de vencer, portanto, necessitamos da Esperança para sermos algumas cousa nesta vida. A escola nos traz muitos prazeres, mas nos dá, tambem, momentos de amargura. Quando, porém, atravessamos um destes momentos, devemos lembrar-nos de que Jesus caminhou sobre espinhos para alcançar o Céu. Assim, nós, os mortais, devemos passar pelo caminho do Sofrimento para, finalmente, alcançarmos o nosso Ideal. E qual é o nosso Ideal senão chegarmos a ser uteis á Patria? Para sermos uteis é necessario sermos mestres, pois, ensinando, expandindo nossos conhecimentos contribuimos para maior orgulho da nossa terra, e maior gloria do Brasil. Nada mais belo do que um paiz que se destaca pela é a base, e, só a escola é a base da civilização mundial.

Sheyla Curtis (15 anos)

O veado e a tartaruga

Certa vez, todos os animais apostaram uma corrida, desde a tóca de sua magestade, D. Leão Ill, até o lago do compadre sapo. Quem ganhasse seria coroado de galhos na cabeça e quem perdesse seria esmagado á custa de patadas. Um grito do papagaio, que não correu por ter machucado a aza. (Coitado!). Lá saem todos, numa desabalada carreira. Estão todos, juntos, menos a tartaruga, que ainda está a meio metro da saída. De repente, ouve-se uma gritaria: viva o Veado! Viva o veado! Todos os animais vêm voltando trazendo ás costas o veado. O vencedor! A tartaruga, para não ser esmagada, tomou de um casco de árvore que havia próximo e se cobriu, escapando, assim, de uma morte certa. (Que sorte!) Desde aí, passou ela a usar o casco sôbre si, afim de evitar, em próxima corrida, ser esmagada pelos companheiros. A tartaruga ainda teve sorte, porque o casco ainda estava encostado nela, mas, se estivesse um metro distante daí... O veado, porém, foi coroado com galhos na cabeça. E por isso que os veados, para mostrarem que são bons corredores,

usam galhos á cabeça.

Moisés Kornin

A vida e a felicidade

Naquela tarde, sentado em frente de sua casa, aquele homem moço refletia, olhando as serras, longuinquas. Recordava demais, naquêle instante. E a sua vida passada, aparecia aos seus olhos, que fitvm futuro. Na cidade onde nascera e continuava vivendo, nada tinha feito até agora. Os recursos do seu trabalho lhe davam apenas para viver mais ou menos. E, no entanto, já se sentia cansado, quando ainda tinha que enfrentar as asperezas da vida, em busca de um destino mais feliz e mais socegado. Estava resolvido a emigrar. A alma do homem é sempre aventureira. Em seu íntimo, residem fôrças poderosas que o impelem á seguir a marchar sempre, mesmo quando se considera fracassado e impotente. E êle tambem era forçado a avançar com a vida. Tinha que acompanhar o mundo, em sua marcha infinita, em busca de sua felicidade que tardava. No íntimo mesmo, não desejava partir. Tomára gôsto por aquilo. Por aquela vida. Pela sua terra. Pelo seu povo. Pelo seu mundo. Mas, era forçoso partir. O destino governa a gente. Quem sabe se não seria feliz?... Vivemos sempre de esperanças; e isto consola e encoraja a nossa alma. ..... Numa tarde de sol, de vida fecundante e alegre, êle partiu. Partiu pesaroso, tristonho, porém, cheio da vontade de vencer e de voltar orgulhoso de sua viagem e de suas façanhas futuras. Sua ausencia foi notada, mas ninguem procurou conhecer o seu roteiro. Por isso não sabemos como viveu por longe. Sabemos apenas que depois voltou. E voltou desiludido e triste. Quando falava, entretanto, relembrando os dramas que assistira e tomára parte tambem, notava-se em seus gestos a vontade do ter vencido. E os seus olhos brilhavam porque, em sua alma peregrina, mesmo no ocaso da vida, ainda restava um raio luminoso de esperança e de desejo. É que o ideal de sermos felizes em nossa vida não morre nunca em nossos corações. Vive comnosco até o fim.

Apolonio Miranda

O AMOR FILIAL

Era uma vez uma viuva, que tinha tres filhos; dois já rapazes e o outro, ainda menino. Os dois mais velhos, já trabalhavam e o mais moço estudava. Estava chegando o dia do aniversário da senhora, e os dois mais velhos combinaram comprar um presente para a mãe. O menor, que tinha ouvido a conversa, ficou pensando o que daria á sua mãe, que tanto amava. Na escola, era insuportavel e vadio, as suas notas eram horriveis e sua mãe muito se entristecia com isso. Os professores tinham dito que dariam uma medalha de ouro a quem tivesse melhores notas. O menino começou a pensar: "Si eu me fizesse bom, poderia ganhar a medalha e da-la-ia á mamãe". Dito e feito; dai por diante, começou a estudar e, dentro de poucos dias, era o melhor aluno da classe. No fim do mês, recebeu

a medalha. O menino ficou louco de alegria; levou-a e guardou-a, sem dizer nada á seus irmãos. Quando chegou o grande dia, cada um dêles deu um presente. Depois, chegou-se o menino e disse: Esta medalha é o meu presente, ganhei-a na escola, como prêmio; e, chegando-se, para perto da mãe, pregou-lhe a medalha no peito. Esta, comovida, disse: "êste é o meu melhor presente, porque o estudo é mais difícil do que o traballo, e mesmo porque o amor filial é o mais belo dos sentimentos".

Lucia Santos Cruz (10 anos)